

Université Lumière Lyon 2

Ecole doctorale : Sciences sociales

*Centre Max Weber*

## **Le métier d'instituteur au Gabon**

MOUYIVOU BONGO Pélagie

Thèse de doctorat de sociologie et anthropologie

Sous la direction de Jean-Claude RABIER

11 juillet 2014

Jury

**Jean-Claude RABIER** : Professeur des Universités émérite, Agence Nationale de la Recherche. Université Lumière Lyon 2

**Raymond MAYER** : Professeur d'anthropologie, Université Omar Bongo de Libreville

**Bruno MILLY** : Professeur de sociologie, Université Lumière Lyon 2

**Jean-Ferdinand MBAH** : Maître de conférences en sociologie, Université Omar Bongo de Libreville

*Je me rappelle un jour à l'école de Koumameyong, mon inspecteur (monsieur Edzaghe Efa) est venu faire une inspection, il m'a demandé de lui présenter mes documents obligatoires (fiches de préparation, journal de classe...). Je lui ai posé la question suivante : monsieur, en tant qu'inspecteur, donnez-moi l'emploi du temps d'une classe jumelée, j'ai devant moi les élèves de CM1, de CM2 et ceux de CE m'attendent aussi.*



*Je ne suis qu'un simple instituteur, que me recommandez-vous pour bien faire mon travail puisque vous venez vérifier si tout se passe comme prévu par les programmes officiels dont vous êtes le spécialiste ? Il ne m'a pas répondu jusqu'à maintenant.*

Maître Guy-Jean N.M  
Ministère de l'éducation nationale  
Décembre 2008



Le placard et ses élèves

# Dédicaces

A

*Mes enfants Zina et Dany, ma mère Mougounda Mianda, ma famille. Vous avez partagé avec moi tous les sacrifices nécessaires à la réalisation de ce travail.*

*Votre affection et votre soutien inconditionnel ont été les meilleures armes qui ont favorisé l'aboutissement de cette thèse.*

*Mon père Bongo Massala, l'instituteur qui m'a vu naître.*

*L'instituteur, l'institutrice gabonais(e) dont l'action contribue incontestablement à l'évolution du système éducatif et de la société gabonaise dans son ensemble.*

# Remerciements

J'exprime ma reconnaissance aux instituteurs et directeurs d'écoles, à l'ensemble des personnels de l'éducation nationale, aux agents Unesco et Unicef en exercice au Gabon, aux formateurs des Ecoles normales des instituteurs de Libreville, aux familles gabonaises qui ont rendu possible la réalisation de l'enquête en participant aux entretiens et en favorisant l'observation des séances d'enseignement.

Je remercie mon directeur de thèse, Jean-Claude RABIER, pour son appui scientifique, sa disponibilité et sa patience.

J'exprime toute ma gratitude aux membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail, particulièrement à messieurs Jean-Ferdinand MBAH et Ludovic OBIANG qui ont bien voulu être les rapporteurs de cette thèse.

Un grand merci également aux anciens doctorants et anciens membres de l'ERT, particulièrement à Sophie PRINA et Gaëlle CASTOR. Je remercie par la même occasion Pither MEDJO MVE. La collaboration, le travail de relecture, l'amitié ont permis d'améliorer la qualité scientifique de ce travail et ont constitué un grand soutien moral.

Je pense particulièrement à Philippe LITAUDON dont l'affection, le soutien aux plans moral, matériel et technique (de nombreuses leçons sur Excel et Word), ont été précieux.

Mes remerciements vont aussi à Daniel-Franc IDIATA, Jean ATLAN, Nadia BACON, Daniel GINEST, Céline BILOGHE EKOUAGHE, Eliette RANDRIANTOVOMANANA, Léa SOMBO et Daniel KLAMADJI pour tous les conseils et les encouragements.

Je n'oublie pas les différentes promotions d'anciens instituteurs, conseillers pédagogiques et inspecteurs, en formation à l'école normale supérieure entre 2000 et 2006 dont les témoignages ont été nécessaires pour préparer les entretiens et dont l'aide a permis de rencontrer les instituteurs et les directeurs d'école exerçant dans les villages.

A tous ceux qui de près ou de loin ont contribué à cette thèse et dont les noms ne figurent pas explicitement, je dis MERCI.



# Résumé

Cette thèse a pour objectif principal d'interroger les mécanismes régissant la dynamique corporatiste et les logiques d'action du collectif des instituteurs au Gabon. Cette réflexion a été orientée au départ par deux constats : l'action collective enseignante et les changements statutaires marquant l'évolution de ce groupe professionnel. La démarche méthodologique s'appuie sur l'apport de plusieurs disciplines des sciences sociales et de diverses approches théoriques. L'hypothèse théorique repose sur l'idée de la constitution d'un corps de métier. Cette thèse tente d'appréhender le métier d'instituteur à partir d'un triptyque articulant trois pôles d'analyse : les relations sociales, l'organisation et le contexte social.

L'enquête de terrain réalisée auprès des différents acteurs éducatifs, principalement les instituteurs, est centrée sur les conditions de vie et de travail de ces derniers. L'analyse porte à la fois sur les aspects statutaires, les relations entre les instituteurs et les autres acteurs de l'action pédagogique - principalement les élèves, les familles, les pouvoirs publics - et sur la pratique quotidienne de la classe. Elle met en lumière, la pluralité des identités socioprofessionnelles et la variabilité des pratiques professionnelles suivant les configurations relationnelles, les règles organisationnelles et le contexte socioculturel de travail. A titre d'exemple, l'instituteur notable dans un village devient le fonctionnaire mal payé en ville. De même, quand la gestion de la discipline en classe, la multiplicité des activités variées, la recherche des outils didactiques, l'entretien de la classe, rythment une matinée de travail de l'instituteur de l'école publique et de ses élèves, l'exploitation maximale des nombreuses ressources pédagogiques disponibles caractérise une matinée de travail de l'instituteur de l'école conventionnée.

L'analyse permet aussi de cerner les mécanismes qui sous-tendent les accords et les désaccords au sein du système scolaire dans sa globalité. Des dispositifs de formation non adaptés aux conditions réelles de travail, la marginalisation de l'instituteur étranger à la province, les attentes des familles vis-à-vis de l'instituteur exerçant dans son village d'origine, la fuite des classes d'examen ou des classes pléthoriques par certains instituteurs, la constitution et la gestion des budgets dans les établissements, la radicalisation ou non de l'action syndicale... sont autant de facteurs sources des oppositions caractérisant les relations des instituteurs entre eux, des instituteurs avec les parents d'élèves ou avec les pouvoirs publics.

# Summary

This thesis has for objective to examine the mechanisms governing the corporatist dynamics and logics of action of the collective of teachers in Gabon. This reflection has been directed at the outset by two observations: the teacher collective action and statutory changes marking the evolution of this occupational group. The methodological approach relies on the contribution of several disciplines of social sciences and various theoretical approaches. The theoretical assumption rests on the idea of the creation of a corps of business. This thesis attempts to apprehend the profession of schoolmaster from a triptych linking three areas of analysis: social relations, organization and social context. The field survey conducted among different educational actors, mainly teachers, is centered on the life and work of these conditions.

The analysis focuses both on the statutory aspects, relations between teachers and other actors of the educational action - mainly students, families, public authorities - and the daily practice of the class. It highlights, the plurality of professional identities and professional practice variability following relational configurations, organizational rules, and, the social and cultural context of work. For example, the significant teacher in a village becomes an employee being poorly paid in the city. Similarly, when the management of discipline in the classroom, the multiplicity of varied activities, looking for teaching tools, maintenance of the class, punctuate a morning's work of public school teacher and of his students, the maximum exploitation of the many educational resources available characterized a morning's work of the partner school teacher.

The analysis can also identify the mechanisms underlying the agreements and disagreements within the school system in its entirety. Training devices not adapted to the actual conditions of work, the marginalization of the teacher in the province, the expectations of the families against the teacher in his home village, leakage of exam classes or oversized classes by some teachers, the constitution and the management of budgets in institutions, radicalization or non of Union action... are all factors sources of opposition characterizing the relationships of teachers between them teachers with parents of students or the public authorities.

# Sommaire

<b>DEDICACES</b> .....	<b>3</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>4</b>
<b>RESUME</b> .....	<b>5</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>6</b>
<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>7</b>
<b>PREFACE</b> .....	<b>10</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>15</b>
<b>PREMIERE PARTIE : PRINCIPALES APPROCHES THEORIQUES DU METIER, PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE ET CONTEXTE HISTORIQUE</b> .....	<b>30</b>
PREMIER CHAPITRE : DEFINITIONS ET ANALYSES THEORIQUES DU METIER .....	34
1 Définitions du concept de métier.....	36
2 Analyses théoriques des groupes professionnels .....	44
3 Analyses du métier d'enseignant .....	49
4 Les principales pistes de réflexion.....	65
DEUXIEME CHAPITRE : LE METIER, UN PROCESSUS D'ECHANGE .....	71
1 Le processus attente-réponse .....	72
2 Construction des liens sociaux .....	76
3 Construction de l'identité.....	78
4 Problématique et thèse de la recherche .....	81
TROISIEME CHAPITRE : METHODOLOGIE .....	91
1 Intérêt d'une enquête sur les conditions de vie et de travail .....	91
2 Le déroulement de l'enquête .....	95
3 Les difficultés rencontrées .....	107
4 Principaux thèmes de l'analyse .....	109
QUATRIEME CHAPITRE : LE CONTEXTE HISTORIQUE.....	111
1 Le cadre de départ.....	114
2 Les enseignants missionnaires : diversité d'activités et de statuts.....	116
3 Les instituteurs laïcs .....	133
CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE.....	140
<b>DEUXIEME PARTIE : LE PARCOURS PROFESSIONNEL, LES DESILLUSIONS DU METIER ET LE ROLE DES PARTENAIRES EDUCATIFS. DES IDENTITES MULTIPLES</b> .....	<b>143</b>
PREMIER CHAPITRE: LE CHOIX DU METIER .....	149
1 L'influence familiale .....	155
2 L'accès à la modernité et au pouvoir .....	179
3 L'insuffisance des débouchés .....	183
4 Lieu d'études primaires.....	185
5 L'appui du maître .....	187
6 Les difficultés au cours de la Scolarité.....	189
7 L'attrait du présalaire .....	191
DEUXIEME CHAPITRE : RECRUTEMENT ET FORMATION. DES STATUTS DIVERSIFIES.....	196
1 Les moniteurs : Bénévoles du système éducatif .....	199
2 Les normaliens de première génération : Piliers du corps de métier .....	208
3 Les normaliens de seconde génération : Opportunistes professionnels .....	214
4 La promotion 1200 : Usurpateurs du statut d'instituteur adjoint .....	229

5 Les enseignants des écoles publiques conventionnées : Les privilégiés.....	233
6 L'accueil des stagiaires et des instituteurs nouvellement affectés : Un statut accablant ..	239
7 Les relations entre les différentes promotions d'instituteurs.....	243
8 L'influence des structures sociales sur les relations entre les acteurs éducatifs.....	247
TROISIEME CHAPITRE : LA CARRIERE, DES DISCRIMINATIONS EVIDENTES .....	278
1 Les exclus du plan de carrière .....	284
2 Les débuts de carrière : des critères aléatoires d'affectation.....	287
3 La répartition des classes : la constitution des « classes de repos ».....	305
4 L'intégration : un temps d'attente long et difficile .....	311
QUATRIEME CHAPITRE : LE SALAIRE .....	316
1 Le salaire de base .....	318
2 Les primes.....	323
3 Un salaire jugé insuffisant .....	326
4 Les activités non pédagogiques.....	343
5 Une multitude de charges .....	346
6 Combler les fins de mois .....	389
CINQUIEME CHAPITRE : LES DESILLUSIONS PEDAGOGIQUES .....	418
1 L'attente de la formation .....	422
2 Des priorités mal définies.....	425
3 Une pédagogie inadaptée .....	428
4 Injustices dans la classe.....	431
5 Redoublement systématique des élèves.....	437
6 La punition.....	439
7 Le ménage à l'école .....	442
8 Le cadre de vie de l'élève .....	443
SIXIEME CHAPITRE : LES DESILLUSIONS POLITIQUES.....	448
1 Une collaboration précieuse dans les villages.....	452
2 Le temps du réveil et de la révolte.....	454
3 L'action Syndicale .....	456
SEPTIEME CHAPITRE : DES PARENTS AU SERVICE DE L'ECOLE.....	475
1 Des parents absents et démissionnaires.....	476
2 Un partenariat contraignant .....	480
3 Le budget des écoles au cœur des conflits d'intérêt.....	488
CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE .....	512
<b>TROISIEME PARTIE : LA CLASSE ET SES ENVIRONS. CONTEXTE DE TRAVAIL ET VARIABILITE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES .....</b>	<b>517</b>
PREMIER CHAPITRE : PRINCIPES ET TECHNIQUES DE TRAVAIL .....	520
1 Les bases pédagogiques et didactiques .....	520
DEUXIEME CHAPITRE : ECOLE PUBLIQUE BELLEVUE 3. UN ENVIRONNEMENT BRUYANT ET DES CLASSES PLETHORIQUES .....	535
1 La classe de 1 <sup>ère</sup> année.....	542
2 La classe de 3 <sup>ème</sup> année : Exercice d'orthographe.....	556
3 La classe de 4 <sup>ème</sup> année : Faire cours au dessus de la voie expresse.....	567
TROISIEME CHAPITRE : ECOLE PUBLIQUE SIBANG 3. UN ENVIRONNEMENT CALME ET DES EFFECTIFS EN COURS DE REDUCTION.....	580
1 La Classe de 1 <sup>ère</sup> année .....	585
2 L'apprentissage du raisonnement en 4 <sup>ème</sup> année et 5 <sup>ème</sup> année.....	592
QUATRIEME CHAPITRE : ECOLE CONFESIONNELLE DE L'ALLIANCE CHRETIENNE DU PK 8. ECOLE-CHANTIER, LOGEMENTS, EGLISE .....	609
1 Occuper plusieurs fonctions : une mission continuelle.....	609
2 Entre l'autonomie recherchée et la réalité .....	611

3 La Classe de 1 <sup>ère</sup> année .....	618
4 La classe de 5 <sup>ème</sup> année : Les temps composés de l'indicatif .....	626
CINQUIEME CHAPITRE : ECOLE PUBLIQUE CONVENTIONNEE GROS BOUQUET 1. PRESTIGE ET PRIVILEGE .....	632
1 Une zone d'implantation stratégique : calme et essentiellement résidentielle .....	633
2 L'organisation administrative .....	636
3 L'organisation pédagogique .....	638
4 Des différences évidentes et des similitudes avec les écoles publiques classiques .....	642
5 L'association de parents d'élèves.....	647
6 La classe de 1 <sup>ère</sup> année.....	649
7 La classe de 3 <sup>ème</sup> année .....	652
8 La classe de 5 <sup>ème</sup> année .....	657
9 Regard admiratif sur l'instituteur de le l'école publique .....	660
SIXIEME CHAPITRE : ECOLE PUBLIQUE ASSOCIEE DE LA FOPI. UN STATUT PARTICULIER. UNE DEMARCHE STRATEGIQUE POUR AMELIORER LES CONDITIONS DE TRAVAIL .....	665
1 Un partenariat constructif.....	670
2 Une stratégie officieuse de gestion des effectifs d'élèves .....	674
3 Au-delà du modèle à suivre.....	677
CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE.....	684
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>687</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>700</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>719</b>
<b>INDEX DES TABLEAUX.....</b>	<b>732</b>
<b>INDEX DES GRAPHIQUES.....</b>	<b>733</b>
<b>INDEX DES PHOTOS .....</b>	<b>736</b>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>739</b>

# Préface

L'action syndicale<sup>1</sup> enseignante au Gabon constitue le point de départ de cette étude. Ce qui retient particulièrement l'attention réside dans le fait qu'elle est l'une des plus importantes en raison du caractère chronique des grèves et de la médiatisation qui y est associée.<sup>2</sup> Depuis les années 1990, elle occupe sans cesse l'attention à la fois des pouvoirs et de l'opinion publics. Les enseignants dénoncent globalement de mauvaises conditions de travail et en revendiquent l'amélioration. Cependant, cette revendication exaspère certains partenaires éducatifs, particulièrement, les élèves, les familles et les pouvoirs politiques. L'action syndicale enseignante est ainsi considérée comme l'un des facteurs qui affectent le fonctionnement du système scolaire : arrêt des cours, perturbation du calendrier des examens... Les pouvoirs publics, tout en y accordant un intérêt, dénoncent le non respect de la réglementation syndicale en vigueur au Gabon et soupçonnent un engagement du Syndicat de l'Education Nationale (SENA, principal syndicat regroupant les instituteurs) à défendre des intérêts non professionnels.<sup>3</sup> Car, le SENA défend non seulement les intérêts de ses membres actifs mais aussi ceux de l'ensemble des professionnels de l'éducation, qu'ils soient syndiqués ou non, y compris les moniteurs auxiliaires dont le recrutement n'est pas directement pris en charge par le ministère de l'éducation nationale. L'entrée dans le gouvernement de certains responsables syndicaux et les scissions au sein du SENA contribuent à alimenter l'hypothèse d'un moyen masqué d'expression d'ambitions politiques propres aux enseignants eux-mêmes. Cette perception de la mobilisation enseignante et l'entrée dans le gouvernement de certains membres dirigeants du SENA sèment le doute sur les intentions réelles des enseignants. Car, bien que certains accords apaisent les enseignants et tentent de maintenir la cohésion du système éducatif, d'autres mesures suscitent plutôt un mécontentement. La scène publique gabonaise est alors marquée par des rapports de force entre les autorités éducatives et le

---

<sup>1</sup> Les termes d'action ou de mobilisation syndicale enseignante sont utilisés dans cette thèse pour désigner l'action collective enseignante au sens que propose Céfaï Daniel (2007, p.8) : « le concept d'action collective renvoie à toute tentative de constitution d'un collectif, plus ou moins formalisé et institutionnalisé, par des individus qui cherchent à atteindre un objectif partagé, dans des contextes de coopération et de compétition avec d'autres collectifs. » L'action collective est de ce fait une action « conjointe » ou « concertée » marquée par le projet de se mobiliser de concert. Elle est ordonnée en formes organisationnelles, s'inscrit dans un espace-temps et poursuit des buts variés : participer au débat social sur une vision de la société, proposer des projets alternatifs, obtenir la révision d'une mesure gouvernementale, défendre un intérêt matériel ou une cause.

<sup>2</sup> Matari Hermine (2011), pp 49-61

<sup>3</sup> Cette attitude du SENA est évoquée par le Professeur Ondo Ossa, Ministre en charge de l'Education et de l'enseignement supérieur en 2006 au cours d'une interview publiée dans le journal l'Union. Libreville, le mardi 21 novembre 2006, p.7

collectif des enseignants quelque soit le niveau d'enseignement considéré. Depuis une décennie environ, Les associations des parents d'élèves dont l'action est restée dans l'ombre pendant longtemps entrent également sur la scène publique. Pour citer quelques actions des associations des parents d'élèves, les chaînes de télévisions et les autres médias présentent les dons de tables-bancs, la construction de latrines ou de salles de classe.

L'intérêt particulier accordé dans cette recherche aux instituteurs est suscité par plusieurs observations. Premièrement, il s'agit des changements statutaires observés : fermeture des collèges d'enseignement normal, révision à la hausse du niveau de recrutement, diversification des possibilités de carrières... Deuxièmement, Il est question du niveau sensible du public d'élèves du primaire (plus exposés aux effets des dysfonctionnements du système scolaire) et de l'implication croissante des associations des parents d'élèves au sein des écoles élémentaires publiques. Troisièmement, l'intérêt réside dans la motivation d'apporter des éclairages sur l'action collective des instituteurs : de cerner les valeurs et les règles qui régissent leurs pratiques socioprofessionnelles ; de mettre en évidence les mécanismes qui sous-tendent les relations qu'ils entretiennent entre eux, avec l'institution scolaire, avec les autres acteurs de la communauté éducative ; de comprendre les tensions observées et leurs effets sur les formes identitaires caractéristiques de ce collectif de travail.

Le but de cette recherche est également d'élaborer des propositions de solutions aux attentes développées non seulement par les instituteurs mais aussi par les autres acteurs éducatifs. Il vise enfin à enrichir la réflexion initiée à l'école normale supérieure de Libreville, notamment au département des sciences de l'éducation, sur la nécessité d'élaborer un référentiel de compétences afin de mieux adapter les contenus des enseignements dispensés aux réalités du contexte de travail des personnels en formation, des futurs encadreurs d'enseignants ou administrateurs éducatifs pour la plupart. Cette réflexion nécessite diverses études sur les différents acteurs éducatifs y compris les enseignants en exercice au sein des établissements scolaires.

La réflexion sur les mécanismes qui sous-tendent l'action collective enseignante au Gabon s'est alors progressivement développée en se centrant sur le collectif des instituteurs. Deux pistes de réflexion se sont imposées. La première est dictée par l'apport des analyses théoriques des groupes professionnels, de l'institution scolaire et du collectif des enseignants. Cette piste de réflexion a permis de formuler l'hypothèse théorique qui consiste à considérer la mobilisation enseignante au Gabon comme l'œuvre d'un collectif de travail organisé.



Celui-ci tente de défendre une position sociale, les intérêts de ses membres et de se constituer une identité sociale.

Les trois dimensions d'analyse mises en évidence - institutionnelle, relationnelle et contextuelle - permettent d'en rendre compte.

La deuxième piste de réflexion est dictée à la fois par l'apport des analyses sur les conflits sociaux autour du système éducatif, la diversité des acteurs éducatifs en interaction et le souci de comprendre ce qui régit les relations sociales des acteurs. Ce qui a conduit à appréhender le métier d'instituteur comme un processus d'échange. Dans cette optique, la mobilisation syndicale enseignante constitue une dimension conflictuelle caractéristique des relations sociales construites avec les autres acteurs éducatifs. Cette dimension conflictuelle se traduit par une crise de confiance et constitue le moyen d'accéder au pouvoir de décision et d'atteindre un certain niveau de satisfaction dans les réponses apportées à leurs attentes par les autres acteurs éducatifs. Cependant, leurs réactions suscitent aussi des insatisfactions et de la méfiance des autres groupes d'acteurs éducatifs à leur égard. Cette crise de confiance réciproque, la recherche d'une harmonie des échanges expliquent en partie les configurations relationnelles caractéristiques du métier d'instituteur au Gabon ainsi que les stratégies de régulation adoptées. Les différents acteurs de l'éducation construisent des relations alimentées par les attentes des uns vis-à-vis des autres en fonction de leurs rôles. Lorsque les réponses apportées sont jugées insatisfaisantes, la méfiance et le conflit peuvent alors en être les résultats. De nouvelles rationalités, des régulations peuvent ainsi être envisagées.

Ces deux pistes de réflexion ne sont pas traitées de façon séparée. Au contraire, c'est l'articulation des deux pistes qui permet de rendre compte de la complexité d'une problématique du métier dans le domaine de l'enseignement. Cette démarche théorique a permis de concevoir un triptyque sur lequel repose l'analyse et qui articule les relations sociales, l'organisation et le contexte social. L'analyse faite articule à la fois des aspects liés à l'organisation interne au groupe professionnel des instituteurs, ceux relatifs à l'institution scolaire et au contexte social dans son ensemble. Les mauvaises conditions de travail, les problèmes liés aux politiques éducatives de masse, le processus de démocratisation politique amorcé dans les années 1990 par l'institutionnalisation du multipartisme, les désillusions à la fois politiques et pédagogiques relatives à la non satisfaction des attentes dans les relations avec les autres acteurs de l'action pédagogique, principalement les élèves et leurs familles ainsi que les pouvoirs publics mettent en évidence les règles professionnelles et sociales

régissant les logiques d'action des instituteurs et l'intérêt de se constituer en collectif de métier. Telle est l'hypothèse générale.

La diversité des relations sociales, leur articulation aux dimensions organisationnelle et contextuelle du métier variables au Gabon d'une école à une autre, d'un lieu d'exercice à un autre conduisent à l'idée que le processus de construction identitaire chez les instituteurs donne lieu à des identités multiples. Telle est la première hypothèse spécifique de cette recherche. Dans cette optique, l'analyse du métier d'instituteur ne saurait mettre en évidence une identité socioprofessionnelle commune, mais des identités socioprofessionnelles à dimensions multiples et variables en fonction des relations sociales construites, des facteurs organisationnels et contextuels de travail et de l'articulation de ces différents facteurs. Toutefois, au-delà de ces identités multiples existe une cohésion interne au collectif de métier visant à défendre des intérêts communs et à rechercher une meilleure position sociale et c'est la fonction de l'action syndicale.

La deuxième hypothèse repose sur l'idée que la variabilité des contextes de travail engendre celle des pratiques socioprofessionnelles chez les instituteurs.

Les formes identitaires et les pratiques professionnelles développées au sein du collectif des instituteurs sont tributaires des relations d'échange entre les instituteurs et les autres acteurs du système éducatif, l'organisation de l'institution scolaire, des enjeux politiques, économiques et culturels de chaque contexte social en général et du contexte gabonais en particulier.

Les configurations relationnelles au sein du collectif des instituteurs sont marquées par une recherche de contreparties dont le but varie suivant les autres groupes d'acteurs considérés. L'organisation du système scolaire, la réussite des élèves et l'amélioration du statut social sont entre autres les objectifs visés. Mais si ces objectifs représentent des priorités différentes suivant le groupe d'acteurs considéré, ils ne constituent pas nécessairement des points de discordance, ils sont aussi ce qui favorise les accords. Aussi, quelques soient les différences observées, les divers groupes d'acteurs en interaction tentent d'influencer ou de changer le fonctionnement du système scolaire. La confrontation entre les groupes d'acteurs et les régulations qui en résultent influencent le travail, le statut et les pratiques socioprofessionnelles des enseignants. La recherche de contreparties justifie le caractère conflictuel que peuvent avoir les relations entretenues par les différents groupes d'acteurs éducatifs.

L'analyse faite prend en compte les différents espaces de rencontre des acteurs. Ces espaces de rencontre correspondent à plusieurs niveaux d'analyse : la classe et l'école qui renvoient au niveau micro ; l'institution scolaire dans son ensemble qui correspond au niveau méso ; l'environnement et le contexte social qui renvoient au niveau macro. Ces niveaux sont inter-reliés et ne sont pas traités de façon distincte. Par exemple, dans l'analyse de la relation pédagogique en classe ou des échanges entre enseignants au sein de l'école, les données relatives à l'institution scolaire dans son ensemble ou au contexte social sont prises en compte comme facteurs explicatifs de certains faits observés. Dans le même ordre d'idées, les relations pédagogiques élèves/enseignants par exemple ne sont pas appréhendées seulement dans l'environnement scolaire. Les témoignages des instituteurs sur les relations avec les élèves ou avec les familles au quartier ou dans les villages sont édifiants. Ces témoignages permettent de cerner les différentes dimensions, pédagogique, institutionnelle et socioculturelle des relations unissant les élèves et les enseignants pour ne citer que cet exemple. Des dimensions de ces relations, de l'organisation et du contexte social de travail résultent certaines formes identitaires caractéristiques du métier d'instituteur.

# Introduction

Interroger les mécanismes régissant la dynamique corporatiste et les logiques d'action du collectif des instituteurs au Gabon est l'objet principal de cette thèse. L'analyse faite porte à la fois sur « l'exercice et l'existence professionnels »<sup>4</sup>. Interroger « l'exercice professionnel » permet d'appréhender les facteurs ayant un effet direct sur l'organisation et la réalisation du travail tel qu'il est effectué dans la classe aux plans pédagogique et didactique. L'existence professionnelle en revanche, permet de s'intéresser aux facteurs institutionnels et sociaux susceptibles de rendre compte de l'action du collectif de travail dans ses rapports aux autres communautés éducatives et sociales. L'existence professionnelle met en évidence le vécu, renvoie à la dimension relationnelle du métier, non pas seulement la relation pédagogique maître-élève, mais, rend aussi compte des différents rapports d'échange entre le groupe professionnel des instituteurs et les autres communautés éducatives et sociales.

Cette démarche inscrit la recherche dans la sociologie des groupes professionnels, qui sans se détourner complètement de la sociologie classique des professions, propose un dépassement en s'appuyant sur les transformations de certaines professions et invite à adopter une démarche compréhensive des « communautés professionnelles » quelles soient ou non prestigieuses, autonomes, ou à peine reconnues (Valérie Boussard, Didier Demazière et Philip Milburn, 2010). Cette démarche permet également, dans l'étude des groupes professionnels, de s'intéresser au contenu du travail effectué et d'articuler les courants fonctionnalistes et interactionniste, courants traditionnellement opposés.

Interroger les logiques d'action conduit à adopter, dans l'optique d'une analyse stratégique, une démarche pluridisciplinaire et compréhensive basée sur la prise en compte « des dimensions culturelles, historiques et psychologiques » (Henri Amblard, Philippe Bernoux, Gilles Herreros, Yves-Frédéric Livian, 1996). Rendre compte des logiques d'action revient à rechercher les mécanismes et les facteurs qui fondent le choix des acteurs d'une part, comprendre les « rationalités » derrière chaque action d'autre part. La sociologie des logiques d'action privilégie l'exploration des apports théoriques de disciplines diverses permettant de

---

<sup>4</sup> Jacquet-Francillon, François (1999). *Instituteurs avant la république*. Paris, Presses universitaires du septentrion, p. 13-14. L'exercice professionnel désigne l'ensemble « des pratiques, des activités, des tâches de scolarisation, d'enseignement ordinairement effectuées dans la salle de classe. » L'existence professionnelle renvoie quant à elle à l'ensemble des « expériences que la corporation accomplit quand elle s'inscrit dans des rapports avec des personnes, des institutions et toute la société proche ou lointaine. »

comprendre l'action humaine en vue de mieux en rendre compte. La logique d'action renvoie à deux dimensions de base, l'acteur et la situation dans laquelle se produit son action. De la rencontre de ces deux dimensions naissent des interactions à travers lesquelles les logiques d'action se construisent et se matérialisent. Plusieurs dimensions de l'acteur sont ainsi mises en évidence selon sa capacité à construire des régulations (Michel Crozier et Erhard Friedberg, 1977 ; Jean.-Daniel Reynaud (1997), à se construire une identité (Renaud Sainsaulieu, 1977), à défendre certaines valeurs socioculturelles (Philippe d'Iribarne (1989), à s'inscrire dans une dynamique de groupe et dans des représentations collectives (Didier Anzieu dès 1966 et René Kaes à partir de 1970), enfin à développer un inconscient social fixant les règles intériorisées tout en faisant appel à son imagination pouvant ainsi susciter un changement et faire évoluer les règles (d'Eugène Enriquez à partir des années 1970).

L'analyse de la situation de l'action prend en compte :

- le contexte historique et institutionnel en vue de mettre en évidence les facteurs extérieurs ;
- la dimension symbolique et mythique notamment dans la constitution de héros, de boucs émissaires..., et de symboles ;
- le dispositif de la situation relatif aux objets en présence et constitutifs des caractéristiques spécifiques participant à la formation des logiques d'action ;
- l'histoire de l'entreprise, de l'institution ou du groupe. Celle-ci renvoie aux diverses expériences susceptibles d'engendrer une culture, des habitudes, des comportements.

L'intérêt d'articuler la sociologie des groupes professionnelles et la sociologie des logiques d'action dans l'analyse réside dans trois points principaux. Premièrement, cette démarche permet de considérer que les instituteurs constituent une communauté professionnelle comme les autres et d'inscrire leur action collective dans une perspective de collectif de métier. Ce choix permet de contourner la difficulté que peut engendrer l'emploi du concept de profession dont les caractéristiques ne s'appliquent pas nécessairement à l'ensemble des groupes professionnels. Deuxièmement, cette démarche permet d'enrichir l'analyse par les apports de disciplines scientifiques diverses, d'articuler plusieurs courants et dimensions d'analyse. Troisièmement, elle permet la prise en compte des facteurs socioculturels et contextuels. Il s'agit par exemple d'étudier un groupe en se référant à la fois à son organisation interne, institutionnelle et sociale ; de considérer les acteurs membres du groupe et ceux extérieurs au groupe avec lesquels ils entretiennent des relations pouvant avoir une influence sur leurs

actions ; de prendre en compte ce qui se passe à l'intérieur du groupe ou d'une institution et ce qui passe à l'extérieur et qui influence le fonctionnement du groupe ou de l'institution.

Le constat de départ qui a suscité la réalisation de cette étude est l'action collective enseignante dont la force d'action a commencé à marquer la scène publique gabonaise à partir des années 1990 suite à des mouvements sociaux marqués par un soulèvement de la population qui ont conduit à la fois à la conférence nationale et au multipartisme. A partir de cette période, l'action syndicale enseignante devient l'une des plus importantes et des plus médiatisées. Ce fait socio-historique permet d'inscrire l'action syndicale enseignante dans une dynamique de changement social. Soutenue par l'opinion publique au départ, elle est progressivement perçue comme une action politique et comme un des facteurs aggravants du dysfonctionnement du système éducatif. Cette représentation négative de leur action collective n'a pas engendré un recul significatif de l'action syndicale enseignante, au contraire, elle contribue par moment à la renforcer et conduit à des révisions internes, à la création de nouvelles coalitions ou de courants moins radicaux (Hermine Matari, 2011, pp 49-61). La rentrée scolaire dans les établissements primaires est souvent perturbée ou retardée par les mouvements de grève des instituteurs. La répétition des mouvements de grève suscite une dévalorisation de l'image de l'enseignant auprès de certains acteurs éducatifs notamment les familles et les pouvoirs publics. Ces derniers multiplient les stratégies à la fois pour contrer l'action syndicale des instituteurs et pour répondre à certaines de leurs attentes.

Si l'action syndicale enseignante concerne les différents niveaux pédagogiques, le plus grand nombre de changements entrepris par les pouvoirs publics concerne les instituteurs : leur niveau de recrutement est passé du brevet d'étude du premier cycle de l'enseignement secondaire (BEPC) au Baccalauréat en 1991 ; la durée de formation a été réduite de 3 ans à neuf mois puis rallongée à deux ans ; les collèges d'enseignement Normal (CEN) ont été remplacés depuis 1991 par les écoles normales des instituteurs (ENI) ; les possibilités de carrière sont diversifiées, les options traditionnelles de conseillers et d'inspecteurs pédagogiques sont renforcées par celles de professeurs d'enseignement normal, d'enseignants de collège, d'assistants d'éducation... Malgré ces améliorations, les instituteurs continuent de dénoncer de mauvaises conditions de travail.

C'est cette contradiction qui a conduit à centrer l'étude sur le collectif des instituteurs. Malgré un affaiblissement global du mouvement syndical à partir de 1998 (Aimé Moudjégou Moussavou, 2007) relatif aux stratégies de contrôle exercées par les pouvoirs publics et au comportement de certains de ses dirigeants, l'action syndicale des instituteurs a engendré de

nombreux changements. Cependant, si une certaine usure du mouvement syndical enseignant est remarquable, les instituteurs restent mobilisés et engagés dans une action collective qui inscrit l'exercice et l'existence du métier d'instituteur au Gabon dans une lutte sociale globale. Quelques questions de départ ont alors permis de développer la réflexion : quels mécanismes sous-tendent l'action du collectif des instituteurs au Gabon ? Est-elle motivée par les mauvaises conditions de travail comme ils le soutiennent fortement ? S'agit-il d'une poignée d'instituteurs animés par des ambitions politiques ? Quelles sont les règles institutionnelles et les structures sociales qui influencent la constitution de l'identité et des pratiques socioprofessionnelles du métier des instituteurs ?

L'articulation entre les données théoriques et celles du contexte gabonais a permis de formuler une hypothèse théorique qui consiste à considérer le groupe professionnel des instituteurs gabonais comme un collectif de métier parmi d'autres. La problématique principale développée dans cette thèse se rapporte alors au métier et tente de répondre à la question suivante : qu'est ce qui sous-tend le « désir de métier »<sup>5</sup>, c'est-à-dire, le besoin de se constituer en collectif engagé dans une lutte sociale chez les instituteurs gabonais ? L'objectif principal n'est pas d'analyser spécialement l'action syndicale mais d'interroger l'ensemble des mécanismes à la fois professionnels et sociaux qui sous-tendent la dynamique corporatiste du collectif de travail constitué par les instituteurs.

L'hypothèse théorique de la constitution d'un corps de métier par les instituteurs gabonais cherchant à défendre une position sociale a conduit non pas à faire un état de l'art sur le métier d'instituteur mais simplement à s'intéresser à la manière dont le métier est étudié en sociologie :

Trois principales approches influencent l'étude des groupes professionnels en sociologie (Claude Dubar et Pierre Tripier, 1998).

L'approche fonctionnaliste permet d'appréhender le collectif de travail comme une communauté et à partir de son rôle social. Trois fonctions sont mises en évidence : l'organisation à travers la production de valeurs communes ; la socialisation dans la mesure où les comportements des membres sont régis par des règles intériorisées ; la régulation du

---

<sup>5</sup> Le concept de « *désir de métier* » est emprunté à Florence Osty (2003) dans son ouvrage intitulé *Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*. L'auteur définit le métier à partir du savoir (reconnu et transmissible), la forme organisée, les pratiques professionnelles. Le métier est appréhendé comme un groupe social caractérisé par une capacité d'action collective et un espace d'identification.



fait de la capacité d'un collectif de travail à modifier les règles en fonction du comportement des membres, de leurs intérêts communs et des enjeux sociaux.

L'approche interactionniste, quant à elle, permet d'appréhender les groupes professionnels comme des configurations relationnelles non seulement professionnelles mais aussi sociales de leurs membres entre eux et avec l'environnement.

Dans la troisième approche regroupant les points de vue marxiste et wébérienne, les groupes professionnels sont définis comme des acteurs « économiques » dont l'action collective vise l'accroissement de leur statut social.

En dépit des différences entre ces approches, elles s'accordent sur le fait que les groupes professionnels développent des logiques d'action visant à intégrer et à transformer les normes imposées par les pouvoirs publics et à défendre un positionnement social.

Le modèle d'analyse qui résulte de ces approches théoriques repose sur trois dimensions complémentaires et inter-reliées d'analyse du métier : la dimension organisationnelle, d'abord parce que le collectif de métier est régi par des normes et des intérêts communs à ses membres, ensuite, parce que le métier est soumis à un processus de rationalisation qui définit les règles générales de production de l'activité ; la dimension interactionniste qui permet d'appréhender le métier comme un ensemble de configurations relationnelles ; la dimension statutaire qui permet de saisir le rôle régulateur dans la mesure où un collectif de travail est aussi engagé dans la défense d'une position sociale.

Les études sur le collectif des enseignants s'inspirent largement de ce modèle d'analyse et permettent de mettre en évidence trois dimensions. La dimension institutionnelle met en évidence le rôle du ministère de l'éducation nationale et de l'institution scolaire. Elle permet de prendre en compte le rôle des politiques éducatives sur l'organisation de l'enseignement et du travail pédagogique. La dimension relationnelle permet de situer les relations pédagogiques au cœur du métier d'enseignant. La dimension contextuelle, intègre les deux autres dimensions et oriente la réflexion vers les effets du contexte de travail.

Chaque niveau d'analyse permet d'appréhender aussi bien un aspect du travail enseignant que le rôle des différents acteurs engagés dans l'action pédagogique. Il s'agit à la fois des acteurs institutionnels (pouvoir public, autorités éducatives), du collectif des enseignants, des élèves, des acteurs extérieurs (familles).

Deux principales pistes de réflexion théoriques et complémentaires résultent des analyses faites sur les groupes professionnels. La première piste de réflexion met l'accent sur la

construction d'une identité professionnelle. La deuxième piste de réflexion porte sur la production des régulations sociales (Florence Osty, 2003). L'un des intérêts de ces pistes de réflexion est la reconnaissance par la plupart des auteurs que le métier prend appui sur les relations d'interdépendance entre individus dans un domaine d'activité donné.

Cependant, une critique mérite d'être formulée, la nature des relations est essentiellement de type professionnel. Les relations se construisent à partir de l'élaboration des modes de circulation du savoir d'une part entre pairs, et, d'autre part, entre la base et la hiérarchie. L'efficacité collective résulte ainsi de l'agencement entre individus inscrits dans une même dynamique de métier (Florence Osty, 2003). Telle est la limite principale du modèle d'analyse proposé qualifié à ce titre d'approche industrialisée des groupes professionnels. Cette approche ne permet pas de rendre compte de la prépondérance, de la nature et de la diversité des relations du métier d'instituteur au Gabon. Pour contourner cette limite, une troisième piste de réflexion est ici développée afin d'appréhender le mécanisme régissant les configurations relationnelles dans l'enseignement primaire. Dans le système scolaire gabonais, l'instituteur entretient une diversité de relations aussi bien avec des acteurs internes au système scolaire (élèves, collègues, encadreurs pédagogiques) qu'externes (autorités politiques, familles), aussi bien à l'intérieur de l'institution scolaire qu'en dehors de celle-ci (au quartier, au village). Ces relations peuvent être régies par des règles professionnelles ou par des règles sociales telles que la solidarité ou l'entre-aide, l'hospitalité, les règles d'affiliation parentale. Pour rendre compte de la dynamique relationnelle des instituteurs en prenant en compte le contexte gabonais, la troisième piste de réflexion proposée permet d'appréhender le métier d'instituteur comme un processus d'échange basé sur les principes de réciprocité (attente-réponse, dans le sens d'une influence réciproque des actions) et de confiance qui garantit la permanence des relations. Ce processus inscrit le métier d'instituteur au Gabon dans une recherche permanente de contreparties auprès des autres acteurs de l'action éducative, principalement les élèves, les collègues, les familles et les pouvoirs publics. C'est à travers ce processus que se construisent les relations sociales qui expliquent certaines formes identitaires du métier.

D'autres domaines d'analyse sociologique et anthropologique ont enrichi la réflexion et permis de construire une problématique de recherche adaptée au contexte africain en général et gabonais en particulier. C'est le cas des études réalisées dans le cadre de l'anthropologie des systèmes politiques et des systèmes de parenté en Afrique (Lise Pilon-Le, 1979 ; Georges Balandier, 2007 ; Raymond Mayer, 2002). Ces études mettent en évidence les liens

(similitudes : le pouvoir, le contrôle, le conflit, le maintien de l'ordre, le statut des aînés...) existant entre l'organisation institutionnelle ou administrative et celle de la famille, la distance existant entre l'organisation administrative et la réalité sociale, la diversité du système de filiation et les niveaux de parenté ainsi que leur non reconnaissance par le système administratif et juridique au Gabon. C'est aussi le cas des études sur les institutions scolaires et qui permettent d'appréhender l'école comme « *un espace politique* » (Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten, 2006), dans la mesure où elle rend possible la rencontre entre les acteurs internes et externes y compris l'Etat et où chaque catégorie d'acteurs éducatifs développe des stratégies d'action ayant des intérêts spécifiques. D'autres études en rapport avec le contexte africain se sont avérées incontournables : l'analyse des « *conflits sociopolitiques autour de l'enjeu de scolarisation* » en Afrique (Pascal Bianchini, 2004, p.17, cas du Sénégal et du Burkina Faso), l'étude de la crise des institutions scolaires en Afrique (Laurence Proteau, 1996, cas de la Côte-D'ivoire), l'analyse du positionnement social des instituteurs au Gabon (Hermine Matari, 2007) et du syndicalisme des enseignants au Gabon (Aimé Moudjégou Moussavou, 2007). Ces études permettent d'inscrire l'étude du métier dans la sociologie critique des systèmes d'enseignement en prenant également en compte l'analyse des conflits et des mouvements sociaux, des enjeux des réformes du système d'enseignement. Elles ont ainsi favorisé la prise en compte des dimensions politiques et culturelles et permis de situer l'analyse du métier d'instituteur au Gabon dans un contexte de « malaise social » global. Le collectif des instituteurs n'est plus perçu seulement comme un groupe professionnel, mais comme un groupe social. La dynamique relationnelle du collectif des instituteurs ne prend plus appui essentiellement sur les règles professionnelles, elle est également alimentée par les structures socioculturelles.

C'est en articulant, d'une part, les différents niveaux d'analyse du métier d'enseignant et la réflexion sur le métier en tant que processus d'échange, et, d'autre part, les données théoriques et les données de terrain, qu'un triptyque a été conçu dans cette étude permettant alors d'appréhender le métier d'instituteur au Gabon à travers trois pôles inter-reliés : les relations sociales, l'organisation et le contexte social.

Le terme de relations sociales est retenu afin de désigner non seulement les relations régies par les règles professionnelles (la relation pédagogique par exemple), mais aussi, les relations régies par des règles sociales d'appartenance à une même communauté linguistique ou clanique par exemple. Cette notion désigne ici l'ensemble des relations possibles (quelque soit

la nature, la dimension et le lieu) qui se construisent dans la confrontation entre le collectif des instituteurs et les autres acteurs de la communauté éducative.

Le concept d'organisation revêt deux dimensions : la première dimension renvoie à l'organisation institutionnelle des prestations d'enseignement par le ministère de l'éducation nationale. Cette dimension relie les instituteurs à l'institution scolaire. Celle-ci offre le cadre officiel d'exercice du métier et met en relation les différents acteurs éducatifs. La deuxième dimension renvoie à l'organisation interne des instituteurs en tant que collectif de travail dont l'action syndicale constitue le moyen d'expression par excellence. Cette dimension relie le groupe social des instituteurs au système scolaire et à l'environnement social.

Le contexte social renvoie aux facteurs économiques, politiques et culturels régissant, d'une part, l'organisation, et, d'autre part, les relations sociales et le travail. Cependant, le contexte social n'est pas le seul facteur qui influence les deux autres, il peut également se trouver modifié par les pôles organisationnels et relationnels. De même, si certaines configurations relationnelles sont tributaires de l'organisation, celle-ci peut, à son tour, se trouver façonnée par les relations sociales résultant de la confrontation des acteurs éducatifs. Par exemple, la présence actuelle des associations des parents d'élèves au sein des établissements publics gabonais a modifié leur organisation grâce au bureau de la fédération nationale des associations des parents d'élèves du Gabon (FENAPEG) au sein du ministère de l'éducation nationale. Cette présence relève de plusieurs facteurs à la fois.

Premièrement, elle est liée à des problèmes d'organisation institutionnelle, notamment l'absence des budgets de fonctionnement au sein des établissements primaires publics, l'insuffisance des matériels pédagogiques et didactiques, l'instauration de la mi-temps (cours organisés sur une demi-journée).

Deuxièmement, elle dépend des relations entre le collectif des instituteurs et les pouvoirs publics dont les enjeux ne sont pas nécessairement pédagogiques et partagés par les parents.

Troisièmement, elle résulte des relations entre les instituteurs et les parents d'élèves notamment dans l'organisation des cours de soutien dont les règles ont parfois manqué de transparence et des conditions d'enseignement difficiles auxquelles sont soumis les élèves gabonais.

Quatrièmement, elle résulte aussi des enjeux sociaux de la scolarisation qui constitue l'un des moyens, voire le moyen par excellence de réussite sociale au Gabon.

Le collectif des instituteurs gabonais est appréhendé à travers son organisation interne et à travers l'organisation de l'institution scolaire. L'idée soutenue dans l'analyse est que les deux organisations s'influencent mutuellement et ne peuvent être comprises de façon dissociée. Par exemple, les changements statutaires mis en œuvre par les pouvoirs publics sont à la fois tributaires de l'organisation scolaire et font partie du programme des réformes prévues dans les Etats généraux de l'éducation nationale de 1983 au Gabon, et de l'action syndicale des enseignants qui a influencé leur mise en application (annexe 1, notes sur l'appel à la grève du Syndicat de l'Education Nationale (SENA) de novembre 2006 et extrait du cahier des charges de novembre 2001).

La mise en œuvre de ces changements relève alors des relations entre les pouvoirs publics et le collectif des instituteurs. C'est la raison pour laquelle, le modèle d'analyse repose sur l'idée d'une imbrication et d'une inter-corrélation entre les différents pôles définis. Contrairement à l'approche industrialisée des métiers qui privilégie les règles professionnelles, cette étude se propose de prendre en compte les structures sociales telles que les règles de parenté pour cerner la dynamique relationnelle au sein du collectif des instituteurs.

La thèse défendue dans cette recherche concerne le *désir de métier* chez les instituteurs gabonais, celui-ci est tributaire des relations sociales, de l'organisation, du contexte social et de l'articulation de ces trois facteurs. Si le métier en tant que processus d'échange permet de placer les relations sociales au cœur de l'analyse du collectif des instituteurs, les relations qu'ils entretiennent avec les élèves, les pouvoirs publics et les familles sont indissociables de deux autres pôles d'analyse.

Premièrement, il s'agit du pôle organisationnel : il renvoie à l'ensemble des facteurs relevant des conditions de travail à la fois aux plans statutaire (formation, carrière, salaire) et pédagogique (composition des classes, matériels pédagogiques et didactiques, le changement des approches pédagogiques...). Ce pôle est lié à la dimension institutionnelle de l'organisation. Les relations sociales peuvent être ainsi conflictuelles ou apaisées lorsque cette dimension est jugée satisfaisante ou non. Les attentes des instituteurs sont dans ce cas tournées vers les pouvoirs publics représentés par les autorités éducatives. La qualité des contreparties obtenues dans les relations sociales est aussi indissociable de l'organisation interne du collectif de métier, c'est-à-dire, du niveau d'adhésion des instituteurs à l'action syndicale, de leur capacité à rester unis et mobilisés, de leurs stratégies d'action face à celles développées par les autres acteurs éducatifs. La capacité du collectif des instituteurs à accomplir un travail satisfaisant, à collaborer, à négocier ou à résister influence aussi les

relations qui les unissent ou les opposent aux autres acteurs éducatifs en particulier aux pouvoirs publics. Par exemple, l'organisation des cours de soutien par les instituteurs, initiative prise par ces derniers, fait l'objet d'un accord ou d'un désaccord entre enseignants et parents ou entre enseignants et pouvoirs publics suivant que les instituteurs exigent ou expliquent l'intérêt de la démarche, suivant que chaque groupe d'acteurs y trouve un intérêt ou non. Les cours de soutien scolaire organisés par les instituteurs, au départ tolérés par l'ensemble des acteurs, sont depuis le début des années 2000 officiellement interdits dans les établissements primaires publics. Leur organisation est désormais clandestine et relève de la stricte organisation interne des écoles. Le pôle organisationnel revêt alors deux dimensions, celle relevant de l'institution scolaire et celle rattachée à l'action collective enseignante, sachant que celle-ci bénéficie au moyen du syndicalisme d'une reconnaissance institutionnelle.<sup>6</sup>

Deuxièmement, il s'agit des enjeux sociaux : politiques, économiques et culturels. Le groupe social des hommes politiques dans le contexte gabonais a été le premier à incarner à la fois la réussite sociale et le pouvoir. Pour de nombreux autres groupes sociaux, les relations avec les hommes politiques constituent un moyen d'intégration du réseau politique et garantissent l'ascension sociale. Les instituteurs vont eux aussi entretenir des liens étroits avec les hommes politiques. Dans le contexte monopartite des années 1970 et 1980, le Parti Démocratique Gabonais (PDG) constitue le seul moyen d'adhérer au réseau politique et d'accéder à l'ascension sociale ou d'obtenir le statut social désiré.

Par ailleurs, les mesures restrictives budgétaires prises par l'Etat gabonais à partir des années 1980<sup>7</sup> ont freiné la réalisation des réformes de l'éducation perçues par les instituteurs comme des promesses d'un meilleur statut social. Cette situation aura pour conséquence l'exaspération des enseignants. La confrontation entre le collectif des instituteurs et les pouvoirs publics s'inscrit également dans ce climat économique et sociopolitique. Le respect des aînés, l'appartenance clanique et régionale, l'hospitalité sont autant de facteurs socioculturels qui façonnent certaines configurations relationnelles caractéristiques du collectif des instituteurs.

---

<sup>6</sup> Antoine Bevort et Annette Jobert (2008), *Sociologie du travail : les relations professionnelles*, p. 27

<sup>7</sup> Bulletin d'information et de liaison du ministère de l'éducation nationale n°5, septembre 1986

Le métier d'instituteur est alors appréhendé comme un système de relations sociales qui se construisent sur la base des principes de réciprocité et de confiance. Ces relations concourent à la construction d'une culture de métier. Elles prennent sens et trouvent leur légitimité en fonction de l'organisation et du contexte social qu'elles contribuent également à façonner. Telle est la thèse défendue dans cette recherche. Les mauvaises conditions de travail dénoncées par les instituteurs et reconnues par les encadreurs pédagogiques, les problèmes liés aux politiques éducatives de masse, le processus de démocratisation politique amorcé dans les années 1990 par l'institutionnalisation du multipartisme, les désillusions à la fois politiques et pédagogiques permettent d'appréhender les règles professionnelles et sociales régissant les logiques d'action des instituteurs et l'intérêt de se constituer en collectif de métier. Deux hypothèses de travail résultent de cette thèse.

La première hypothèse concerne la pluralité et la diversité des identités socioprofessionnelles au sein du collectif des instituteurs. Cette première hypothèse est dictée par la pluralité et la diversité des statuts et des rôles des instituteurs. Ces statuts et rôles sont le produit de la diversité des modalités de recrutement et de formation des instituteurs (collège d'enseignement normal, centre de formation des maîtres ou école normale des instituteurs pour certains, sur le tas pour d'autres), des lieux d'exercice du métier et des règles sociales régissant les relations socioprofessionnelles des instituteurs entre eux et avec les autres acteurs éducatifs.

La deuxième hypothèse repose sur la variabilité des lieux d'exercice (villes/villages, école publique, école conventionnée), de l'organisation interne des établissements scolaires (moins d'élèves pour certains, pléthoriques pour d'autres, gestion des classes à mi-temps pour certains et à plein temps pour d'autres même au sein d'un même établissement public), de l'expérience professionnelle et sociale des instituteurs eux-mêmes (certains exercent depuis plus longtemps que d'autres ou finissent dans les écoles conventionnées après plusieurs années d'exercice dans les écoles publiques). Cette variabilité des contextes de travail engendre celle des pratiques socioprofessionnelles chez les instituteurs.

Dans cette optique, l'analyse du métier d'instituteur met en évidence des statuts, des pratiques et des identités socioprofessionnelles à dimensions multiples et variables en fonction des relations sociales construites, des facteurs organisationnels et contextuels et de l'articulation de ces différents facteurs.



Au-delà de cette diversité, se développe un « esprit de corps »<sup>8</sup> et une solidarité entre les instituteurs traduite par l'action syndicale ou l'action collective dont l'objectif est de rechercher une meilleure position sociale d'une part, d'établir un équilibre dans les responsabilités des dysfonctionnements du système scolaire auxquels ils sont associés et donc de construire une meilleure image sociale. Les instituteurs aspirent tous à un salaire satisfaisant, à une formation initiale et continue adaptées aux exigences de leur travail, à de meilleures conditions de vie et de travail.

La prise en compte des trois pôles d'analyse et leur articulation ont conduit à s'intéresser aux différents groupes d'acteurs éducatifs. L'enquête de terrain a consisté à interroger différents acteurs de l'éducation au Gabon, principalement les instituteurs. L'objectif de cette démarche est dicté par le souci de recueillir les données sur divers facteurs régissant le « désir de métier » chez les instituteurs gabonais en s'attardant sur leurs conditions de vie et de travail. Les données recueillies résultent à la fois des entretiens thématiques et des entretiens biographiques (trajectoires socioprofessionnelles), des documents écrits (communiqués officiels parus dans la presse locale, les notes, circulaires et affiches du syndicat de l'éducation nationale). Ces données sont complétées par les photos des élèves, des enseignants et des établissements observés qui servent à la fois comme objets et supports d'analyse et qui ont permis d'enrichir la recherche.

l'analyse faite dans cette thèse porte à la fois sur le contexte historique, les aspects organisationnels, les aspects statutaires, le travail effectué par les instituteurs, qu'ils soient ou non en situation de classe ainsi que sur les structures sociales qui sous-tendent les attentes développées dans les relations d'échange construites par les principaux acteurs éducatifs au Gabon.

L'analyse comprend trois parties. La première partie met en évidence l'apport des approches théoriques, clarifie la problématique et la méthodologie de la recherche. La deuxième partie est consacrée à l'analyse des aspects statutaires, des problèmes d'organisation et du rôle des acteurs de l'action éducative, à la fois les encadreurs pédagogiques, les pouvoirs publics, les

---

<sup>8</sup> A propos du concept « d'esprit de corps, deux textes ont été édifiants. Celui de René Kaës (2005) sur la métaphore du corps dans les groupes (pp. 91-117) : « L'esprit de corps se constitue dans l'identification mutuelle des membres du groupe... ». Celui de Pierre Ansart (2005), l'auteur développe une réflexion épistémologique sur le concept d'esprit de corps qui renvoie à « des usages et des pratiques communs, à des rituels » propres au groupe. Il renvoie également à des manières de se conduire « qui participent à l'affirmation des membres et au contrôle de leur distinction » et des manières de penser « similaires propres aux activités communes, aux activités de métier... »

familles et les élèves. L'analyse de ces points permet de dresser le portrait des enseignants en mettant en évidence les différentes formes identitaires observées liées aux rôles qu'ils jouent suivant le contexte de travail, les relations qu'ils entretiennent entre eux et avec les autres acteurs éducatifs. Dans la troisième partie, l'analyse est centrée sur la pratique quotidienne de la classe, les activités effectuées et l'influence de l'environnement de travail.

La première partie est composée de quatre chapitres. Le premier chapitre est consacré à la définition et aux analyses théoriques du métier, aux différentes dimensions du métier d'enseignant, aux principales pistes de réflexion et aux limites du modèle d'analyse établi dans les approches théoriques. Dans le deuxième chapitre, l'analyse explicite en quoi le métier d'instituteur repose sur le processus d'échange et clarifie la problématique de la recherche. Le troisième chapitre définit la méthodologie de la recherche et les différents thèmes d'analyse. Le quatrième et dernier chapitre de la première partie met l'accent sur le contexte sociohistorique dans lequel naît le métier d'instituteur, contexte très caractérisé par les pratiques d'esclavage, de colonisation et d'évangélisation. Ce contexte est aussi marqué par les relations qu'entretiennent les autorités coloniales avec les populations locales et les missionnaires, les missionnaires entre eux et avec les populations locales, les objectifs et l'organisation de l'enseignement au Gabon. L'analyse des données historiques permet ainsi de situer la naissance du métier d'instituteur dans un contexte historique conflictuel marqué par la confrontation entre missionnaires puis entre les instituteurs missionnaires et les autorités coloniales.

La deuxième partie comprend sept chapitres. Les trois premiers chapitres sont consacrés aux aspects statutaires. Le premier chapitre présente les diverses raisons du choix du métier. Celles-ci sont fonctions de plusieurs facteurs dont quelques uns sont cités ci-dessous :

- la position sociale de la famille : la plupart des instituteurs interrogés ont grandi au village, avec des parents ayant peu ou pas de revenus financiers ;
- l'organisation de l'enseignement au Gabon : dans les villages, le collège d'enseignement normal constitue jusqu'à la fin des années 1980 la seule possibilité de suivre un enseignement secondaire qui soit proche du lieu de résidence des parents ;
- le marché de l'emploi et les avantages du métier : l'Etat est le principal employeur, de ce fait la fonction publique exerce une forte influence dans l'orientation professionnelle des jeunes. L'enseignement est aussi l'un des rares métiers qui offrent la possibilité de percevoir un présalaire au cours de la formation.

Les deux autres chapitres sont centrés sur le recrutement, la formation et le déroulement de la carrière. L'analyse met en évidence une hétérogénéité du collectif des instituteurs et des relations socioprofessionnelles marquées par deux principaux facteurs :

- la variabilité des dispositifs de recrutement et de formation d'une génération à l'autre, d'une promotion à l'autre ;
- les règles relevant des dispositifs institutionnels et des structures sociales qui influencent le processus de construction des relations des instituteurs entre eux d'une part, des instituteurs avec les élèves, les parents d'élèves, les encadreurs pédagogiques d'autre part.

Dans le quatrième chapitre, l'accent est mis sur les raisons qui justifient pourquoi les instituteurs jugent leur salaire insuffisant et sur les stratégies développées pour combler les fins de mois. Le coût de vie, la situation matrimoniale et les charges du foyer, la diversité des activités non pédagogiques (culture de jardins, commerce, tontine...), l'aide de la famille, des voisins et des populations locales (dans les villages), la solidarité entre enseignants sont autant de thèmes développés dans l'analyse.

Les trois derniers chapitres s'attardent sur les désillusions du métier et le rôle des principaux partenaires de l'école à savoir, les parents d'élèves et les pouvoirs publics.

Dans le cinquième chapitre, l'accent est mis sur la distance entre les dispositions établies par les autorités éducatives et la situation concrète de travail des instituteurs. Les thèmes développés dans l'analyse portent sur les besoins de formation des instituteurs, leurs difficultés dans la gestion de la classe, la démission, aux yeux des instituteurs, de certains parents d'élèves.

Le sixième chapitre apporte quelques éclairages sur l'action syndicale enseignante, son organisation et son fonctionnement. Il permet surtout de comprendre le contexte politique et social qui a favorisé le développement du syndicalisme enseignant. L'articulation entre un syndicalisme professionnel et politique dont le but est d'améliorer la position professionnelle et sociale des enseignants résulte de l'analyse. Au premier abord, les revendications concernent aussi bien la qualité de la formation, la multiplicité des options de carrière et la hausse du salaire. L'action syndicale dépasse cependant le seul cadre professionnel et tente de réguler le système scolaire dans son ensemble et du système socioéconomique. Plusieurs revendications exprimées par le Syndicat de l'Education Nationale (SENA) (annexe 1 concernant le profil des instituteurs interrogés, images 1, 2 et 3), l'organisation des budgets des écoles, les stratégies pour financer certains projets personnels (construction de la maison),

constituent des exemples qui illustrent ce constat : Une plus grande participation financière et pédagogique des parents d'élèves, l'octroi des bourses d'études aux élèves admis dans les collèges privés, réduction des effectifs dans les établissements, révision à la hausse du budget du ministère de l'éducation nationale, l'organisation des tontines...

Les relations étroites entre certains instituteurs et certains hommes politiques dans les villages, l'entrée en politique de certains responsables syndicaux permettent de relever des liens étroits entre le syndicalisme enseignant et l'action politique.

Dans le septième chapitre enfin, l'analyse est centrée sur les relations à la fois complices et conflictuelles entre les responsables d'établissement soutenus par les instituteurs et les associations des parents d'élèves. Ce chapitre met également en évidence le rôle des autres partenaires de l'école, particulièrement les organismes internationaux.

La troisième partie comprend six chapitres. Le premier chapitre porte sur les bases pédagogiques et didactiques du travail enseignant dans les établissements primaires. Les cinq autres chapitres dressent le portrait des établissements scolaires, des instituteurs et des élèves observés. Chaque établissement présente un contexte de travail spécifique. Quelques similitudes sont certes relevées, mais l'analyse insiste sur la variabilité des pratiques enseignantes suivant l'environnement de travail, l'organisation interne propre à chaque établissement, l'expérience et le parcours socioprofessionnel de chaque enseignant, le comportement des élèves, l'aide des partenaires de l'école (Etat, parents d'élèves et organismes internationaux).

Une multiplicité et une diversité de statuts et de formes identitaires, d'une part, une variabilité des pratiques professionnelles, d'autre part, résultent de l'analyse globale.

**Première partie : principales approches  
théoriques du métier, problématique de  
la recherche et contexte historique**

L'objectif de cette thèse est d'analyser les mécanismes régissant le métier d'instituteur au Gabon et d'appréhender les facteurs (historiques, institutionnels et sociaux) explicatifs du « désir de métier » chez ce groupe professionnel. L'enseignement est au départ organisé et pratiqué par les missionnaires soumis d'abord aux exigences d'évangélisation puis aux autorités coloniales. Il sera ensuite exercé par les administrateurs et les instituteurs français sous les ordres du gouvernement colonial. L'enseignement primaire est, depuis le début des années 1970, essentiellement le métier d'hommes et de femmes gabonais ayant pour mission de former les jeunes générations en charge d'assurer le développement économique et social de la société gabonaise conformément aux orientations des pouvoirs publics. Le métier d'instituteur connaît alors une transformation liée à l'évolution des systèmes éducatifs, des institutions scolaires et des politiques éducatives. Cette évolution amène à penser que la socialisation des instituteurs au sein de l'institution scolaire, et même au sein de la société gabonaise, change. Or, tout changement social entraîne une transformation des « mondes construits » par les acteurs sociaux et des « pratiques » qui résultent de ces mondes (Claude Dubar, 1996).

Progressivement, les instituteurs se sont organisés en collectif engagé dans des rapports de force avec les autorités éducatives. Le SENA (Syndicat de l'Education National), au départ dirigé essentiellement par les enseignants du secondaire est au début des années 2000 dirigés par les instituteurs en service et anciens instituteurs. Malgré les changements observés (révision à la hausse du niveau de recrutement et de formation, la diversification des possibilités de carrière, la hausse de la prime de logement), les instituteurs poursuivent leur action collective. Aussi, leurs motivations réelles semblent confuses aux yeux de l'opinion publique.

L'hypothèse théorique de la constitution d'un corps de métier a pris forme au fil de la réflexion et a conduit à développer une problématique du métier dans cette étude.

La première partie de cette thèse est alors consacrée à la présentation des principales approches sociologiques du métier et leur influence sur les études réalisées dans le domaine de l'enseignement. L'objectif de cette démarche est de clarifier la problématique de cette recherche, de concevoir un modèle d'analyse et de formuler les hypothèses de travail.

Il ne s'agit pas de faire un état de l'art exhaustif des études sur différents métiers ou sur l'éducation. La réflexion développée s'est focalisée sur la manière dont le métier est défini et analysé, en vue de mettre en évidence les différents niveaux d'analyse du métier d'enseignant,

de cerner les facteurs et les mécanismes permettant l'analyse du métier d'instituteur au Gabon.

La démarche théorique adoptée est de partir des approches proposées par la sociologie des groupes professionnels afin de définir un modèle d'analyse permettant de mettre en évidence les mécanismes régissant la constitution du collectif des instituteurs dans le contexte gabonais. La démarche consiste à faire le point sur les différentes pistes de réflexion théoriques dans l'objectif de s'en approprier et de construire une approche personnelle du métier qui soit en adéquation avec le contexte gabonais. C'est la raison pour laquelle, la démarche de recherche adoptée a été de mener une réflexion conjointe portant à la fois sur les analyses théoriques et sur les observations faites sur le terrain.

Le choix de s'appuyer sur les approches du métier développées par la sociologie des groupes professionnels est justifié par trois faits.

En premier lieu, l'action collective enseignante, traduite par le mouvement syndical à l'exemple du Syndicat de l'Education Nationale (SENA), l'un des plus importants de la scène publique gabonaise, pourrait traduire un « *désir de métier* »<sup>9</sup> chez les instituteurs.

En second lieu, le système éducatif en vigueur au Gabon résulte du transfert du système scolaire français dans les colonies. Malgré quelques efforts d'adaptation, le système scolaire gabonais tente de répondre aux règles et exigences d'organisation de l'enseignement français dont le modèle constitue l'exemple à suivre. Quelques exemples étayent ce constat : au plan politique, la massification de l'enseignement au Gabon est une priorité. Au plan didactique, la généralisation de l'approche par les compétences de base constitue l'une des innovations pédagogiques des pratiques enseignantes. Cette approche innovante pour les équipes pédagogiques gabonaises est en vigueur depuis plus d'une décennie en France et dans les écoles françaises ouvertes au Gabon aussi appelées écoles publiques conventionnées.

Le gouvernement gabonais s'est enfin engagé à appliquer dans son système éducatif les résolutions du programme d'éducation pour tous élaboré en mars 1990.<sup>10</sup> L'éducation des

---

<sup>9</sup> Cette expression est empruntée à F. Osty, (2003) et figure en titre de son ouvrage intitulé : *Le désir de métier : engagement, identité et reconnaissance au travail*. Cette expression traduit l'engagement des collectifs de travail ou groupes professionnels à s'organiser pour défendre leur position sociale et leur identité professionnelle ainsi que l'intérêt social qu'ils représentent dans la capacité à produire des régulations.

<sup>10</sup> Il s'agit de la conférence mondiale sur l'éducation pour tous organisée à Jomtien (Thaïlande, mars 1990) conjointement par le Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (l'UNICEF), le Programme des Nations Unies pour le Développement (le PNUD), l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (l'UNESCO), la Banque Mondiale et le Fonds des Nations Unies pour la Population (le FNUAP).



jeunes enfants constitue l'un des volets privilégiés du programme d'éducation pour tous et repose essentiellement sur le travail des instituteurs.

Quelque soit le fait considéré, le Gabon développe une politique de massification scolaire et tente d'offrir un enseignement de qualité à son peuple afin d'obéir au processus d'internationalisation des règles d'organisation d'un enseignement de masse. Ce processus a suscité deux séries de questions théoriques qui constituent l'intérêt de cette première partie et qui ont conduit à formuler à la fois la problématique et la méthodologie de recherche.

Premièrement, s'il est possible de tendre vers un modèle éducatif universel, une définition commune des principes du métier d'instituteur peut-elle être vérifiée ? A quoi renvoie le concept de métier ? Un modèle unique d'analyse permet-il d'appréhender le métier d'instituteur quelque soit le contexte ou le lieu d'exercice ?

Deuxièmement, les spécificités de l'organisation de l'enseignement au Gabon suscitent-elles le recours à d'autres concepts que celui de métier ? La construction d'un modèle d'analyse spécifique est-elle nécessaire ?

Les différents chapitres de cette partie tentent de répondre à ces questions. Le premier chapitre présente les trois principales approches sociologiques du métier et les différents niveaux d'analyse du métier d'enseignant qui en résultent. Il est question d'appréhender la définition du métier, de présenter son intérêt en tant qu'objet d'étude sociologique, de justifier le choix de ce concept dans cette recherche. Dans un deuxième temps, il est question de cerner les différentes pistes de réflexion développées dans l'étude du métier.

Le deuxième chapitre est consacré à la construction d'un schéma d'analyse en adéquation avec une problématique du métier d'instituteur au Gabon.

Le troisième chapitre présente la méthodologie de la recherche.

Le quatrième chapitre enfin met en évidence le contexte social régissant la naissance du métier d'instituteur au Gabon. Il est question de cerner les différentes formes identitaires des premiers instituteurs résultant des relations qu'entretiennent les missionnaires, les autorités coloniales et les populations locales en se servant de quelques données historiques propres au système social en vigueur au moment de la création des écoles et du début de l'enseignement au Gabon.

# **Premier chapitre : Définitions et analyses théoriques du métier**

Dans un premier temps, ce chapitre se propose de cerner dans quelle mesure l'étude du métier d'instituteur au Gabon n'échappe pas aux normes d'analyse développées au sein des sociétés modernes et industrialisées. La clarification des différents usages du concept de métier permet d'en rendre compte et de justifier l'usage fait dans cette recherche. Dans un deuxième temps, il s'agit de mettre en évidence une approche d'analyse résultant des principaux courants de pensée sociologiques sur les métiers et les professions. L'objectif de cette démarche est de formuler une définition du métier en se basant à la fois sur les analyses théoriques et sur les spécificités du contexte gabonais.

L'enseignement au Gabon s'inscrit dans une politique de massification et de qualité. Or, l'organisation scolaire de masse est historiquement liée à l'essor du processus de modernisation et d'industrialisation des sociétés. C'est pourquoi, elle s'inscrit dans une « logique du travail productif » et obéit à la « réglementation des conduites et attitudes qui sous-tend la rationalisation des sociétés modernes par l'Etat »<sup>11</sup>

Au Gabon, le processus de massification scolaire rime certainement avec celui de modernisation mais précède l'industrialisation. La massification de l'enseignement est établie pour couvrir les besoins non pas des entreprises de production encore très peu développées, mais ceux d'un Etat encore en construction et à la recherche d'un schéma social (politique, économique et culturel). Il y est question d'alphabétisation de la population, de la formation d'une élite capable de conduire les grands projets de développement et permettant de sortir le pays de la dépendance économique. Cependant, le système éducatif de la France, pays industrialisé, organisé par le gouvernement colonial, reste en vigueur au Gabon, non seulement au plan administratif par l'organisation d'un ministère de l'éducation nationale, mais aussi en ce qui concerne les contenus des programmes scolaires, les disciplines enseignées au cours de la période coloniale n'ayant pas été modifiées. C'est ainsi que les programmes et méthodes d'enseignement, élaborés en France continuent d'influencer le développement du système éducatif gabonais et la pratique du métier d'enseignant.

---

<sup>11</sup> Maurice Tardif et Claude. Lessard, (1999), *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles : Ed. De Boeck Université. P. 15

Aussi, industrialisé ou non, la société gabonaise est soumise à une organisation scolaire au service de l'industrie réelle comme dans les grandes puissances économiques, ou, espérée comme c'est le cas dans de nombreux pays en développement. L'enseignement, à la fois dans son organisation et dans ses contenus, fonctionne sous l'influence des besoins d'une société industrialisée. Il est alors régi par une organisation en vigueur dans les entreprises de production.

Dans la plupart des sociétés, l'enseignement doit avoir des caractéristiques issues d'un système que Maurice Tardif et Claude Lessard (1999) qualifient de « usinier et militaro – étatique ». Le personnel éducatif et les élèves sont soumis à des règles impersonnelles, générales, abstraites, uniformes, constituant ainsi des lois et règlements, c'est – à – dire, des standards visant la production de résultats comparables. Pour assurer l'application de ces règles, l'organisation scolaire établit « un système de surveillance, de punitions et de récompenses qui ne se limitent pas aux contenus des apprentissages » mais qui s'étend aux « attitudes et postures corporelles, façons de s'exprimer, de s'asseoir ». Les tâches accomplies obéissent, elles aussi, à une logique de standardisation, de division, de planification et de contrôle. Les enseignants sont alors intégrés à une « structure cellulaire du travail » (la classe), sur laquelle se superpose « une bureaucratie imposante » où les autorités éducatives, y compris les agents d'encadrement (principalement conseillers pédagogiques et inspecteurs) adoptent une attitude visant, comme dans les entreprises de production, essentiellement la prescription et le contrôle à l'égard du travail enseignant. L'enseignement est ainsi caractérisé par des « modèles de gestion et d'exécution du travail tirés directement de l'environnement industriel et des autres organisations économiques. »<sup>12</sup> De ce point de vue, le métier d'instituteur est un métier comme les autres. Il se définit par un savoir spécifique et une technicité. L'enseignement n'échappe pas à une conception industrialisée du travail et du métier. C'est pourquoi les approches sur le métier en France peuvent permettre d'appréhender la pratique du métier au Gabon, même si les différences sont observables, différences relatives au contexte, industrialisé d'un côté, en voie de développement de l'autre. Ce qui laisse supposer un écart non négligeable de ressources investies dans le développement des deux systèmes éducatifs.

---

<sup>12</sup> Idem, p. 16

Ce chapitre développe trois principaux points. Le premier point consiste à clarifier ce qui distingue le métier des concepts parfois utilisés comme synonymes en particulier celui de profession. Cette distinction a pour objectif de justifier le choix du concept de métier dans cette analyse malgré son caractère polysémique. Le second point concerne les analyses théoriques des métiers et des professions. Le troisième point est centré sur l'analyse théorique du métier d'enseignant, en particulier celui de l'instituteur.

## 1 Définitions du concept de métier

L'objet de cette analyse est d'appréhender non pas seulement le travail des instituteurs tel qu'il est effectué quotidiennement, mais de rendre aussi compte de la dimension collective de ce travail à la fois dans sa réalisation et dans son vécu. Cette dimension collective justifie le choix de traiter à la fois les tâches accomplies par les instituteurs, mais aussi de s'interroger sur leur action collective en tant que corps de métier. Cependant le terme de métier peut paraître non seulement dépassé en particulier dans un contexte industriel où le capitalisme prône davantage l'accomplissement personnel et où les métiers semblent constituer un frein aux changements. Le concept de métier peut également prêter à confusion. En effet, s'agit-il d'une simple activité permettant d'avoir des revenus ? S'agit-il d'une profession toute puissante telle qu'elle est définie dans le vocable anglo-saxon ? Désigne-t-il un groupe professionnel ou un collectif de travail comme c'est couramment dit dans le contexte français ? Finalement, quel sens paraît plus approprié dans le cadre de cette analyse ?

Pour répondre à ces questions, l'exercice de clarification des différents usages du concept de métier s'est imposé.

### 1.1 Caractère polysémique du concept de métier

Une confusion caractérise l'usage qui est fait de la notion de métier. Les recherches réalisées sur les métiers sont au départ fortement influencées par l'organisation industrielle du travail. C'est pourquoi l'étude des métiers est centrée sur les notions d'emploi, de qualification, de compétence, de profession. Le recours à ces concepts s'impose car ils permettent de mieux rendre compte du contexte de l'entreprise et de l'économie du marché où le métier est régi par

« une logique rationalisatrice et scientifique d'organisation de la production ». <sup>13</sup> Cette logique de rationalisation prônée par le taylorisme a pour principales conséquences : « la déqualification du travail ouvrier, l'instauration des rapports sociaux de domination. » <sup>14</sup>

Le taylorisme revêt deux dimensions centrées sur le principe de la division du travail. La première dimension est « organisationnelle » elle vise l'accroissement de la productivité ; Le travail est découpé en « tâches élémentaires », et la « conception séparée de l'exécution ». La seconde dimension dite « sociale », nourrit l'espérance d'une « prospérité partagée et d'une réconciliation entre acteurs sociaux » mais en réalité la subordination des ouvriers qui en découle engendre des luttes collectives dont le but est de dénoncer et de combattre « les effets de domination sociale ».

Le concept de métier revêt ainsi un caractère polysémique. Son usage renvoie à plusieurs autres concepts à la fois et à différentes dimensions du travail. Il est aussi important de noter la relation entre l'usage du métier et le développement des entreprises de production. C'est pourquoi ce qui est défini dans ce contexte axé sur la productivité va fortement influencer la définition du métier au sein des autres institutions, notamment celles de l'Etat. Dans l'enseignement, Ce sont les inspecteurs et les conseillers pédagogiques affectés dans les services ministériels qui conçoivent les programmes scolaires. Ces programmes sont décomposés en tâches d'enseignement/apprentissage exécutées par les enseignants et les élèves. L'obligation de résultat à travers la réussite des élèves traduit le souci d'efficacité ou de « productivité » de tout système scolaire. Pour répondre à l'objectif d'efficacité, l'enseignement est un emploi qui nécessite un personnel pédagogique bien formé, « compétent », « qualifié », de ce fait, c'est un emploi qui doit être exercé par des « techniciens pédagogiques ». Le système scolaire est alors régi par des rapports de domination entre les enseignants et la hiérarchie. Il obéit ainsi au schéma organisationnel et social défini par le taylorisme avec d'un côté ceux qui conçoivent et de l'autre ceux qui exécutent. Dans cette optique, le métier d'instituteur renvoie à la formation qui certifie la qualification en tant qu'enseignant, les compétences pédagogiques qui disposent à respecter les programmes et les approches scolaires imposées par le ministère de l'éducation nationale, au statut de salarié, aux rapports qu'entretiennent les instituteurs avec les encadreurs pédagogiques que sont les conseillers pédagogiques et les inspecteurs.

---

<sup>13</sup> F. Osty, (2003), Le désir de métier : engagement, identité et reconnaissance au travail, p. 27

<sup>14</sup> Idem, p. 32

L'évolution des recherches sur les métiers s'attarde aujourd'hui sur le concept de profession. Celui-ci est tantôt utilisé pour mettre en évidence le niveau de qualification et d'autonomie de certains groupes professionnels à l'exemple des médecins (dans le contexte anglo-saxon), tantôt pour rendre compte du processus de professionnalisation de certains métiers, notamment celui d'enseignant (dans le contexte français). Qu'est-ce qui rapproche le concept de métier à ceux de profession et de professionnalisation ? Qu'est-ce qui les distingue ? Telles sont les questions traitées dans les deux points suivants.

## 1.2 Métier et Profession

La plupart des auteurs s'intéressant à l'analyse des métiers et des professions s'accordent sur la différence de sens entre les deux concepts dans les contextes anglo-saxon et français. Mais si les différents usages anglais et français se distinguent, ils sont plutôt complémentaires et non opposés. Dans le langage courant en France, comme dans les définitions proposées par les dictionnaires<sup>15</sup> le concept de métier ne se distingue pas de la notion de profession. Les deux concepts renvoient à deux dimensions principales qui les caractérisent à la base :

1- Le métier ou la profession désigne une activité dont le savoir et le savoir-faire obéissent à un « *processus de rationalisation* »<sup>16</sup>. Ils sont, de ce fait, formalisés et peuvent être appris sur la base de critères clairement définis.

2- Les deux vocables désignent également toute occupation ou tout travail permettant de tirer des revenus.

3- Une caractéristique soulignée dans le contexte anglo-saxon met en évidence une distinction évidente entre les deux concepts. Il s'agit de la position sociale spécifique à la profession. Celle-ci désigne alors « *un métier qui a un certain prestige par son caractère intellectuel et la position sociale de ceux qui l'exercent* »<sup>17</sup>. La profession se caractérise comme le métier par une « *très forte légitimité* » des pratiques car acquises sur des bases rationnelles, et se

---

<sup>15</sup> Petit Robert (1984) p. 1192 et p. 1538

<sup>16</sup> Raymond Bourdoncle (1991), La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. La fascination des professions. In Sociologie de l'éducation : Nouvelles approches, nouveaux objets. Second recueil de notes de synthèse publiées par la Revue française de pédagogie (1991-1998), sous la direction de Jean-Claude Forquin, p.20

<sup>17</sup> Idem

distingue par « l'exercice libéral » ainsi que le prestige pouvant être évalué à travers la réussite sociale mesurée en argent dans les sociétés modernes.

Dans ce sens, le terme de vocation est associé à celui de profession en référence au fait de reposer sur une branche du savoir ou de la science. Les exemples cités pour spécifier les professions sont la médecine, le droit, l'enseignement, etc. Un autre terme y est également associé, celui de professeur, réservé dans l'usage anglais pour désigner les professeurs « *de haut rang, spécialement, ceux qui détiennent une chair d'université* ». Le terme de *professeur* est aussi utilisé en argot pour désigner *le professionnel*, c'est-à-dire celui qui fait preuve d'un savoir approfondi, d'une maîtrise de connaissances dans un ou plusieurs domaine(s) donné(s). Dans ce sens, le métier d'instituteur peut aussi être désigné sous le vocable de profession du fait qu'un instituteur maîtrise des contenus de savoirs et des techniques spécifiques à l'enseignement élémentaire. L'instituteur est de ce fait un professionnel. Le sens argot anglo-saxon de professionnel rejoint celui donné en langue française. A cet effet, par exemple le terme de professeur est actuellement employé pour désigner aussi l'ensemble des enseignants de la maternelle à l'université, y compris les instituteurs devenus des professeurs d'école, un ouvrier peut également être qualifié de professionnel. La distinction entre les deux vocables semble davantage mise en évidence par la valorisation différente de la profession dans les contextes français et anglo-saxon. Mais cette distinction peut être relativisée du fait que les deux concepts renvoient aussi à des caractéristiques communes.

La distinction entre le métier et la profession fait l'objet d'une certaine relativité aussi bien dans le langage courant que dans les clarifications scientifiques. Le succès suscité par l'étude des professions a engendré d'autres concepts tout aussi complexes tels que la professionnalisation, le professionnalisme, la professionnalité. C'est pourquoi, certains auteurs n'hésitent pas à formuler des critiques sur le caractère spécifique des professions.

### 1.3 Critiques sur les spécificités des professions

La profession se distingue du métier par le haut niveau de qualification de ses membres et leur pouvoir de contrôle sur la production des savoirs ainsi que les modalités de transmission de ces savoirs. Ce pouvoir confère aux professions une autonomie qui leur permet de défendre les intérêts de leurs membres. La particularité des professions réside essentiellement dans « *le pouvoir de définir un problème, de faire reconnaître la validité de ses traitements notamment*

*grâce à des évaluations quantitatives, de se soustraire à la comparaison, de demander le soutien de l'Etat et de s'allier avec certaines élites sociales. »<sup>18</sup>*

Une des questions qui préoccupent les chercheurs est alors de savoir si l'enseignement est une profession dans le sens qui vient d'être donné. La réponse proposée par Lortie (1969)<sup>19</sup> dans son étude consacrée aux enseignants américains du primaire (l'auteur emploie le terme *instructrice*, ce corps de métier étant composé à 90% de femmes) donne quelques pistes de réflexion sur le rôle de l'instituteur tel qu'il se le représente.<sup>20</sup>

- L'institutrice est considérée comme « *une employée soumise à l'autorité bureaucratique de son employeur publique* », soumise aux normes institutionnelles de l'éducation nationale.

- Son rôle permet aussi de la définir comme une « *professionnelle qui n'accepte que le contrôle des pairs* », la hiérarchie directe est en effet constituée d'anciens enseignants, et les relations professionnelles sont davantage entretenues avec les collègues en exercice.

- Elle est enfin décrite comme la « *praticienne d'un art, celui d'enseigner, l'individualité de son talent l'éloignant de toute norme fixe, qu'elle soit définie bureaucratiquement ou collégialement* ». Le poids des normes institutionnelles et professionnelles n'empêche pas que l'enseignant en exercice fasse preuve d'autonomie et ne rende pas quotidiennement compte à la hiérarchie des ajustements imposés par sa situation concrète de travail.

La force de l'action syndicale enseignante révèle une faiblesse des autorités politiques, celles-ci évitant souvent d'entretenir le combat et la colère des syndicats cèdent sur certaines normes. « Cette faiblesse politique au sommet s'accompagne d'un système de contrôle faible ». Si les questions de budget ou d'organisation de l'enseignement sont gérées par les autorités administratives, la classe est placée sous le seul contrôle de l'enseignant. Cependant, sur les deux dimensions du rôle, il est indéniable de reconnaître que les enseignants ne remettent pas en cause l'implication de la tutelle, leur combat concerne principalement les questions relatives à leur carrière et à leurs conditions de travail. Le recrutement des auxiliaires pour palier le déficit des enseignants remet en question les normes de qualification fixées d'ailleurs par la hiérarchie plutôt que par les instituteurs eux-mêmes.

---

<sup>18</sup> Florent Champy (2009), *La sociologie des professions*. Paris PUF, p. 180

<sup>19</sup> Lortie (1969), cité par Raymond Bourdoncle (1991), *La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. La fascination des professions*. In *Sociologie de l'éducation : Nouvelles approches, nouveaux objets*. Second recueil de notes de synthèse publiées par la Revue française de pédagogie (1991-1998), sous la direction de Jean-Claude Forquin, p.26

<sup>20</sup> Idem



Le processus de professionnalisation entrepris pour revaloriser l'enseignement n'a pas permis de palier les deux dernières dimensions. Certes, dans les pays industrialisés, le niveau de recrutement et la formation sont aujourd'hui confiés au système universitaire. Cette disposition est inexistante dans de nombreux pays africains notamment au Gabon où le niveau de recrutement le plus élevé des instituteurs est le baccalauréat et la formation est organisée soit sur le tas soit au sein des écoles normales des instituteurs. Si les changements statutaires observés et la révision à la hausse du niveau de recrutement des instituteurs gabonais permettent de soutenir l'idée d'un processus de professionnalisation, ils ne permettent pas de se référer au concept de profession pour en rendre compte.

L'intérêt des professions réside en particulier dans la valorisation faite dans les pays anglo-saxons où des dispositions ont été développées pour inculquer les attitudes relatives à la culture du professionnalisme. Le triomphe des professions qui en résulte fait l'objet depuis plusieurs décennies de quelques critiques. L'une des critiques est faite par Ivan Illich (1980)<sup>21</sup> pour qui les professions sont à l'origine du système de dépendance auquel sont soumises certaines classes sociales dans les sociétés industrialisées. Ce système « *rend les gens dépendants, incapables de se prendre en main eux-mêmes et de développer les talents nécessaires...* »<sup>22</sup>

Ce système qu'Ivan Illich nomme « autoritarisme professionnel » est développé avec l'appui de l'Etat qui « à travers ses divers systèmes de prises en charge de la population (éducation, protection sanitaire, sociale, légale, circulation...) oblige chacun à passer par les professions concernées ».

La dimension altruiste des professions est décriée comme étant le trait dominant de « *l'esprit professionnel* ». Cette dimension déguisée sous l'esprit professionnel rend les modèles de professions, notamment les professions libérales telles que la médecine, le droit, comparables au domaine du commerce. La définition d'une certaine éthique professionnelle n'est pas spécifique aux professions, et, celles-ci ne sont pas épargnées par la recherche de gains. Cette critique est formulée par le courant interactionniste (Flexner, 1915) qui met en évidence le caractère commun des groupes professionnels et contribue à démystifier les professions.

---

<sup>21</sup> Ivan Illich (1980), cité par Raymond Bourdoncle (1993), *La professionnalisation des enseignants : Les limites d'un mythe*. (Revue française de pédagogie n°105, octobre-décembre 1993, pp. 83-119) In *Sociologie de l'éducation : Nouvelles approches, nouveaux objets*. Second recueil de notes de synthèse publiées par la Revue française de pédagogie (1991-1998), sous la direction de Jean-Claude Forquin, p.42.

<sup>22</sup> Idem, pp. 42-43

Celles-ci, comme toutes les autres activités professionnelles, revêtent une dimension centrée sur la satisfaction de leurs intérêts propres corrélée à la dimension de service.

Pour les auteurs wébériens (Parkin, 1979 ; Sacks, 1983), les professions « *tendent à réguler en leur faveur les conditions du marché* »<sup>23</sup> et participent ainsi à la lutte de classes qui s'est développée dans les sociétés capitalistes. Dans la même optique, les auteurs marxistes (Laslet, 1971 ; Magali Larson, 1977 ; Abbott, 1983) lient l'évolution des professions à celle du capitalisme. Les professions s'inscrivent dans « *la structure de classe de la société occidentale et son évolution d'un état précapitaliste à un capitalisme monopolistique en passant par le capitalisme concurrentiel du 19<sup>e</sup> siècle.* »<sup>24</sup> Ainsi, les professionnels ne font pas partie de la classe gouvernante, au contraire, la plupart d'entre eux sont proches des autres travailleurs « *de plus en plus salariés... soumis au contrôle et au pouvoir d'autrui...astreints au même processus de subordination, de plus en plus prolétariés...* » Ce sont les rapports entretenus par certaines professions avec la sphère politique qui garantissent leur position sociale, permet de « *maintenir la possession de ce titre honorifique* » (Howard Becker, 1962)<sup>25</sup>. Ce titre garantit aux professions l'exercice de l'autorité et « un pouvoir statutaire » ou « une licence, c'est-à-dire, la « *permission légale d'exercer un certain travail interdit aux autres* » (Everett. C. Hughes, 1958).

En conclusion, le choix dans cette recherche, de faire usage du concept de métier se justifie. Le concept de profession ne s'oppose pas à celui de métier. Les deux concepts renvoient aux caractéristiques communes des groupes professionnels : l'organisation, le niveau de qualification, les revenus, la position sociale. Dans tous les cas, les groupes de travail n'échappent pas aux principes de rationalisation.

Cependant, les groupes professionnels spécifiquement qualifiés de professions acquièrent un certain prestige. Ce prestige les place économiquement et socialement au-dessus des autres : leur haut niveau de qualification leur garantit des revenus élevés ; Les relations entretenues avec le milieu politique leur confère une marge de manœuvre dans le processus de production des savoirs et les modalités de transmission de ces savoirs. Le prestige des professions est amplifié par le niveau d'industrialisation des sociétés. C'est particulièrement dans ces sociétés

---

<sup>23</sup> Raymond Bourdoncle (1993), op cité, p. 46

<sup>24</sup> Idem, p. 48

<sup>25</sup> Hughes (1958), Becker (1962), cités par Raymond Bourdoncle, op cité, p. 45

que l'Etat dispose de ressources financières et d'une réglementation suffisantes pour garantir une formation de haut niveau aux citoyens, qu'il peut fixer et garantir des revenus très élevés.

Toutefois, certains collectifs de travail tels que celui des instituteurs ne peuvent pas bénéficier de la même marge de manœuvre malgré leur professionnalisme et leur autonomie dans la classe. Le processus de professionnalisation ne garantit donc pas le même prestige aux différents collectifs de métier.

Dans le contexte gabonais, le système scolaire est encore en plein développement, certaines formations ne peuvent pas être assurées dans le pays à partir d'un certain niveau de qualification, c'est le cas par exemple pour la psychologie, la sociologie dont les cursus proposés forment jusqu'au master 1. Pour préparer un master 2 ou un doctorat, les gabonais sont contraints de s'expatrier. De même, pour préparer une spécialité en médecine, il est indispensable pour les médecins gabonais d'être admis dans des structures hospitalières étrangères. Le système de rémunération offre des salaires encore jugés insuffisants par l'ensemble de la population. Ces salaires ne permettent pas de se constituer une richesse et de se hisser à un niveau social très élevé. Au sein de l'éducation nationale, les primes de responsabilité ne permettent pas de creuser un écart significatif entre les salaires des encadreurs et ceux des instituteurs. C'est l'ancienneté et l'avancement dans les échelons de la fonction publique qui permettent à partir d'un certain grade de percevoir un salaire satisfaisant. La prime de logement des instituteurs principaux est d'ailleurs plus élevée que celles des autres fonctionnaires de l'éducation, même les plus gradés. Pour ces raisons et pour rendre compte des caractéristiques du contexte d'exercice de l'enseignement par les instituteurs gabonais (faibles niveaux de formation, faible revenu, etc.), le concept de métier est retenu dans cette analyse. Premièrement, en vue de rendre compte de la qualification, de la carrière et du travail (à la fois dans sa dimension organisationnelle et pratique) des instituteurs. Deuxièmement, dans le but d'appréhender leurs stratégies collectives à la fois en tant que salariés et en tant que membres d'un même groupe professionnel. L'usage des concepts de profession, de groupes professionnels, de collectif de travail est fait dans cette thèse essentiellement en référence aux caractéristiques communes avec celui de métier.

Les professions et les métiers sont appréhendés à partir des aspects communs : le savoir, les actes de métier et les conditions qui les régissent, l'identité professionnelle, la carrière, etc. La complexité du concept de métier se reflète à travers son analyse théorique. Celle-ci évoque des problématiques très variées. C'est pourquoi il est nécessaire de faire le point sur les différentes approches théoriques du métier.

## 2 Analyses théoriques des groupes professionnels

La plupart des recherches sociologiques sur le métier étudient le travail tel qu'il est pratiqué et vécu par des groupes professionnels exerçant leurs activités aussi bien dans les entreprises industrielles qu'au sein des autres formes d'organisations telles que les banques, les hôpitaux, les écoles, etc. Le travail est appréhendé non pas du point de vue de l'acteur singulier, mais sous l'angle de l'acteur collectif, l'action individuelle étant considérée comme incluse dans une dynamique collective. Ces recherches mettent en évidence les pratiques professionnelles, les mécanismes d'identification caractéristiques des groupes de travail étudiés. Certaines analyses mettent l'accent sur les activités de travail, d'autres se centrent sur le processus de construction des formes identitaires, cherchant dans tous les cas à cerner les conditions et les facteurs ayant un impact sur le développement des pratiques professionnelles, des logiques d'action ou de l'identité d'un collectif de travail. L'étude de l'évolution de certains groupes professionnels conduit à placer le processus de professionnalisation au cœur des analyses sur le métier. Pratiques professionnelles, logiques d'action, identité professionnelle, professionnalisation, sont autant d'aspects à prendre en compte pour appréhender le métier. La diversité de ces aspects rend l'étude d'un collectif de métier particulièrement complexe.

Trois principales orientations sociologiques permettent de rendre compte des dynamiques de métier : il s'agit du fonctionnalisme et de l'interactionnisme. Le choix de s'attarder principalement sur ces deux approches ne remet pas en question l'apport des autres théories. L'intérêt de ces trois approches réside dans le fait qu'elles mettent largement en évidence le rôle ou plutôt le mode de fonctionnement des groupes professionnels dans la société. Les autres approches bien que complémentaires ne remettent pas en question ce qui est démontré par celles abordées ici et présentent elles mêmes des limites.

### 2.1 L'analyse fonctionnaliste

L'approche fonctionnaliste s'intéresse particulièrement au rôle des groupes professionnels dans le respect des normes sociales. Dans sa théorie sur le social, E. Durkheim<sup>26</sup> met en évidence la distance qui sépare l'Etat et les acteurs sociaux. Cette distance est à l'origine de l'effondrement du lien social. L'Etat seul ne peut pas assurer la cohésion sociale nécessaire à

---

<sup>26</sup> E. Durkheim, cité par Claude Dubar et Pierre Tripier (1998), *Sociologie des professions*, pp. 71-72

sa prospérité. Ce rôle essentiel est alors joué par les groupes intermédiaires (associations, groupes religieux, groupes professionnels...).

Le collectif de métier est alors appréhendé comme une forme de régulation et d'intégration morale. D'où la place centrale de l'organisation professionnelle dont la justification réside dans le fait qu'elle constitue l'une des instances de socialisation des individus.

L'intérêt de cette approche dans l'analyse faite ici est de permettre d'appréhender le métier à partir du ou des rôle(s) qu'il joue dans la société. Trois fonctions paraissent pertinentes : la première fait référence à la capacité des groupes professionnels à définir et à défendre des valeurs communes à l'ensemble de ses membres. La deuxième fonction est socialisatrice : Les groupes professionnels veillent à ce que leurs membres intériorisent les règles qui régissent leur mode de penser et d'agir. La troisième fonction enfin est régulatrice : les règles établies ne sont pas figées et fixées une fois pour toutes, elles évoluent suivant les comportements des membres, leurs intérêts communs et les enjeux sociaux. Bien que le rôle des groupes professionnels soit avant tout défini pour faire face aux dérives d'une société industrielle, l'approche fonctionnaliste interpelle sur le contexte ainsi que sur la dimension collective du métier en insistant sur le lien entre les groupes intermédiaires et l'Etat. L'action des collectifs de métier ne se limite pas à l'entreprise, elle s'étend aux rapports avec le pouvoir public.

Dans le contexte du Gabon, cette approche permet de mettre en évidence trois dimensions du métier : le rôle joué par l'action corporatiste des enseignants dans la défense de leurs intérêts communs ; les relations qu'entretiennent les instituteurs avec les autorités éducatives et gouvernementales ; le rôle et à la place du métier d'instituteur dans la société gabonaise. Cette approche permet de ne pas s'intéresser aux seules pratiques des instituteurs dans la classe ou au sein de l'école, mais d'étendre la réflexion sur leurs pratiques sociales et culturelles.

## 2.2 L'analyse interactionniste

Le point de vue interactionniste développée par Everett C. Huges<sup>27</sup> (Claude Dubar et Pierre. Tripier, 1998), contrairement à la précédente qui privilégie l'enjeu social de l'organisation, valorise les professions ou les métiers comme des formes d'accomplissement de soi. L'activité professionnelle est étudiée comme « *un processus biographique et identitaire* ».

---

<sup>27</sup> Idem, p. 95

Selon Everett C. Hugues, c'est la personne elle-même qui est mieux placée pour décrire son travail. Celui-ci s'inscrit alors dans une trajectoire, un cycle de vie qui permet de comprendre comment un sujet humain exerce une activité plutôt qu'une autre.

Ce premier volet est complété par un autre qui considère toute activité comme relationnelle et interactive, « produite par un groupe de pairs, orientée vers la création d'un ordre interne ».

Quatre fonctions principales des groupes professionnels résultent de l'approche interactionniste.<sup>28</sup>

Premièrement, les groupes professionnels sont des processus d'interactions qui conduisent les membres d'une même activité de travail à s'auto-organiser, à défendre leur autonomie et leur territoire, à se protéger de la concurrence ;

Deuxièmement, la vie professionnelle est un processus biographique qui construit les identités tout au long du déroulement du cycle de vie, depuis l'entrée dans l'activité jusqu'à la retraite, en passant par les tournants de la vie ;

Troisièmement, les processus biographiques et les mécanismes d'interactions sont dans une relation d'interdépendance : la dynamique d'un groupe professionnel dépend des trajectoires biographiques de ses membres, elles-mêmes influencées par les interactions existant entre eux et avec l'environnement ;

Quatrièmement, les groupes professionnels cherchent à se faire reconnaître par leurs partenaires en développant des rhétoriques professionnelles, en recherchant des protections légales. Certains y parviennent mieux que d'autres grâce à leur position dans la division sociale du travail et à leur capacité à se coaliser. Les groupes cherchent ainsi à se préserver du contrôle, de la domination ou de la dépendance, aucun n'y parvient toujours et complètement, mais aucun n'est totalement privé de marge de manœuvre.

L'intérêt du point de vue interactionniste pour cette étude est d'orienter la réflexion sur le parcours biographique et d'appréhender les groupes professionnels comme des configurations relationnelles non seulement professionnelles mais aussi sociales de leurs membres entre eux et avec l'environnement.

---

<sup>28</sup> Idem, p. 96

Si le fonctionnalisme interpelle sur le rôle collectif et organisationnel des groupes professionnels, l'interactionnisme insiste sur les dimensions individuelle et relationnelle des collectifs de travail.

Ces deux premières approches ne sont pas les seules à proposer les outils d'analyse des collectifs de travail. Les dimensions économique et statutaire des métiers sont mises en évidence par les approches de Marx et Weber.

### 2.3 Les analyses marxiste et wébérienne

Dans les analyses proposées par Marx et Weber<sup>29</sup> C'est la fonction de contrôle du marché par les acteurs sociaux organisés en collectif qui est mise en évidence. C'est pourquoi les professions sont considérées comme « *des acteurs collectifs du monde économique...* » Les collectifs de travail sont appréhendés essentiellement comme des acteurs économiques organisant des actions collectives dans le but d'établir « le monopole sur un marché pour accroître leur statut social » et d'imposer leur point de vue sur leur activité. Ainsi, les groupes professionnels sont à la fois « des entités économiques » et « des groupes statutaires » qui héritent ou se dotent de ressources culturelles pour tenter de faire valider leur vision du monde. Dans cette optique, l'action collective constitue une stratégie politique et non une exigence fonctionnelle ou une résultante de configurations relationnelles. La nécessité de se constituer en collectif est donc très liée à l'action de l'Etat sur les autres acteurs sociaux.

L'intérêt de cette analyse théorique est d'inscrire le « désir de métier » dans les rapports de force entre le pouvoir public et les acteurs sociaux comme dans le courant fonctionnaliste. Mais ces rapports ne semblent pas avoir les mêmes motivations. Dans l'optique marxiste et wébérienne, les groupes professionnels construisent des règles permettant à leurs membres d'accéder à un statut socioéconomique. Il ne s'agit plus simplement de règles de solidarités dans l'accomplissement du travail ou d'interactions pour se construire une identité professionnelle distincte des autres groupes comme dans l'approche interactionniste.

Cependant, si la dimension économique des groupes professionnels mise en évidence par Marx et Weber semble une évidence, il leur est tout de même reproché de faire abstraction de la dimension interactionnelle développée par le fait d'appartenir à un même collectif. Cette

---

<sup>29</sup> Les points de vue Marxistes et Wébériens présentés ici sont résumés par C. Dubar et P. Tripier (1998), *Sociologie des professions*, pp. 113-114.

dimension constitue l'un des éléments clés des professions vues sous l'angle de « construits sociaux ». Négliger les « configurations relationnelles », revient à occulter « l'aspect identitaire » incontournable pour mieux appréhender l'ensemble des dynamiques des groupes professionnels.

Ce qui semble important au-delà des différences entre ces diverses approches c'est que les groupes professionnels qu'ils soient considérés comme éléments de la structure sociale ou comme des construits sociaux développent des logiques d'action visant à intégrer et transformer les normes imposées par les pouvoirs publics et à défendre un positionnement sur le marché du travail. De ce fait, les collectifs de travail ont une fonction de régulation indéniable.

En conclusion, les différents courants de pensée mettent en évidence un modèle d'analyse du métier axé sur trois dimensions considérés dans cette thèse comme étant complémentaires : la *dimension organisationnelle*, d'abord parce que le métier est un collectif régi par des normes et des intérêts communs à ses membres, ensuite, parce que le métier est soumis à un processus de rationalisation qui définit les règles générales de production de l'activité ; la *dimension interactionniste* qui permet d'appréhender le métier comme un ensemble de configurations relationnelles ; la *dimension statutaire* qui permet de saisir le rôle régulateur du métier dans la mesure où un collectif de travail est aussi engagé dans la défense d'une position sociale. Ce modèle d'analyse est qualifié dans cette thèse **d'approche industrialisée des groupes professionnels** : d'abord parce que les analyses récentes s'accordent à évoquer la confusion relative à la révolution industrielle sur l'usage du métier<sup>30</sup>, cette confusion est à l'origine de l'intérêt scientifique de clarifier ce concept ; Ensuite, c'est dans les entreprises de production que sont réalisées les premières études sociologiques du métier, en particulier en raison de l'influence du taylorisme sur l'organisation du travail (F. Osty, 2003). C'est ainsi que les études réalisées dans les entreprises de production vont exercer une influence sur celles concernant d'autres secteurs d'activités. Les recherches faites sur le travail dans les institutions publiques, elles aussi influencées par l'organisation rationalisatrice, obéissent aux mêmes schémas d'analyse. Les études sur le collectif des enseignants ne constituent pas une exception.

---

<sup>30</sup> Piotet F. (2002), La révolution des métiers, p. 349, voire aussi Osty F. (2003), Le désir de métier : engagement, identité et reconnaissance au travail, p. 27



### 3 Analyses du métier d'enseignant

L'objectif de ce chapitre est de montrer comment les recherches réalisées sur le métier d'enseignant s'approprient l'approche industrialisée des groupes professionnels afin de rendre compte des mécanismes d'organisation du travail et de constitution des formes identitaires chez les enseignants. Par conséquent, dans un premier temps, il s'agit de cerner les principales problématiques abordées par les auteurs qui se sont intéressés aux enseignants en tant que collectif de travail. Dans un second temps, il est nécessaire d'appréhender les interrogations qui restent ouvertes et qui peuvent justifier l'intérêt de construire une problématique sur le métier d'instituteur aujourd'hui.

Les problématiques développées par de nombreux auteurs qui se sont intéressées au travail enseignant, comme il a été souligné, s'inscrivent dans l'approche industrialisée du métier. La dimension technique est considérée comme la plus importante dans la constitution de l'identité professionnelle. L'influence des facteurs extérieurs est minimisée. Aussi, les enseignants sont présentés comme des professionnels pour se rapprocher de près à ce qui est mis en évidence au sein des entreprises de production. Le travail de l'enseignant est avant tout appréhendé du point de vue de son organisation : les règles du métier y sont essentiellement définies par les administrateurs du ministère de l'éducation nationale. C'est l'institution qui offre le cadre global d'exercice du métier. De ce fait, la culture du métier ne saurait être comprise en dehors des règles établies par l'éducation nationale. Seules les relations unissant les enseignants à l'institution sont mises en évidence. Le savoir, les techniques pédagogiques, les relations professionnelles des enseignants sont au centre des préoccupations des chercheurs. Dans un souci de clarté, l'étude du métier d'enseignant est ici résumée en trois principales dimensions (institutionnelle ou organisationnelle, relationnelle, sociale) Chaque dimension renvoie ici à un schéma de problématisation ou à un niveau d'analyse.

#### 3.1 La dimension institutionnelle

L'un des schémas de problématisation inspiré de l'approche industrialisée des groupes professionnels et qui influence l'analyse du métier d'enseignant se rapporte à l'organisation du travail au sein de l'éducation nationale. L'enseignant fait partie du système scolaire placé sous le contrôle du ministère de l'éducation nationale. Celui-ci définit son rôle, son statut et dicte ses tâches. La culture de métier qui en résulte est nécessairement structurée par l'organisation institutionnelle. Cette vision intègre le processus de rationalisation du travail

qui sépare la conception de l'exécution et qui spécifie les tâches dans le but d'assurer une productivité maximale. Dans cette optique, l'une des caractéristiques essentielles des formes identitaires dans le domaine de l'enseignement se rapporte à l'appartenance au système scolaire.

L'enseignant se définit en premier lieu comme le professionnel de l'acte pédagogique. L'instituteur fait ainsi partie du corps des professionnels de l'enseignement. Par conséquent, l'action qu'il mène s'inscrit dans l'idéologie établie par l'institution scolaire pour laquelle il travaille. Son identité se construit donc dans et par l'institution, autour du rôle et du statut qui lui sont attribués par celle-ci. L'enseignant doit ainsi respecter et appliquer les instructions conçues et dictées par la hiérarchie. L'affirmation de Bernard Lahire (2011) selon laquelle, « *l'action de l'enseignant s'inscrit dans un cadre institutionnel, matériel et symbolique qui distribue très largement à l'avance les places et rôles de chacun* »<sup>31</sup> apporte un éclairage certain sur l'ancrage de l'enseignant au sein de l'institution scolaire. Il faut tout de même souligner que Bernard Lahire (2011) ne défend pas ce seul point de vue, au contraire, il intègre dans son analyse de l'action pédagogique « *l'ensemble des expériences sociales* » passées et présentes de l'enseignant.

Mais il permet de mettre en évidence le poids de l'institution sur l'action enseignante. Car, le travail quotidien de l'enseignant est régi par des règles institutionnelles. Celles-ci se déclinent sous la forme d'instructions officielles comprenant un ensemble d'outils et de ressources, notamment, les programmes scolaires, les outils et approches pédagogiques et didactiques (le cadre physique qu'est la classe, manuels, cahiers, craies, tableaux, etc.). A ce titre, l'enseignant est un praticien spécialiste des techniques pédagogiques indispensables à l'action d'enseignement. Son travail s'effectue dans un cadre organisationnel qui soumet la pratique de la classe aux principes communs et invariables que certains auteurs nomment « *les routines et les traditions* » (Maurice Tardif et Claude Lessard, 1999, p. 29). Sa réalisation repose en premier lieu sur « *un mandat prescrit par les autorités scolaires et gouvernementales* ». Son lieu et sa durée d'exécution obéissent à des règles institutionnelles et bureaucratiques qui permettent de planifier, de surveiller, d'évaluer, de délimiter son déroulement au moyen des programmes, des progressions mensuelles, de divers outils pédagogiques et didactiques, de rythmes scolaires des élèves. L'enseignement peut alors être considéré comme un métier

---

<sup>31</sup> Lahire Bernard (2011), *L'acteur entre dispositions et contextes d'action*. In Discours d'enseignants sur leur action en classe : enjeux théoriques et enjeux de formation. Sous la direction de Bigot Violaine et Cadet Lucile, p. 33

reposant sur « *une activité instrumentale fortement contrôlée et formalisée* ». Le métier d'enseignant est à ce titre régi par une « *rationalité forte* » traduite par « *l'utilisation circonstanciée* » au plan spatial et temporel, et, « *efficace de diverses connaissances, compétences et règles de fonctionnement, à l'aide desquelles les enseignants et les autres agents scolaires contrôlent leur environnement de travail et planifient leurs actions professionnelles* ». <sup>32</sup>

Le métier d'instituteur n'échappe pas à la logique de standardisation des normes professionnelles communes aux collectifs d'enseignants définies par l'institution scolaire. L'analyse du métier d'enseignant doit à ce titre prendre en compte les contraintes organisationnelles et ne peut ignorer ce qui se passe au sein de l'institution scolaire.

L'enseignement au Gabon, comme dans d'autres pays, est régi par des lois administratives, notamment les lois n°25/59 du 22 juin 1959 et n°16/66 du 9 août 1966 (Hermine Matari, 2011, p. 11). La première porte sur l'obligation de la scolarisation des enfants vivant sur le territoire gabonais. La deuxième porte sur l'organisation de l'enseignement au Gabon en quatre niveaux de formation allant du pré-primaire à l'enseignement supérieur, sans oublier les niveaux d'enseignement primaire et secondaire. La loi 16/66 fournit un dispositif juridique qui lie l'enseignant à la fois à l'institution scolaire et à l'action éducative. Cette loi définit particulièrement le rôle de l'enseignant et l'importance de valoriser la formation et la condition enseignante. La recommandation de 1966 définit et reconnaît l'enseignant comme un acteur clé du processus éducatif. Elle établit, de ce fait, « *un lien direct et étroit entre la condition de l'enseignant et la réalisation du droit à l'éducation de l'enfant.* » <sup>33</sup> C'est pourquoi le Pacte international (de 1966) relatif aux droits économiques, sociaux et culturels mentionne en son article 13 l'importance pour l'Etat de valoriser la formation et les conditions de travail de l'enseignant en vue de mettre en place des écoles fonctionnelles. Il y a donc un lien étroit entre le travail enseignant et l'organisation scolaire. Ces dispositions permettent de comprendre pourquoi la formation et les conditions de travail occupent une place centrale dans les attentes des instituteurs et dans l'action syndicale enseignante.

Au Gabon, le métier d'instituteur est également soumis aux règles de contrôle bureaucratique. Ce contrôle est exercé par les autorités éducatives sous formes de prescriptions de tâches, de

---

<sup>32</sup> Tardif Maurice et Lessard Claude (1999), p. 30

<sup>33</sup> A. Persuramen (2000), *Journée mondiale des enseignants*, Dakar, 05 octobre 2000. [www.dakar.org](http://www.dakar.org), p.2

contenus et de temps. Par exemple, la durée d'une leçon de mathématiques en 5<sup>e</sup> année (CM2) est de 45 minutes, la leçon se déroule en plusieurs étapes allant de la préparation et la sollicitation des pré-requis à l'évaluation (voire le chapitre sur les principes de base du métier développé dans la troisième partie consacrée à la classe et ses environs). L'ensemble des enseignants d'un même niveau pédagogique travaille selon une progression mensuelle comprenant une série de leçons dispensées suivant leur niveau de difficulté, effectuées de la plus simple à la plus difficile. Avec l'application de l'approche par les compétences de base, les guides pédagogiques servant de supports aux enseignants comprennent l'ensemble des leçons, les différentes tâches devant être effectuées par les élèves ainsi que les exercices d'évaluation. Le concept de compétence emprunté à l'organisation industrielle est désormais au cœur du travail quotidien de l'instituteur et des élèves. Les leçons contenues dans les programmes sont désormais répartis en paliers en fonction des compétences à développer chez les élèves. Ce découpage des leçons en palier correspond dans une certaine mesure à une parcellarisation des tâches des élèves et des enseignants.

L'ensemble des dispositifs didactiques et pédagogiques relève du travail de production organisé et effectué par le ministère de l'éducation. Bien que ces dispositifs fassent parfois l'objet de revendications pour être améliorées ou suscitent des résistances au sein du corps enseignant, ils relèvent principalement de l'action des responsables éducatifs et n'entrent pas dans l'organisation interne du collectif des enseignants dont l'action est dans le contexte gabonais d'avantage orientée vers une demande de formation plutôt que vers une remise en cause des dispositifs existants. La formation et la qualification de l'enseignant constituent de ce fait des volets d'analyse importants.

C'est pourquoi, les transformations institutionnelles, notamment en ce qui concerne le processus de professionnalisation des enseignants suscitent un intérêt chez certains chercheurs. Ces derniers s'interrogent sur le poids des politiques de réforme et de professionnalisation dans le processus identitaire et le statut des enseignants (Lise Demailly, 1987 ; 1988 ; René Bourdoncle, 1991, Jean-Yves Rochex, 1995, Hermine Matari, 2007). Bien que la formation des instituteurs gabonais soit très hétérogène et ne permette pas d'évoquer un « corps professionnel » unifié, les transformations institutionnelles entreprises, notamment l'ouverture des écoles normales des instituteurs (ENI) en remplacement des collèges d'enseignement normal (CEN) ont pour objet de « rendre le métier plus professionnel » (Hermine Matari, 2007, p. 48). Cette formation professionnelle forge des normes et des règles qui constituent la base d'une identité professionnelle commune (Bertrand Geay, 1999).

L'intégration des normes et des règles communes dans le processus de construction de l'identité professionnelle justifie l'importance accordée aux cours sur la morale et l'éthique professionnelle dans la formation des enseignants.

Dans cette optique, l'action enseignante est conçue comme étant harmonieusement articulée à celle de l'institution. Toutes les initiatives dans l'action pédagogique participent à l'accroissement des compétences, de la technicité, du rendement scolaire. C'est à travers cette logique d'articulation que se constitue l'identité enseignante. La recherche de technicité et de contrôle par les enseignants ne remet pas en question le poids de l'institution qui, à son tour, s'approprie les règles résultant de cette recherche enseignante pour accroître les normes de qualification de ce groupe professionnel.

Les questions relatives à l'hétérogénéité des élèves, à leurs difficultés d'apprentissage favorisent la montée des préoccupations pédagogiques et didactiques dans le quotidien de l'expérience professionnelle comme dans le domaine des prescriptions et incitations institutionnelles. La culture de métier est de ce fait influencée par une maîtrise toujours croissante des approches pédagogiques et didactiques.

Ce que Lise Demailly nomme le processus de « modernisme » à la fois « pédagogique » (basé sur la relation enseignant-élève), « technologique » (concernant l'usage d'outils didactiques) et « organisationnel » qui situe le travail enseignant au niveau de l'établissement, introduit les problématiques de l'évaluation et oblige à organiser l'enseignement en termes de cycles et de modules. Bien que l'analyse faite par Lise Demailly concerne particulièrement les enseignants du secondaire, les préoccupations pédagogiques s'observent également chez les instituteurs. Ce qui explique l'organisation des enseignements en progressions mensuelles à l'école primaire et qui impose aux enseignants en charge d'un même niveau pédagogique d'aborder les mêmes contenus de savoir à la même période, de se concerter sur les évaluations et de traiter ensemble des solutions ou exercices adaptés aux difficultés des élèves. L'objectif visé est de favoriser une action collective qui permette l'accroissement des compétences enseignantes ainsi que celles des élèves. L'introduction de l'approche par les compétences de base au sein des écoles primaires publiques gabonaise peut également être inscrite dans un processus de « modernisme » professionnel. Toutes ces innovations professionnelles font l'objet de prescriptions organisationnelles et institutionnelles.

Cependant, non seulement elles ne réussissent pas à empêcher, mais elles n'expliquent pas aussi le malaise enseignant. Ce malaise se traduit chez les enseignants par une perte de prestige, une transformation de leur place statutaire dans la société et le déclin relatif de leur

niveau de vie par rapport aux autres groupes socioprofessionnels ayant le même niveau d'études.

Pour appréhender cette préoccupation, la réflexion sur le métier d'enseignant est orientée vers la dimension du vécu au travail. A l'organisation du travail, la formation et la qualification des enseignants, sur l'objectivité et les compétences enseignantes, vient se greffer la part subjective dans les analyses consacrées à la culture de métier chez les enseignants. C'est ce que François Jacquet-Francillon (1999) désigne sous le vocable plus général « d'existence professionnel » et qui renvoie non seulement au vécu réel mais aussi aux représentations de la situation de travail. Plusieurs hypothèses sont alors formulées pour rendre compte de la crise identitaire chez les enseignants.

Premièrement, la crise identitaire survient lorsque les référents institutionnels ne permettent pas ou plus de répondre aux exigences des situations rencontrées et que celles-ci exigent une redéfinition des normes de métier.

Deuxièmement, il s'agit des difficultés de carrière. Troisièmement, il s'agit de la baisse du niveau de vie par rapport aux groupes professionnels de même niveau d'études.

Le premier intérêt de l'approche institutionnelle est de mettre en évidence l'articulation entre les logiques d'action des enseignants et l'organisation du système éducatif. Dans cette optique, l'enseignant est d'abord un professionnel dans un domaine spécifique de savoirs et de techniques. Si l'enseignant du secondaire est expert dans une discipline, celui du primaire l'est dans le fait de maîtriser l'ensemble des matières enseignées, dans la maîtrise des techniques pédagogiques et didactiques nécessaires à l'enseignement. C'est ce qui forge son identité professionnelle. L'instituteur se perçoit comme un « pédagogue », celui qui maîtrise l'art de la pédagogie, celui qui rassemble à la fois les compétences et les outils indispensables à l'acte d'enseigner. Il excelle dans l'art de transmettre les savoirs aux enfants. Bien qu'il soit au bas de la hiérarchie du système scolaire, l'instituteur se perçoit comme un acteur professionnel indispensable à l'éducation nationale. La maîtrise des didactiques, des approches pédagogiques et la concentration sur un niveau pédagogique à la fois lui permettent d'être un acteur productif. Aussi, pour appréhender la culture de métier chez l'enseignant, il faut s'interroger sur les rapports qu'il entretient avec l'Education Nationale, s'intéresser au discours qu'il tient sur l'institution qui fixe son rôle et son statut. Il faut s'intéresser aux rapports qu'il entretient avec les autorités éducatives et les pouvoirs publics. L'analyse du travail effectué en classe trouve son sens et ses explications dans l'organisation globale de l'enseignement.

Le deuxième intérêt de l'analyse institutionnelle est de relier identité et socialisation dans l'enseignement. L'exercice de l'enseignement ne se limite pas à une simple réalisation de tâches prédéfinies, il implique également la construction de modèles identitaires, pédagogique, technologique, organisationnel, pour reprendre les termes de Lise Demailly. L'analyse de la crise identitaire oriente la réflexion vers les enjeux sociaux de l'enseignement. Le sentiment d'une perte de prestige « *la non reconnaissance symbolique ne se joue pas qu'à l'intérieur de l'institution mais aussi dans le corps social tout entier* ». <sup>34</sup> L'autonomie des enseignants a toujours été précaire, limitée d'un côté par le pouvoir politique et l'encadrement institutionnel (ils sont tout en bas de la hiérarchie institutionnelle), de l'autre par les différentes fractions de parents d'élèves.

L'analyse institutionnelle définit les premiers outils d'analyse de l'identité professionnelle dans le milieu enseignant, notamment, l'organisation, les techniques pédagogiques, la carrière. Elle permet également l'ouverture d'un débat sur la genèse et les effets sociaux de la crise d'identité, principalement le rôle des pouvoirs publics.

Cependant, l'analyse institutionnelle ne rend pas compte de l'influence du milieu de vie de l'enfant et ses répercussions sur les résultats du travail enseignant par exemple. Or le thème de la reproduction sociale à l'école développé par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1970) met en évidence l'influence des facteurs extérieurs au système éducatif, au système institutionnel, sur l'action pédagogique. Celle-ci n'est pas aussi objective qu'elle apparaît dans l'organisation institutionnelle, elle participe à la perpétuation des différences des publics qui la fréquentent.

Seule la dimension prescrite du travail est appréhendée. De même, seuls les rapports avec le pouvoir public ou la hiérarchie sont intégrés dans la manière d'aborder le métier d'enseignant. L'influence que peuvent avoir les rapports que l'enseignant entretient avec les enfants et les collègues n'est pas prise en considération, ceux-ci sont réglés par les normes pédagogiques et organisationnelles.

Pour contourner les limites de l'analyse institutionnelle, d'autres chercheurs centrent la réflexion sur l'influence des relations professionnelles dans le processus de production identitaire chez les enseignants. Ce qui permet de mettre en évidence une deuxième dimension d'analyse du métier d'enseignant. Il s'agit de la dimension relationnelle.

---

<sup>34</sup> Idem, p. 133

### 3.2 La dimension relationnelle

Un autre schéma de problématisation caractéristique de l'analyse du métier d'enseignant concerne la dimension relationnelle.

Andrée Louvet (1988), dans une étude portant sur la pratique quotidienne du métier, la formation reçue et l'aspect relationnel, montre qu'en évoquant la pratique de la classe, les instituteurs mettent l'accent sur « la relation maître - élève » plus que sur les connaissances à faire acquérir. L'auteur s'attarde sur les relations entretenues par les enseignants avec les autres membres de la communauté scolaire, relations perçues « positivement » dans l'ensemble ; seuls les parents seraient ressentis comme parfois méfiants. Les collègues apportent le plus souvent leur aide aux débutants. Le professeur d'école normale (PEN) est cité en tant que source d'indications bibliographiques. Le conseiller pédagogique adjoint à l'Inspection départementale de l'Education Nationale (CPAIDEN) intervient dans l'organisation pédagogique de la classe mais après les collègues. Le directeur d'école apporte une aide pour les problèmes administratifs, les connaissances des structures et pour les relations avec les parents. C'est l'inspecteur départemental de l'Education Nationale (IDEN) qui est le moins souvent cité comme personne apportant une aide. Il apparaît à travers ces résultats que, contrairement aux salariés de l'entreprise, les instituteurs n'entretiennent pas entre eux, ni avec la hiérarchie, des rapports conflictuels : le système de relations semble basé sur l'aide et l'encadrement.

Dans la même optique, Martine Kherroubi et Marie-France Gropiron (1991)<sup>35</sup>, mettent en évidence les constituants ordinaires du métier en interrogeant des instituteurs qui se perçoivent et sont perçus comme « mobilisés » professionnellement et globalement satisfaits de leur métier. Les auteurs étudient les modes d'exercice et de représentation du métier afin d'en dégager « un champ professionnel non réductible au champ strictement pédagogique », en évitant de poser des questions sur les méthodes pédagogiques adoptées ou sur leur conception de l'enfant. Cependant, la majorité des enseignants interrogés ayant placé le rapport à l'enfant au centre des intérêts pour le métier, les auteurs prennent en considération l'intégralité du contenu se référant à ce thème.

---

<sup>35</sup> Martine Kherroubi et Marie-France Gropiron (1991), *Métier d'instituteur et « enfant - client »*. In les transformations des systèmes éducatifs, op. cité, p. 131. Voir aussi Martine KHERROUBI et Marie-France GROSPIRON, (1991), « Métier d'instituteur et références à l'enfant », Revue française de pédagogie, n 95, pp.21-29.



Dans un premier temps, les auteurs lient trois points essentiels du métier à « l'amour des enfants ».

Le premier point est le choix du métier. L'amour des enfants ou, d'une manière plus neutre, l'intérêt pour eux est souvent évoqué pour justifier l'attrait de cette profession. Quelques-uns en font une disposition préexistante et déterminante pour eux. Mais, la plupart du temps, plutôt que d'une disposition antérieure et préalable, il s'agit d'un élément reconnu comme majeur pour exercer durablement le métier.

Le deuxième point se rapporte à la satisfaction professionnelle. Les enseignants insistent sur les avantages d'un métier relationnel où la qualité et l'apport du contact avec les enfants interviennent fortement : En fait, les enseignants apprécient de se sentir utiles, d'avoir un métier qui a un sens et même quand le contexte social est difficile. Les auteurs soulignent que la satisfaction professionnelle des enseignants tient essentiellement au constat de l'évolution et des progrès des enfants. Aussi revendiquent-ils de poursuivre un ordre de finalités qui se réfèrent à des valeurs : « le métier n'est pas régulé sur la compétitivité mais sur la rentabilité par rapport à l'enfant. » Même s'ils sont conscients d'assurer une tâche désintéressée, voire ingrate, ils éprouvent aussi des satisfactions. Ils apprécient fortement toutes les formes de feed-back.

Le troisième point concerne La maîtrise professionnelle. Pour les enseignants, la maîtrise du métier est en relation directe avec la gestion du rapport à l'enfant. La connaissance de l'enfant, acquise progressivement en situation, est la garantie d'un bon fonctionnement. C'est précisément cette connaissance éprouvée dans le quotidien de la classe qui conduit les enseignants à trouver la bonne distance, celle qui préserve la relation tout en confirmant les rôles.

Dans un deuxième temps, les auteurs considèrent que ce corpus pouvait être traité selon une optique envisageant directement le rapport à l'enfant dans ses conséquences sur le fonctionnement du métier et ses modes d'exercice. Elles mettent en évidence les quelques points forts qui se dégagent d'une telle analyse en les développant autour de quatre grandes propositions.

Premièrement, il ne peut y avoir d'exercice du métier sans enfants. Les enseignants interrogés par Martine Kherroubi et Marie-France Grosperon insistent tous sur cet aspect prépondérant, la présence incontournable de l'enfant ; les enseignants se décrivent comme des professionnels ayant à exercer un métier de façon isolée au milieu d'un groupe important qui

leur est tout à fait extérieur. C'est même parfois à cette seule présence des enfants que se résume leur définition la plus immédiate du métier. Les nombreuses références faites à l'enfant renvoient à une perception du métier dans laquelle les instituteurs mettent en avant la spécificité de leurs conditions d'exercice.

Deuxièmement, assumer et gérer le vécu résultant de ces conditions particulières du travail, constitue, pour les enseignants, le « passage obligé et déterminant de l'engagement dans le métier. » Selon les auteurs, « tout se passe comme si l'adhésion au métier passait obligatoirement par la valorisation de cette situation et donc par une valorisation de l'enfant ».

<sup>36</sup> Travailler avec des enfants se révèle être ce qui donne consistance et valeur à ce métier.

Troisièmement, le contenu premier du travail est défini en termes de responsabilité à l'égard d'un enfant porteur et régulateur des exigences de compétences. Les auteurs soulignent qu'un aveu d'incompétence ou d'impuissance, lorsqu'il est exprimé, l'est d'abord et avant tout par rapport aux enfants.

Quatrièmement, l'enfant est une « matière vivante ». Ce qui implique une relation à la fois interactive et dynamique. Rapidement, dans l'exercice de ce métier, intervient, une prise de distance par rapport à la notion d'un savoir constitué, statique et transmissible uniformément dans quelque domaine que ce soit (savoirs proprement dits, connaissance de l'enfant, méthodes pédagogiques...). L'aspiration à la « maîtrise » est surtout énoncée dans une optique « d'adaptabilité permanente, de fluidité assumée et consentie ». De même, la notion « d'implication » est avancée plutôt pour signifier que la compétence professionnelle requiert un engagement permanent et toujours divers. Pour les enseignants, rien n'est jamais acquis et tout se rejoue en permanence dans la classe. Cet aspect « insécurisant » est très souvent vécu comme « attractif » et « porteur de motivation, le « jeu » consistant en une sorte de « pilotage » fort éloigné de tout ce que peut connoter la notion de maîtrise ».<sup>37</sup>

L'analyse faite par les deux auteurs conforte dans l'idée que cette visibilité apparente de l'enfant s'accompagne d'une invisibilité réelle de la pression particulière inhérente à sa présence dans l'exercice du métier. Dans cette logique, l'utilisation par les auteurs de la notion « d'enfant - client » permet de passer à un nouveau mode de lecture de la réalité vécue

---

<sup>36</sup> Idem

<sup>37</sup> Idem

en classe et de rompre avec un système de représentations circonscrites à la sphère strictement pédagogique.

L'étude qui suit reprend cette dimension relationnelle du métier et apporte des éléments complémentaires des deux précédentes dans la mesure où elle s'intéresse aux rapports entre les parents d'élèves et les enseignants. S'intéressant aux transformations de l'identité des enseignants, Cléopâtre Montandon (1991) se pose la question de savoir si les changements de l'identité professionnelle des enseignants sont liés à l'évolution des relations entre les familles et l'école, entre parents et enseignants. Partant des résultats d'une enquête réalisée auprès d'enseignants primaires genevois, l'auteur présente quelques effets que l'implication des parents à l'école provoque sur l'identité des maîtres. Elle tente d'interpréter cette influence en faisant appel à trois concepts qu'elle considère comme forts utiles dans l'analyse des interactions entre parents et enseignants : « la division du travail de socialisation » des enfants, « la professionnalisation du travail des maîtres » et « la responsabilité professionnelle ». Parmi ces trois aspects, la division du travail occupe une place centrale.

D'abord, l'auteur rappelle à juste titre les différentes raisons qui ont amené de nombreux parents à s'impliquer davantage dans la vie scolaire de leur enfant : « la durée de la scolarité s'est allongée » et la carrière scolaire des enfants joue de plus en plus un rôle très important pour leur insertion professionnelle et leur avenir ». <sup>38</sup> Ainsi, sélection, orientation et réussite scolaire préoccupent davantage les parents. Par ailleurs, les parents eux-mêmes ont changé : en général « plus instruits », le nombre de ceux qui sont attentifs aux « programmes » et aux « contenus » scolaires et qui sont critiques vis-à-vis des méthodes utilisées a augmenté ; « plus modernes », ils sont devenus plus soucieux de l'épanouissement de leur enfant, ils sont plus souvent amenés à s'informer, à critiquer la qualité des services proposés par l'école. Les associations des parents sont plus critiques envers les autorités scolaires et les enseignants. Il est clair que les familles sont, dans leur ensemble, plus présentes dans l'école et revendiquent un droit de regard sur son fonctionnement et sur les pratiques des enseignants, même si « leurs attentes, leurs réactions et leurs stratégies varient selon leur niveau de formation, leur origine nationale ou leur insertion socioprofessionnelle ». <sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> Cléopâtre Montandon (1991), Les relations entre les familles et l'école : de quelques effets sur l'identité des enseignants, p. 138

<sup>39</sup> Idem.

Selon Cléopâtre Montandon, l'entrée des parents dans l'école n'est pas le résultat de leurs initiatives uniquement. Dans certains pays, elle a été inscrite dans des politiques éducatives visant à adapter l'école à la diversité des familles. En ce qui concerne les enseignants, l'auteur souligne que même si certains, surtout ceux qui ont souvent manifesté un intérêt particulier pour les relations avec les parents, la majorité n'a pas montré un enthousiasme particulier. Que l'entrée des parents à l'école soit due à leur action ou à celle des autorités scolaires, des enseignants ou de tous ces acteurs à la fois, l'auteur fait remarquer que cela a eu des répercussions sur le travail des maîtres, sur leur manière de concevoir le métier et leur identité professionnelle.

Les enseignants sont très préoccupés par la définition des limites entre le rôle des parents et le leur. Lorsque les enseignants parlent de la nécessité de définir des frontières ils parlent également de leur statut professionnel. Le concept de « division du travail » peut aider à mieux comprendre les problèmes liés à la définition des rôles éducatifs des parents et des enseignants.

Pour conclure, l'enseignement est ici abordé comme un métier relationnel. L'intérêt de la relation dans la manière d'appréhender le métier d'instituteur est mis en évidence. La relation entre l'instituteur et l'élève se déroule essentiellement au sein de l'école et dans la classe. Même si des règles institutionnelles l'encadrent, il n'est pas exclu que d'autres facteurs puissent l'influencer.

L'utilisation des notions d'engagement, d'adaptation et d'ajustement, la prise en compte de l'influence des enfants eux-mêmes sur l'action pédagogique sont aussi d'un apport indéniable sur la manière d'appréhender le métier. Car, rien n'est défini à l'avance, les normes pédagogique de gestion de la classe ne prévoient pas tout ce qui peut se produire dans la pratique concrète du métier et ne permettent pas à la hiérarchie d'exercer un contrôle permanent sur ce qui se passe. Cependant, dans les deux premières études (Andrée Louvet, 1988 ; Martine Kherroubi et Marie- France Grosperon, 1991), l'accent n'est mis que sur la relation maître-élève. Cette relation ne peut s'établir que dans la classe et ne dépend que des acteurs en situation.

La troisième étude (Cléopâtre Montandon, 1991) permet en revanche de rendre compte de l'influence des acteurs extérieurs au système éducatif sur le processus de constitution de la culture de métier chez les enseignants du primaire. L'enseignement est donc un métier qui s'exerce à travers des relations diverses. La dimension relationnelle du métier n'est plus appréhendée seulement du point de vue de l'institution ou de la relation maître-élève, elle

intègre aussi la relation parents-enseignants. L'auteur évoque la nécessité d'une coopération entre eux d'une part, les attentes de la clarification des rôles de chacun des acteurs d'autre part.

La dimension relationnelle permet de ne plus appréhender l'enseignement seulement comme le déploiement d'une « technicité » dont l'exercice dépend essentiellement de l'institution. L'usage de la notion de « coopération » amène à ne pas rendre compte seulement du travail effectué par les enseignants mais de les considérer comme étant constitués en corps de métier ayant des attentes vis-à-vis des autres partenaires de l'éducation.

### 3.3 La dimension contextuelle

Le troisième niveau d'analyse considéré ici est relatif à la dimension contextuelle du métier d'enseignant. Ce niveau d'analyse n'exclut pas les précédents. Au contraire elle permet de prendre en compte l'articulation de trois caractéristiques fondamentales du métier d'enseignant : l'institution scolaire, les relations professionnelles et les facteurs de l'environnement immédiat qui influencent la pratique concrète de la classe. La dimension contextuelle permet de situer l'activité enseignante dans son contexte de réalisation. C'est ainsi que les facteurs sociaux sont considérés comme ayant un effet sur les orientations et les finalités éducatives d'une part, sur les configurations relationnelles d'autre part.

L'une des plus anciennes études qui interpelle sur la dimension contextuelle du métier d'enseignant est celle réalisée au cours des années soixante par Jacques Ozouf et Mona Ozouf (1992). Les auteurs rendent hommage à la mémoire des instituteurs en exercice en France avant de 1914 en mettant en évidence leur combat social. Ils évoquent à la fois le rôle des familles dans le choix du métier, la culture politique ou religieuse des instituteurs interrogés. L'analyse est faite en prenant en compte le contexte historique et socioculturel de l'époque.

C'est dans cette optique que s'inscrit l'analyse faite par François Jacquet-Francillon (1999) sur ce qu'il nomme « la profession d'instituteurs ». L'auteur analyse les récits de carrière et de vie écrits par les instituteurs eux-mêmes. Son objectif est de rendre compte « des conditions dans lesquelles cette profession s'est organisée, ses cadres institutionnels et administratifs,

ses enjeux sociaux ou culturels, les buts que ses membres ont poursuivi, les moyens qu'ils se sont donnés pour les atteindre... »<sup>40</sup>

Dans la même perspective, Anne Barrère (2002) analyse le travail enseignant en partant du contexte institutionnel et social. L'auteur analyse à la fois les aspects statutaires des enseignants et leur travail (décomposé en 4 tâches : la préparation des cours, les séquences de cours en classe, l'évaluation et l'orientation). Elle met en évidence le fait que le travail enseignant est soumis à des transformations « de contexte, de conditions d'exercice, de finalités, et à des injonctions modernisatrices d'adaptation à de nouvelles situations. »<sup>41</sup> L'auteur fait remarquer l'étendue des disparités d'expériences au travail engendrées par les lieux d'exercice.

Les recherches réalisées sur les conditions de travail dans les zones d'éducation prioritaire en France (Agnès Van Zanten, 2001 ; Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten, 2006), montrent combien l'institution ne permet pas de mobiliser au mieux les ressources techniques du métier et combien l'exercice nécessite des ajustements permanents de la part des enseignants en fonction des publics et des conditions d'exercice. Ces recherches (Agnès Van Zanten et al. 2002) font remarquer l'influence du lieu d'exercice sur les formes identitaires enseignantes chez les professeurs affectés dans les établissements situés en zone périphérique. Les enseignants développent des « stratégies de fuite. Ils cherchent à éviter les mauvaises conditions de travail, le contact avec les élèves jugés majoritairement de faible niveau et surtout les problèmes d'indiscipline et de violence dans les établissements. »<sup>42</sup>

La dimension contextuelle renvoie à la fois l'étude des aspects institutionnels, des configurations relationnelles, des conditions d'exercice et d'existence des acteurs éducatifs.

C'est en mettant l'accent sur les conditions de vie et de travail que les logiques d'actions des enseignants sont analysées dans le contexte africain.

---

<sup>40</sup> François Jacquet-Francillon 1999, *Instituteurs avant la République*, p. 9

<sup>41</sup> Barrère Anne (2002), *Les enseignants au travail : Routines incertaines*, p. 15

<sup>42</sup> Van Zanten Agnès et al. (2002), *Quand l'école se mobilise*, p. 24

Le Professeur Amadé Badini (2006) dans une analyse sur la situation des enseignants au Burkina Faso évoque trois caractéristiques essentielles permettant de décrire les conditions du travail enseignant.<sup>43</sup>

1- Une « *compréhension confuse* » de la profession enseignante et de la professionnalisation du métier d'enseignant ;

2- Une « *dégradation constante* » de la représentation sociale de l'enseignant et la détérioration relative de leurs conditions de vie et de travail ;

3- Une « *politique nationale ambiguë* » de la formation des enseignants et de la gestion des carrières enseignantes.

Le contexte économique et politique marqué par des conflits a plongé le pays dans une instabilité. Ce qui a engendré « des difficultés manifestes à mener de front le développement de l'offre éducative et l'exigence de qualité au regard d'une demande sociale d'éducation qui demeure en soi un autre problème à résoudre. »

Dans le rapport de l'Unesco sur les institutions de formation des enseignants en Afrique subsaharienne publié en 2005, les conditions d'exercice du métier sont présentées comme étant « dramatiques, aussi bien en ce qui concerne les moyens de vie qu'en ce qui concerne leurs moyens de travail et leurs possibilités de promotion personnelle. »<sup>44</sup>

Ce constat concerne de nombreux autres pays africains. Ces le cas au Sénégal où le malaise enseignant est également en grande partie lié à leurs conditions de vie et de travail. Abdoulaye Touré et al. (2001) montrent que le niveau d'insatisfaction des enseignants varie suivant plusieurs facteurs. Ils évoquent *la zone géographique* : aussi, le niveau d'insatisfaction est plus élevé chez les enseignants exerçant en zone urbaine contrairement à leurs collègues des écoles rurales ; *L'effectif des élèves* : les enseignants en charge d'un plus grand nombre d'élèves ont une opinion plus négative du métier ; *L'action syndicale* : les enseignants syndiqués expriment un mécontentement plus fort que leurs collègues moins syndiqués. D'autres facteurs, tels que *le statut, l'âge et la participation à un parti politique* sont également évoqués.

---

<sup>43</sup> Amadé Badini (UFR/SH Ouagadougou, 2006) La situation des enseignants au Burkina Faso. In Initiative de l'Unesco pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne. Travaux de coordination, Breda, Dakar, 7-9 mars 2006, pp. 3-10

<sup>44</sup> Louis Marmoz (2005), La formation des enseignants en Afrique sub-saharienne : essai d'analyse de la situation. In Les institutions de formation des enseignants en Afrique sub-saharienne : Pour un renforcement des capacités. Rapport édité par l'Unesco, 2005, p. 24 (pp.8-82)

Au sein des systèmes scolaires africains, règne un climat général d'insatisfaction qui ternit continuellement l'image des enseignants dans les écoles et les discrédite même auprès des parents. Aussi, insatisfaction, mauvaise image, carrière difficile, insuffisance des salaires, sont régulièrement évoqués pour rendre compte du métier. A la faiblesse des salaires s'ajoute souvent l'irrégularité ou les retards importants de leurs versements.

La situation des enseignants au Gabon est également soumise à un ensemble de contraintes : celles relatives au contexte économique et les contraintes familiales (Gilbert Nguéma Endamne, 2003) ; les contraintes institutionnelles et sociopolitiques (Hermine Matari, 2007 ; Aimé Moudjégou Moussavou, 2007) ; Les contraintes institutionnelles sont aussi largement explicitées dans le rapport des états généraux de l'éducation de 1983 ainsi que dans les différents rapports des inspecteurs portant sur la réforme de l'éducation au Gabon dont la réflexion débute à la fin des années 70 (insuffisance de structures d'accueil des élèves, de matériels pédagogiques et didactiques, de personnel pédagogique...).

L'intérêt de la dimension contextuelle est d'orienter la réflexion sur les facteurs sociaux et économiques tout en prenant en compte les aspects institutionnels et relationnels.

En conclusion, le métier d'enseignant est étudié sous trois angles. Chaque angle correspond à un niveau d'analyse et renvoie à une dimension spécifique du métier.

La dimension institutionnelle met en évidence le rôle du ministère de l'éducation nationale et de l'institution scolaire. Elle permet de prendre en compte le rôle des politiques éducatives sur l'organisation de l'enseignement et du travail pédagogique.

La dimension relationnelle permet de cerner l'influence des configurations relationnelles sur le processus identitaire des enseignants.

La dimension contextuelle, intègre les deux autres dimensions et oriente la réflexion sur les effets du contexte de travail.

Chaque niveau d'analyse permet d'appréhender aussi bien un aspect du travail enseignant que le rôle des différents acteurs engagés dans l'action pédagogique. Il s'agit à la fois des acteurs institutionnels (pouvoir public, autorités éducatives), du collectif des enseignants, des élèves, des acteurs extérieurs (familles).

Chacune de ces dimensions influence le travail enseignant et la culture du métier.

L'étude des conditions de vie et de travail ne soulève pas nécessairement de nouvelles questions au plan théorique, mais elle permet de se centrer sur un contexte donné, sachant que



chaque milieu social bien que pouvant avoir des ressemblances avec les autres revêt des caractéristiques spécifiques. Cette spécificité est à rechercher dans la manière dont les actions des institutions s'articulent à celles des acteurs à travers l'étude de leurs pratiques et de leurs relations. La dimension sociale donne une certaine légitimité à chaque terrain étudié. Parce qu'elle renvoie à l'analyse des éléments propres à chaque environnement et à chaque situation de travail.

Les recherches sur les logiques d'action<sup>45</sup> permettent d'aller plus loin dans l'analyse des organisations et proposent un dépassement sur les relations entre le collectif de métier et les institutions ou les autres partenaires. La prise en compte du contexte de production d'un fait social ou d'une situation donnée (e), permet de rendre compte des spécificités politiques, historiques et culturelles de sa constitution.

## 4 Les principales pistes de réflexion

Il résulte deux pistes de réflexion de l'ensemble des approches théoriques présentées.

La première piste de réflexion se rapporte à la construction d'une identité au travail.

La deuxième piste de réflexion porte sur l'analyse de nouvelles formes de régulations sociales. « La plupart des métiers ne s'exercent plus dans un cadre artisanal et indépendant mais dans un cadre salarié. L'organisation se concrétise dans des associations ou des syndicats professionnels censés défendre exclusivement les intérêts professionnels et collectifs de leurs membres. »<sup>46</sup>

Les deux pistes ne s'excluent pas, au contraire, le développement des formes de régulation par les acteurs d'un même groupe professionnel intègre le désir d'accomplissement de soi individuellement (à travers un jeu de différenciation entre pairs, par exemple homme/femme, ville/village...) et collectivement.

---

<sup>45</sup> Henri Amblard, Philippe Bernoux, Gilles Herreros, Yves-Frédéric Livian, (1996) *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Pour ces auteurs, La logique d'action renvoie à deux dimensions de base, l'acteur et la situation dans laquelle se produit son action. De la rencontre de ces deux dimensions naissent des interactions à travers lesquelles les logiques d'action se construisent et se matérialisent.

<sup>46</sup> F. PIOTET (2002), *La révolution des métiers*, p 13

L'un des intérêts de ces pistes de réflexion est la reconnaissance par la plupart des auteurs que le métier prend appui sur les relations d'interdépendance entre individus dans un contexte productif donné. La nature des relations est essentiellement de type professionnel. Les relations se construisent à partir de l'élaboration des modes de circulation du savoir entre pairs et avec la hiérarchie. L'efficacité collective résulte ainsi de l'agencement entre individus inscrits dans une même dynamique de métier (Florence Osty, 2003). Les relations se caractérisent par le modèle des rapports de pouvoir entre ouvriers et responsables des entreprises de production.

Cependant, des différences séparent l'univers de l'entreprise industrielle et celui de l'enseignement, il paraît donc difficile de rendre compte de la dynamique relationnelle du métier d'instituteur en se rapportant au seul schéma patrons/ouvriers. L'instituteur contrairement à l'ouvrier n'est pas spécialisé, son travail porte sur une diversité de matières (mathématiques, sciences, histoire/géographie...). Il réalise plusieurs tâches (préparation des cours, réalisation des leçons, évaluations, soutien scolaire, etc.) dont certaines sont effectuées hors de la classe et même hors de l'école. Dans le système scolaire, bien que très normatif, l'instituteur entretient une diversité de relations qui ne sont pas systématiquement conflictuelles (Andrée Louvet, 1988), avec ses collègues, les encadreurs pédagogiques, les pouvoirs publics, les parents d'élèves et avant tout avec les élèves. C'est pourquoi, l'enseignement est considéré comme un métier relationnel. Il paraît ainsi nécessaire de s'attarder sur cette dimension du métier et de mettre en évidence le mécanisme régissant les configurations relationnelles dans l'enseignement.

L'intérêt de cette thèse est de clarifier ce qui sous-tend la dynamique relationnelle au sein du collectif des instituteurs. Cette thèse ne remet pas en cause le modèle d'analyse du métier d'enseignant dans laquelle elle s'inscrit. Il est juste question de contribuer à la réflexion théorique sur la problématique du métier en tenant compte à la fois du domaine d'activité étudié et du contexte gabonais. C'est dans l'optique d'une démarche compréhensive de ce qui sous-tend à la fois le désir du métier d'instituteur au Gabon et les configurations relationnelles du métier dans sa globalité que s'est construite la thèse.

## 4.1 Limites de l'approche industrialisée des groupes professionnels

La construction de rapports professionnels n'exclut pas que les acteurs au travail entretiennent d'autres formes de relations qui commencent au sein de l'entreprise et peuvent se poursuivre en dehors du cadre de travail. A cet effet, il n'est pas rare de constater des rencontres entre collègues en dehors de l'entreprise, pour partager un pot, célébrer ensemble un mariage, un anniversaire, etc.

Dans la particularité du Gabon, « une coutume » s'est développée et marque les relations au sein de divers groupes professionnels, notamment celui des instituteurs, celle qui consiste à assister une collègue qui vient d'avoir un bébé, un collègue malade, un (e) collègue qui perd un proche ou qui décède. Le principe général est simple, des fonds sont collectés auprès des collègues, le total recueilli est remis au collègue le plus proche, au directeur de l'école, ou à celui qui a pris l'initiative de la collecte et ensuite donné au collègue concerné (e) ou à sa famille. Dans les cas spécifiques de décès, la mobilisation des collègues est particulièrement remarquable : achat des bougies, du sucre, du café, gerbe de fleurs, prise en charge de la scolarité des enfants, participation à la veillée mortuaire et aux obsèques. Le même principe de solidarité marque la relation avec le directeur de l'école, avec le conseiller pédagogique et l'inspecteur connus ou proches. Les élèves et leurs familles profitent parfois de ce système d'entraide même si ce n'est pas systématique dans tous les cas. Ce système d'entraide n'est pas spécifique et n'est pas caractéristique des seuls groupes professionnels. Il relève d'une tradition de solidarité encore très marquée dans les villages et au sein des familles. Ce qui explique le fait que les familles aussi assistent les enseignants. Autant d'actions qui contribuent à resserrer des liens entre collègues aussi bien dans leur lieu de travail qu'en dehors de ce contexte. Le fait de partager par exemple le déjeuner sur le lieu de travail témoigne de cette dynamique relationnelle dans la mesure où les difficultés rencontrées au travail, les projets professionnels personnels ou collectifs alimentent quelque fois les conversations au même titre que les problèmes se rapportant à la vie en dehors de l'entreprise. Dans ce cas, il paraît limité de rendre compte de la dynamique relationnelle d'un collectif de métier sans prendre en compte tous les aspects qui les sous-tendent, qu'il s'agisse de facteurs liés au travail ou à la structure sociale et culturelle.

Dans le contexte de l'entreprise industrielle, la dimension relationnelle du métier, fondamentale dans la constitution, le maintien et l'évolution de toute forme organisée, paraît

secondaire, au profit de la productivité et de la rationalité, qui constituent les symboles de l'efficacité et sont de ce fait le seul langage acceptable et valorisant, qu'il s'agisse du travail des dirigeants ou des salariés. Ce qui est mis en évidence lorsque la question du métier est abordée en entreprise c'est le savoir technique (Michèle Descolonges, 1996) en rapport avec la productivité, avec la rentabilité, comme si la dimension relationnelle renvoie essentiellement à des aspects affectifs et ne peut donc pas comporter des aspects productifs (Florence Osty, 2003). Le métier est principalement traité dans sa dimension professionnelle, en termes de qualification, de formation, de compétence, de savoir technique, de régulation. D'ailleurs, le thème relatif à la professionnalisation des métiers y compris celui d'instituteur fait l'objet aujourd'hui de diverses analyses notamment dans les travaux réalisés en sociologie de l'éducation ou des professions. Les termes de professionnalisme, de professionnalité, d'expert, sont aujourd'hui les plus utilisés lorsqu'il s'agit d'analyser les dynamiques professionnelles au sein des collectifs de métier.

Si comme le souligne Florence Osty (2003),<sup>47</sup> « *la détention d'un savoir de métier* » constitue « *le gage d'une position sociale valorisante* » au sein de l'entreprise de production, dans les métiers relationnels comme celui de l'instituteur qui est avant tout un métier de service public, le savoir seul ne suffit pas, car il mobilise des caractéristiques personnelles de l'instituteur et nécessite l'implication dans l'action menée des personnes sollicitant le service. Le travail de l'instituteur repose sur l'apport des élèves et leurs parents, celui des collègues, des encadreurs, des pouvoirs publics. Comme l'affirment Maheu et Robitaille (1991)<sup>48</sup>, l'activité enseignante renvoie à un ensemble de rapports sociaux qui s'opèrent dans deux univers en interaction. L'univers immédiat de la classe où se manifestent les relations de l'enseignant avec ses élèves, objet direct de son travail (*relations pédagogiques*). Dans cette optique, la relation pédagogique est définie comme l'ensemble des « *phénomènes d'échange, d'influence réciproque, d'actions et de réactions entre enseignants et enseignés* »

L'autre univers est constitué par l'ensemble plus large des réseaux socioprofessionnels (relations avec les collègues de même travail et qui relèvent de la définition d'un même groupe professionnel, relations avec les collègues d'autres groupes professionnels, avec

---

<sup>47</sup> Florence Osty, (2003), *Le désir de métier : engagement, identité et reconnaissance au travail*, p. 14

<sup>48</sup> Maheu L. et Robitaille M., (1991), *Identités professionnelles et travail réflexif : un modèle d'analyse du travail enseignant au collège*. In Lessard C., Perron M. et Bélanger P.W. (sous la dir.), *La profession enseignante au Québec : Enjeux des années 1990*. Documents de recherche n°30. Institut québécois de recherche sur la culture, pp. 93-111

l'administration scolaire, avec le mouvement syndical et les associations professionnelles, avec les parents d'élèves) et face auxquels l'enseignant doit affirmer sa compétence et sa qualification : (*relations socioprofessionnelles*). Dans ces deux univers, nul doute que la qualité de ces relations a des incidences sur les pratiques de l'enseignant.

L'action pédagogique ou la transmission des savoirs aux enfants exige la mise en commun des efforts à la fois des instituteurs eux-mêmes et des autres acteurs :

- Les élèves parce qu'ils doivent suivre les enseignements dispensés, étudiés leurs leçons et faire leurs devoirs) ;

- Les familles (dans les pratiques éducatives développées à la maison, le suivi de leurs enfants scolarisés et l'implication dans l'action des associations des parents d'élèves). La création des associations des parents d'élèves au sein des écoles primaires gabonaises inscrit l'enseignement dans la même optique.

- Les pouvoirs publics dans la mise en place des structures et des outils nécessaires, dans l'organisation du travail éducatif aussi bien à l'endroit des instituteurs, des élèves, des familles, qu'en facilitant les démarches des autres partenaires de l'école.

- Dans la mesure du possible de l'ensemble des partenaires de l'école : associations, organismes internationaux qui interviennent par de multiples actions de soutien au gouvernement, aux élèves et aux enseignants. Même si le fonctionnement et l'efficacité du système scolaire reposent principalement sur le travail enseignant, le savoir et le savoir-faire de l'instituteur ne peuvent être valorisés qu'à travers la cohésion résultant d'efforts conjugués des différents acteurs de l'action pédagogique. C'est dans l'articulation de son action avec celles de l'ensemble des acteurs de la situation pédagogique que la culture du métier d'instituteur peut être construite et valorisée.

Par ailleurs, un même groupe d'élève (G1) est tenu par plusieurs instituteurs (de la première année d'études primaires à la cinquième année, sinon plus en considérant la formation à la maternelle). Il s'agit pratiquement d'un **travail à la chaîne** : chaque instituteur intervient après un autre avec un niveau de programme différent ; Le premier passe en quelque sorte le relais au suivant. Un instituteur est donc censé préparer le travail qui sera effectué par celui qui intervient après lui auprès d'un même groupe d'élèves. Aussi, l'efficacité du travail d'un instituteur dépend en partie du travail réalisé par celui qui l'a précédé auprès des élèves.

Cependant, les modalités de la coopération restent mal définies et très complexes. En fonction des attentes des parents et des enseignants, du lieu d'exercice du métier, les relations entre

enseignants et parents ne se déroulent pas de la même manière. Au Gabon, les parents sont à la fois un partenaire économique et pédagogique. Cette implication plus grande des parents influence les attentes des uns vis-à-vis des autres. Les conditions d'organisation du travail enseignant ainsi que certaines structures sociales favorisent la constitution des attentes complexes et entretiennent parfois le flou dans le rôle de chaque acteur. Chacun des acteurs développe des stratégies d'ajustement en fonction de ses ressources et de ses attentes. Les relations entre eux prennent parfois une tournure conflictuelle.

Un métier relationnel est soumis en permanence au jugement de ceux qui sont impliqués dans la relation et qui espèrent en tirer une certaine satisfaction en fonction de leurs attentes. De même les enseignants jugent l'action des autres acteurs et développent eux aussi des attentes. Le fait de se juger réciproquement et de développer des attentes peut être appréhendé en s'appuyant sur le concept d'échange. C'est la piste de réflexion du métier en tant que processus d'échange que propose cette étude.

C'est pourquoi cette étude tente de considérer le métier comme un lien social dont le fondement serait l'échange entre différents partenaires impliqués dans une situation professionnelle. Ces partenaires peuvent être des acteurs du collectif de métier, des acteurs organisationnels ou des acteurs sociaux. Ils entretiennent entre eux des rapports reposant sur les dimensions purement professionnelles (le suivi des élèves, les contenus de programmes, la carrière...) ou sur les dimensions socioculturelles (la prise en charge des enseignants par les familles dans les villages, les affinités sur la base de l'appartenance à une même communauté linguistique...). Ainsi, les relations de travail sont, comme d'autres formes de relations sociales, basées sur le principe de l'échange qui en assurerait tout le sens.

## **Deuxième chapitre : Le métier, un processus d'échange**

Ce chapitre a pour objectif de clarifier l'approche du métier retenue dans cette étude, de justifier son intérêt et de développer la problématique qui s'y rapporte. Le but visé dans l'approche adoptée ici est de proposer une piste de réflexion en partant des analyses théoriques sur le métier et sur l'enseignement.

Il ne s'agit pas dans cette piste de réflexion de remettre en question l'apport de l'approche industrialisée des groupes professionnels, au contraire, les dimensions (institutionnelle, relationnelle, contextuelle) du métier d'enseignant qui en résultent inspirent largement la problématique du métier d'instituteur au Gabon. Il est juste question de clarifier le mécanisme fondamental qui sous-tend le métier en tant que « *lien social* ». Bien que la plupart des recherches le reconnaissent (A. Louvet, 1988 ; Martine Kherroubi et Marie-France Grospron, (1991 ; Françoise Piotet, 2002 ; Florence Osty, 2003), la nature de ce lien n'est pas théoriquement explicité. L'hypothèse sur laquelle repose la piste de réflexion proposée ici est que le métier peut être appréhendé comme un processus d'échange. Aussi, la constitution d'une identité professionnelle et les différentes formes de régulations sociales en seraient le résultat. Aussi, les règles communes régissant la culture de métier et les relations sociales y relatives sont appréhendées comme les résultats de ce processus.

La notion d'échange présente un intérêt sur divers plans.

Au plan théorique, elle tient compte de l'articulation des actions du système social, à la fois des institutions et des acteurs. L'articulation de ces deux instances définit le cadre d'exercice du métier et s'influencent mutuellement. Cette articulation est entretenue par le principe d'échange. L'échange permet de saisir la nature de ce qui sous-tend fondamentalement les configurations relationnelles (les relations sociales au sein de l'enseignement) en termes d'attentes, exprimées dans un double mouvement d'engagement et d'ajustement.

Au plan pédagogique, elle met en évidence l'interdépendance comme base du métier d'enseignant. C'est ce principe d'interdépendance qui place l'instituteur dans l'attente des contributions des divers acteurs régulateurs de l'action pédagogique.

Enfin, concernant le contexte du Gabon, elle permet d'appréhender les mécanismes socioculturels et historiques explicatifs, d'une part, de l'évolution du métier, et, d'autre part, de la mobilisation enseignante. Elle rend ainsi compte du rôle de l'organisation scolaire, à la

fois au niveau de l'institution et de la classe suivant les écoles, du rôle aussi des différents partenaires de l'école, tout en rendant compte du travail de l'instituteur. Elle permet surtout de rendre compte de la multiplicité des différentes formes relationnelles de l'instituteur, particulièrement au Gabon ainsi que la variabilité de ces relations suivant le lieu d'exercice.

## 1 Le processus attente-réponse

Le concept d'échange est considéré ici dans son sens social et non dans son sens marchand.

L'échange social est inséparable de la notion « *d'intentionnalité* ». <sup>49</sup> Dans un échange de sourires par exemple, chacun adresse son sourire à l'autre, sans cette « *adresse* », il y aurait seulement deux humains qui sourient mais pas forcément l'un à l'autre, il n'y aurait donc pas échange de sourires. Adresser, c'est signifier quelque chose : « *c'est viser un certain but ou l'espérer.* » Celui qui adresse un sourire à quelqu'un, espère une réponse, qui peut prendre la forme d'un sourire ou d'autre chose, un froissement de sourcils par exemple, une réaction verbale traduite par un questionnement par exemple ou une salutation. L'adresse suppose l'espoir d'une réponse. Il est ainsi justifié d'affirmer qu'un acte est posé dans l'espoir de susciter de l'action de même nature ou non, ayant ou non le même sens pour les acteurs en situation d'échange.

L'intérêt de cette définition réside dans l'idée d'attendre une *réponse*. Un acte, qu'il s'agisse d'un sourire, d'un coup ou d'une politesse, répond à un précédent. L'échange est alors une suite d'actes qui se répondent les uns aux autres. Le précédent est à chaque fois la cause du suivant. Il y a donc dans l'échange également le principe de « *causalité* ». C'est pourquoi, il est aisé de définir l'échange comme un processus attente-réponse ou comme le double principe d'intentionnalité et de causalité.

Est-il possible d'affirmer que ce processus régit l'action pédagogique ?

L'apprentissage des savoirs transmis constitue le but poursuivi par l'instituteur, ou du moins il espère y arriver. De même, la présence d'un instituteur en classe serait vaine si les élèves n'attendaient rien de lui.

Dans une situation pédagogique, l'élève est placé dans une relation directe avec un enseignant. Cette relation est soutenue par les efforts conjugués de chacun ; Elle exige une

---

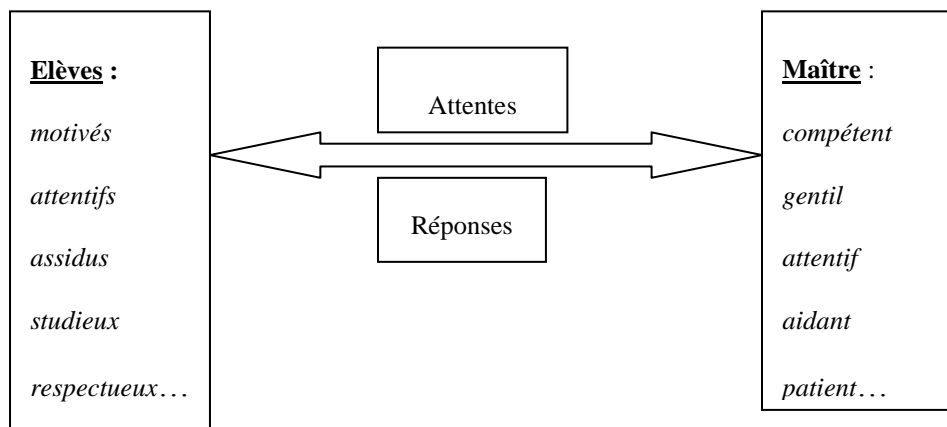
<sup>49</sup> Alain Testart (2002), Critique du don : Etudes sur la circulation non marchande. P. 11 - 22



répartition de rôles et ne peut fonctionner que si l'un et l'autre s'évertuent à effectuer les actes liés à leurs rôles respectifs. Chaque rôle constitue à la fois l'attente et la réponse de l'un à l'autre et inversement. Chacun doit donc apporter les réponses qui sont attendues par l'autre suivant qu'il joue le rôle de l'instituteur ou de l'élève. Cette relation dite pédagogique fonctionne sur la base d'une succession d'attentes formulées explicitement ou non et de réponses apportées par chacun.

L'une des méthodologies de préparation des cours est de prévoir une série de questions posées par l'instituteur portant sur un savoir donné et les réponses qu'elles peuvent susciter chez les élèves. Développer des compétences de base chez les élèves est la visée des actes pédagogiques. Il n'y a donc pas d'action pédagogique sans intentionnalité. De même un élève n'est pas passif. Son action suscite nécessairement des régulations du point de vue des compétences et des pratiques enseignantes suivant les objectifs visés. Ces régulations constituent les attentes de l'élève vis-à-vis de l'instituteur, que ces attentes soient explicites ou non. Pour schématiser :

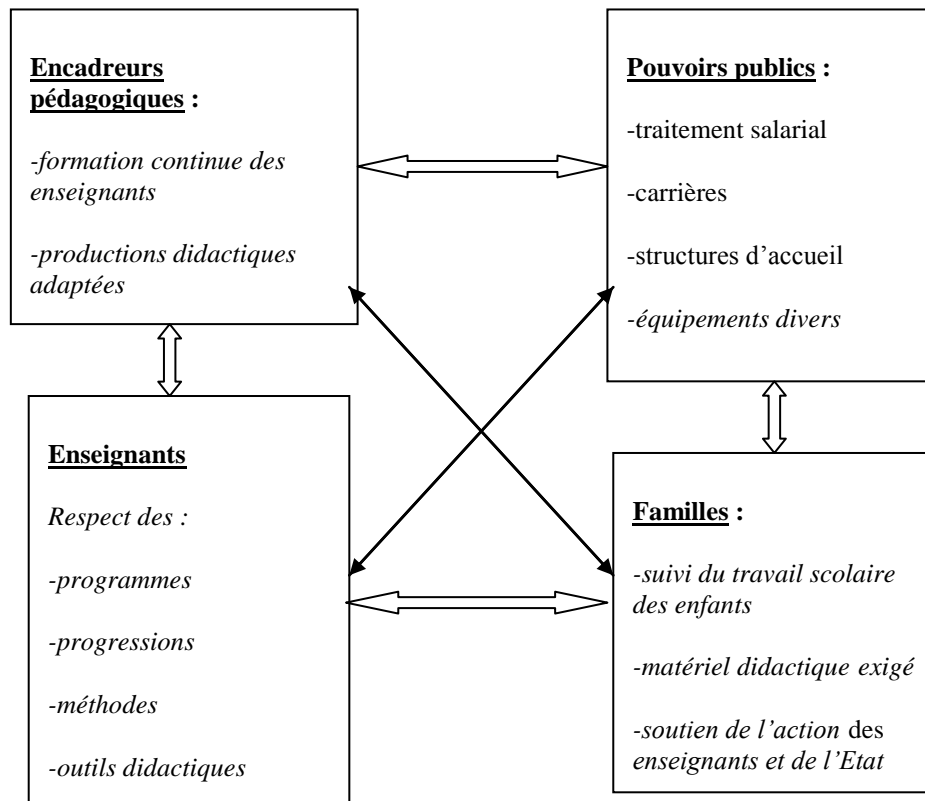
**Schéma 1** : Exemples d'attentes et de réponses possibles entre l'instituteur et les élèves



Source : P. Mouyivou Bongo (2009), *Le métier d'instituteur : contrat de confiance ou conflit d'intérêt ?*

Ce schéma permet de souligner la diversité des attentes et des réponses caractéristiques d'une relation pédagogique. Dans l'action pédagogique le processus attentes-réponses s'observe à un autre niveau que celui de l'enseignant et des élèves (schéma 2).

**Schéma 2** : exemples d'attentes et de réponses possibles entre différents groupes d'acteurs de la situation pédagogique

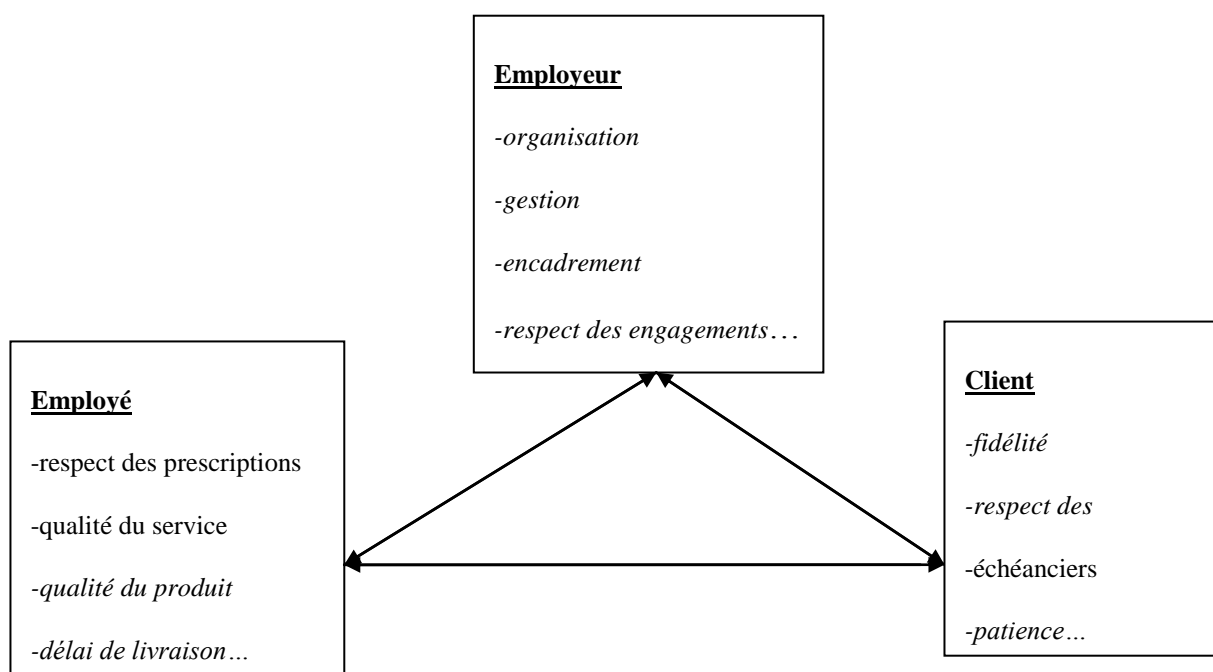


Source : P. Mouyivou Bongo (2009), Le métier d'instituteur : contrat de confiance ou conflit d'intérêt ?

Il est courant d'observer également des attentes développées par l'enseignant à l'endroit des encadreurs (meilleure organisation des journées pédagogiques, ...), des pouvoirs publics (meilleur traitement, meilleure gestion de leur carrière, meilleures conditions d'enseignement, ...) et des familles (suivi du travail scolaire des enfants, participation à certaines activités de l'école, ...). Inversement, les familles, les encadreurs et les pouvoirs publics attendent des enseignants qu'ils respectent les programmes et les progressions, qu'ils appliquent les méthodes en vigueur, qu'ils utilisent des outils et manuels exigés, bref, qu'ils assurent la réussite des élèves. Mais plus encore, ce qui est attendu par les enseignants à l'endroit des pouvoirs publics, l'est aussi par les familles et les encadreurs. Ce qu'attendent les encadreurs et les enseignants à l'endroit des familles, l'est aussi par les pouvoirs publics. Le même raisonnement est valable pour les attentes formulées à l'endroit des encadreurs pédagogiques.

Pour étendre ce raisonnement au métier dans un contexte autre que l'enseignement, le schéma ci-dessous peut être résumé en trois pôles distincts : l'employé (enseignant, encadreur), l'employeur (pouvoir public) et le client (famille). Chaque pôle développe des attentes à l'endroit des deux autres, chaque pôle s'efforce d'apporter des réponses aux deux autres ainsi de suite.

**Schéma 3** : Exemples d'attentes et de réponses possibles dans une situation de travail en entreprise



Source : P. Mouyivou Bongo (2009), Le métier d'instituteur : contrat de confiance ou conflit d'intérêt ?

Cette présentation en trois pôles peut laisser penser que les relations entre collègues ne sont pas prises en compte ou qu'il n'y a pas d'attentes entre pairs. Ce n'est pas ce qui est démontré ici. La réflexion développée tente plutôt de montrer que les relations au sein d'un collectif de travail ne se limitent pas aux rapports entre collègues, ou avec la hiérarchie, mais intègrent d'autres acteurs tels que les clients et les pouvoirs publics.

L'employé peut appartenir à un collectif auquel il s'identifie, mais ce collectif agit dans le respect d'un certain nombre de principes, ici aux principes de l'échange, qui permettent à ses membres de coopérer, de négocier ou avec d'autres communautés ou de s'opposer à elles, celles-ci pouvant être extérieures au contexte de l'institution scolaire par exemple mais dont l'action est en interdépendance avec celle du collectif.

Pour revenir au métier d'instituteur, exercer dans ce domaine d'activités, du point de vue du processus de l'échange, c'est dans une certaine mesure gérer les attentes des autres acteurs impliqués dans l'action pédagogique, être disposé à apporter les réponses adaptées et espérer que les autres fassent pareil. Ainsi, enseigner, c'est s'engager à donner et à s'ajuster en fonction de ce qui est attendu par les autres. Mais ce travail de service exige des contreparties de la part des autres acteurs, un engagement à remplir la part des obligations qui leur incombe. L'une des caractéristiques de la culture du métier d'instituteur est d'attendre la reconnaissance sociale. Cette reconnaissance par les autres acteurs doit se traduire par des actes visant à favoriser la vie et le travail de l'instituteur, notamment par les élèves, les familles et les pouvoirs publics.

Le plus important, dans cette perspective, est que toute action suscite ou espère une réponse spécifique. Chaque action peut orienter l'action de l'autre. Une action est régulatrice d'une autre.

## 2 Construction des liens sociaux

Si dans le processus attente-réponse, il s'agit d'actions qui se répondent, alors, l'une des fonctions fondamentales de l'échange social est la création et le maintien des liens sociaux. En effet, l'échange met en relation les personnes entre elles, les personnes et les institutions ainsi que les institutions entre elles. Il inclut le système de valeurs sociales, les positions hiérarchiques et sociales, les caractéristiques historiques et culturelles des personnes ou des institutions qui entretiennent entre elles des rapports d'échange. L'échange peut de ce point de vue être défini comme une forme d'interaction dans laquelle les acteurs sociaux développent des attentes vis-à-vis des autres. De plus, l'échange est fonction des objets échangés, des positions sociales, des jugements et des histoires de vie de ceux qui échangent ainsi que du contexte social dans lequel il s'effectue.

Cette définition s'inscrit dans le champ de la théorie interactionniste développée en 1959, d'abord par Zimel, puis dans la suite par Hughes et Becker. L'objectif de cette théorie est de rendre compte de la multiplicité des formes d'interactions sociales tout en essayant de comprendre pourquoi elles existent. Elle est soutenue par l'hypothèse selon laquelle, les hommes constituent des formes d'associations parce qu'ils espèrent en tirer profit, obtenir des avantages ou des récompenses. Les avantages attendus dans ce cas peuvent être de plusieurs

ordres : économiques, professionnels, culturels, affectifs. Selon ces auteurs, les formes sociales n'existent que parce que les acteurs trouvent la possibilité de réaliser leurs intérêts.

L'intérêt est donc ce qui rapproche les acteurs en interaction. Mais, comme le fait remarquer E. Durkheim, « l'intérêt est peut-être le moteur des échanges, mais il ne saurait à lui seul assurer la cohésion sociale... »<sup>50</sup>,

L'harmonie des intérêts dissimule ainsi un conflit que l'égalité formelle des échanges ne suffit pas à dissiper. Fondée sur la concurrence, c'est-à-dire sur le conflit, elle ne peut aboutir qu'à la victoire des uns et à la défaite des autres. De même, tous les besoins ne sont pas satisfaits par les formes de relations sociales, ni même par une seule forme de relation. Il existe donc une incertitude dans les relations d'échange. Ce qui peut expliquer la multiplication des formes de relations par les individus et la nécessité de développer des modes de régulation. Les individus recherchent dans leurs relations la satisfaction de leurs besoins. Il existe donc face à l'engagement de l'individu dans l'action une récompense recherchée qui peut être obtenue ou non et qui peut prendre plusieurs formes. C'est en effet cette recherche de récompense qui justifie l'engagement dans l'action et la permanence des interactions sociales. Cette recherche est soumise à l'incertitude qui est réduite par la confiance. La confiance, selon Corinne Nardot (2005, p. 1), est le pré requis indispensable qui rend possible le contrat, l'engagement réciproque et le maintien des relations sociales qui s'inscrivent dans la durée. Dans la même perspective, Ariel Mendez et Nadine Richez-Battesti (1999) soulignent que le niveau de confiance dans l'échange varie suivant « *les comportements des acteurs, leurs enjeux, leurs pouvoirs, l'émergence de nouvelles rationalités, qui permet d'identifier des zones de confiance et de méfiance quant aux pratiques coexistant dans toutes les organisations* ». <sup>51</sup> La confiance n'est donc pas acquise une fois pour toute, elle n'est pas toujours stable « *elle ne s'active, ne se mesure ou ne varie que dans le lien social durable* ». Aussi, la confiance apparaît comme le facteur régulateur des rationalités développées dans les relations basées sur l'échange.

Considérer le métier d'instituteur comme un processus d'échange permet d'associer le concept de métier à ceux de relations, d'intérêt, de conflit et de confiance. Ce qui permet non seulement de rendre compte des rapports de force entre le collectif des instituteurs et les

---

<sup>50</sup> DURKHEIM E. (1986), *De la division du travail social*, Paris, PUF

<sup>51</sup> MENDEZ A. et RICHEZ-BATTESTI N. (1999), *Confiance ou Intérêt dans les métiers de l'argent*.

pouvoirs publics, mais aussi de saisir le sens des relations entretenues avec les autres acteurs éducatifs.

### 3 Construction de l'identité

L'échange social en tant que processus attente-réponse dans la relation renvoie à une influence mutuelle entre un acteur et son milieu ou entre acteurs en situation d'interaction. Il existe un mouvement de va-et-vient traduisant l'action d'un acteur sur l'autre et inversement. Ce mouvement de va-et-vient obéit au principe de réciprocité de l'échange car l'action de A entraîne une action chez B et inversement. Il s'agit d'un processus de co-influence caractéristique de diverses situations relationnelles. Dans ce processus, le comportement de l'acteur A induit en réponse un comportement chez l'acteur B, sachant que le comportement d'un acteur revêt à la fois une dimension physique et une dimension cognitive en ce qu'elle implique un traitement et une interprétation des informations contenues dans le comportement de l'interlocuteur ou du partenaire. La construction de l'identité est tributaire de ces deux dimensions de l'action. Ainsi, si le comportement de l'acteur A induit en réponse un comportement chez l'acteur B, ce processus sous-tend également la construction de l'identité des acteurs en interaction.

L'action pédagogique, affirme Marcel Postic (2001, p. 19), a pour but la « *construction de comportements chez un sujet, selon un vecteur orienté.* » Cette construction exige la mobilisation d'un ensemble cohérent d'actions entreprises en vue d'une fin et un système ordonné de moyens. L'action pédagogique est donc par essence « *directive* ». Les décisions sont prises pour les élèves et non par eux. L'initiative du processus éducatif dans l'enseignement primaire vient du maître, celui-ci crée la situation qui va constituer une impulsion permettant aux élèves d'apprendre. Cependant, une condition s'impose, cette impulsion doit trouver chez les élèves, un besoin, une attente, une motivation qui « *permette le déclenchement de la conduite et qui l'oriente* » Ainsi, le processus éducatif « *ne se met en marche que lorsqu'un mouvement anime chacun des partenaires l'un vers l'autre. Il se bloque quand, dans certaines situations critiques, l'intervention de l'éducateur est un acte de force, soit parce que la situation n'est pas désirée par l'enfant ou l'adolescent, soit parce que ce dernier résiste, par une attitude active ou passive.* » Il ne saurait y avoir apprentissage sans la disposition morale et physique des élèves. Il faut également que ce qui est enseigné soit reconnu comme étant socialement utile. Le désir d'enseigner chez le maître ou la maîtresse

repose sur la valeur interne de ce qui est enseigné. L'expérience de la reconnaissance est-elle ainsi constitutive, voire « *fondatrice* » de l'identité professionnelle de l'enseignant.

Cependant, la recherche de reconnaissance n'est pas caractéristique de la seule relation maître-élève. Elle est commune à toute relation d'échange. La recherche de la reconnaissance suppose que ce qui est fait par l'un des partenaires de l'échange ait un sens, une valeur pour l'autre. C'est à cette condition seulement que ce qui est fait par l'un peut orienter la logique d'action que se construit l'autre dans l'interaction.

Le processus d'identification est conçu comme une reprise à son compte des valeurs d'un modèle qui comprend l'ensemble des attentes de rôles que partagent les membres d'un système (Parsons, 1951 ; 1959). Aussi, l'acteur social n'agit pas seulement en fonction de ses intérêts mais conformément à un système de normes intériorisées relatives au rôle qui correspond à une position ou une fonction dans le système social. L'identité est donc présentée comme l'intégration des statuts et des rôles de l'acteur en réponse aux statuts et rôles des autres constituant son environnement social.

Dans la théorie des rôles, le rôle correspond à un statut dans la société. Par conséquent, il est lié à l'appartenance à une catégorie sociale. Le rôle constitue également une « *typification* »<sup>52</sup>, c'est-à-dire, un personnage social type auquel est associé un ensemble de pratiques et de manières (le curé, l'instituteur, l'idiot) qui induit des attentes de la part des autres acteurs.

Du point de vue de l'action collective, L'identité apparaît comme un élément moteur. La mobilisation autour de l'identité suscite une action qui n'est pas seulement guidée par l'intérêt personnel. La mobilisation sociale est régie par trois principes (Alain Touraine, 1965). Le premier principe est celui de l'identité : tout mouvement social doit être capable de construire ou de reconstruire une identité collective pour sa base ; Le deuxième principe est celui d'opposition : tout mouvement social se construit à partir d'un conflit qui lui permet de valoriser son identité et de définir un groupe opposé et uni ; Le troisième principe est celui de totalité : le mouvement a un projet de changement social global, de redéfinition du système d'action historique de la société.

L'idée que le rôle joué par un acteur constitue une réponse au rôle de l'autre suivant les normes et valeurs du système social d'appartenance est particulièrement intéressante. Cette

---

<sup>52</sup> Les théories des rôles et de l'action collective présentées dans ce chapitre sont explicitées par Lucy Baugnet (1998), *L'identité sociale*, pp. 14-15

idée est renforcée par celle de la réciprocité des attentes et des objectifs de changement ou de régulation visés par les acteurs en interaction. L'hypothèse qui résulte de ce raisonnement est que l'identité résulterait du processus attente-réponse régissant les relations sociales entre acteurs trouve son sens. La construction des formes identitaires chez les instituteurs obéit à ce même processus. La crise de l'identité correspondrait alors à une crise de confiance dans l'échange.

Pour conclure, trois dimensions de la notion d'échange sont retenues dans cette étude.

*La multiplicité des produits* de l'échange : Les produits échangés intègrent les biens, les services, et les personnes. Chaque produit présente toujours une dimension matérielle et symbolique. Autrement dit, le processus d'échange concerne non seulement des produits matériels mais aussi des produits symboliques et des personnes, l'échange ne se fait pas toujours par l'intermédiaire de la monnaie (il peut y avoir échange de produit contre produit ou de service contre service, de produit contre service et ainsi de suite.

La deuxième dimension se rapporte au *principe de réciprocité* élaboré par Claude Lévi-Strauss. En s'appuyant sur la triple obligation de donner, recevoir et rendre mise au point par Marcel Mauss (1966)<sup>53</sup>, il dégager le principe général qui selon lui préside à toutes les circulations : la réciprocité de l'échange. Pour lui, c'est l'obligation de rendre qui assure l'existence de l'échange. C'est l'obligation de rendre qui garantit la satisfaction de l'attente. Lorsqu'une des parties ne peut apporter la contrepartie attendue, le principe d'obligation de rendre se trouve remis en question, ce qui conduit soit à un conflit, soit à une négociation en vue de trouver un moyen de régulation qui permet de rétablir l'équilibre dans la relation. Cette fonction de régulation constitue la troisième dimension. Du point de vue fonctionnaliste, l'échange assure une régulation normative. La réciprocité de l'échange est une norme qui stabilise les relations sociales et assure leur continuité par un déséquilibre toujours maintenu entre ce à quoi on a droit et ce que l'on doit. Mais de nombreux auteurs (Bénédicte Reynaud, 1992 ; Jean-Daniel Reynaud, 1997 ; Yves Lichtenberger, 2003) ont largement démontré qu'il existe également une régulation autonome et permettent d'aborder la question en termes de régulation sociale.

---

<sup>53</sup> Marcel Mauss 1966. Essai sur le don, in *Sociologie et Anthropologie*. Paris : PUF.



La régulation assure deux fonctions fondamentales. La première consiste à maintenir les interactions des acteurs en conformité avec la norme fournie par le système de valeurs. La deuxième permet le maintien d'une cohérence dans l'application des normes institutionnelles aux différents domaines concernés.

L'intérêt de l'échange réside en premier lieu dans le caractère symbolique qu'il peut revêtir. Dans un deuxième temps la réciprocité constitue l'un des enjeux de l'échange, non pas par rapport à l'obligation de rendre mais dans le sens où l'échange suppose que l'action de l'un entraîne une action ou une réaction de l'autre. Dans un troisième temps, l'échange assure une fonction de régulation, celle-ci pouvant être aussi bien normative qu'autonome. Enfin, l'échange revêt un intérêt particulier en ce sens qu'il permet la construction des identités sociales : suivant le niveau de satisfaction de leurs attentes, les acteurs se défont de nouveaux comportements, de nouveaux objectifs, de nouveaux projets afin de mieux ajuster leurs positions par rapport à celles des autres. Ce processus de régulation rend possible la Co-construction des identités.

#### 4 Problématique et thèse de la recherche

La question de départ de cette thèse est d'interroger les facteurs explicatifs du désir de métier chez les instituteurs gabonais. Les changements institutionnels concernant les instituteurs ont permis de s'intéresser particulièrement aux instituteurs. L'implication personnelle dans la formation d'anciens instituteurs admis à l'Ecole Normale Supérieure de Libreville (à partir de l'année 2000), l'accompagnement des étudiants au sein des établissements pendant les périodes de stage, l'absence de référentiel de cours à l'ENS, l'absence d'un cadre de discussion entre les enseignants de l'ENS et ceux des établissements primaires, sont autant de facteurs qui ont renforcé la motivation à réaliser cette étude. L'hypothèse d'un « désir de métier » est largement étayée par les apports théoriques qui mettent en évidence les caractéristiques des groupes professionnels. C'est pourquoi, la problématique du métier est celle retenue ici. Les pistes de réflexion ont été résumées sous le vocable d'approche industrialisée des groupes professionnels. La limite de cette approche concerne essentiellement la dimension relationnelle du métier qui apparaît comme un niveau d'analyse parmi d'autres. Les spécificités du métier d'instituteur permettent d'insister sur la prépondérance non pas de la dimension relationnelle mais de la multiplicité et de la complexité des relations sociales au sein de ce collectif de travail.

Les différentes approches théoriques ont permis de mettre en évidence les niveaux d'analyse du métier en général et du métier d'enseignant en particulier non seulement dans l'affirmation d'un positionnement social et d'une identité professionnelle, mais aussi dans la production des formes de régulations. L'articulation de ces deux dimensions ont orienté la réflexion vers la notion d'échange pour rendre compte du mécanisme régissant les relations sociales au sein du métier d'instituteur.

L'instituteur est principalement engagé dans un contrat de confiance. Lucien Karpik (1996) définit la confiance comme une « relation d'échange régie par une norme de réciprocité qui repose sur l'association intime de la délégation et de la croyance. »<sup>54</sup> Ainsi, la confiance est cœur même de l'échange. Dans le même ordre d'idées, Bénédicte Reynaud (1992) la définit comme « une relation de délégation qui est fondée sur une anticipation du comportement du délégataire ». Pour elle, la confiance peut résulter : de l'incorporation de normes sociales (elle est dite tacite) ; des règles explicitement définies (organisationnelles) et de l'expérience c'est-à-dire des apprentissages au cours des rapports entretenus par les acteurs.

L'enseignement primaire repose sur une mission éducative déléguée à l'instituteur par l'Etat. Or en référence aux définitions de Lucien Karpik et de Bénédicte Reynaud, la confiance requiert une double facette : le fait de déléguer, donc de confier sa tâche ou sa mission à un tiers, et l'engagement de celui-ci à l'accomplir suivant les attentes du premier. Ainsi, le métier d'instituteur est basé sur le principe de la confiance ! Lorsqu'un instituteur fait le choix de ce métier, il s'engage en premier lieu dans un contrat de confiance, c'est sur lui que l'Etat compte pour accomplir sa mission d'éducation et d'instruction des jeunes. C'est aussi à lui que les familles confient la responsabilité d'assurer la réussite scolaire de leurs enfants. L'instituteur s'engage donc à être une personne de confiance, une personne de bonne foi, vis-à-vis de l'Etat, des familles et des élèves, mais aussi des collègues. Il a la charge de mettre en pratique les décisions et les orientations politiques, transformées en programmes scolaires par les techniciens de l'Education nationale. Par conséquent, les échanges que l'instituteur construit avec l'Etat et les familles par le biais de l'institution scolaire et de son travail en tant qu'agent d'éducation et d'instruction établissent entre eux des rapports de confiance basés sur le respect des engagements définis par l'Etat. Il est alors impossible d'écarter « la dimension morale de l'échange, du lien social qui lui est attaché. Elle permet donc tout autant

---

<sup>54</sup> KARPIK L. (1996) : Dispositifs de confiance et engagements crédibles

l'établissement de la relation sociale que l'apprentissage au sein de celle-ci, elle est l'amont qui rend possible le contrat ».

Le fait d'avoir la confiance de l'Etat et celle des familles peut non seulement constituer un facteur de motivation pour l'instituteur, l'amenant à développer plus de compétences, mais aussi lui conférer un certain pouvoir.

L'existence d'un accord suppose un engagement de chaque groupe d'acteurs à respecter les principes de fonctionnement de cet accord. Chacun s'expose ainsi à être jugé, c'est-à-dire évalué par les autres. Ces derniers développent donc des attentes les uns par rapports aux actions des autres et inversement. Chaque groupe d'acteurs interroge, développe des arguments pour décrire l'action de l'autre groupe et rend compte du niveau de satisfaction qui en résulte en fonction des attentes des uns vis-à-vis des autres et inversement. Lorsque l'action d'un groupe est jugée satisfaisante par les autres, il s'établit une confiance. Dans le cas d'insatisfaction, la confiance est rompue, même si l'accord n'est pas remis en cause et les relations peuvent devenir conflictuelles. S'il est rare d'observer des conflits opposants directement les élèves et les enseignants au sein des écoles primaires, cette absence de conflits ne traduit pas nécessairement l'absence d'attentes et d'insatisfaction de part et d'autre. Ce processus de production de réponses jugées satisfaisantes ou non permet en partie de rendre compte de la dimension conflictuelle des rapports entre le gouvernement et les enseignants, des insatisfactions à la fois des familles et des enseignants. De ce point de vue, le métier d'instituteur suppose un partenariat entre le groupe des instituteurs et celui des élèves et leurs familles, entre le collectif des instituteurs et l'Etat qui leur délègue la mission d'éducation.

La mission de l'instituteur est généralement évaluée à travers le travail pédagogique, La relation privilégiée est celle qu'il entretient avec les élèves, et celle-ci est sensée obéir à des normes administratives, pédagogiques et didactiques, dont le seul intérêt est l'apprentissage et la réussite des élèves. La plupart des outils ou méthodes pédagogiques conduisent l'instituteur à placer l'enfant au centre de la relation pédagogique, ou au centre de l'apprentissage (c'est l'expression courante en éducation). Toutes les autres relations doivent concourir à renforcer la relation pédagogique entre l'instituteur et ses élèves.

C'est de cette façon que se caractérise le métier d'instituteur au premier abord. C'est la raison pour laquelle les dimensions techniques et institutionnelles sont prises en compte dans l'analyse du métier. A partir de ce moment, des orientations sont définies, des mesures sont prises pour asseoir cet aspect du métier, qui lui confère d'ailleurs toute sa noblesse, parce qu'elle est basée principalement sur l'éducation des enfants. Noblesse qui explique dans une

certaine mesure la concentration de nombreux travaux de recherche sur la relation enseignant/élève. Mais la relation n'est souvent abordée que comme un facteur caractéristique de la vie au sein de l'école, et l'objet des rapports entre acteurs n'est défini que sous un seul aspect, celui de l'apprentissage. Or derrière la logique de la relation pédagogique se développent des rapports soutenus par des logiques complètement différentes, relevant d'autres enjeux, d'autres intérêts qui permettraient de mieux cerner le désir de métier, de mieux comprendre l'ensemble des valeurs qui sous-tendent la construction du professionnalisme et de l'identité de l'instituteur.

Le métier d'instituteur est avant tout l'objet d'une construction sociale engageant plusieurs acteurs. Elle se présente sous forme d'un contrat social dont le but est de permettre à chaque acteur de l'école de satisfaire ses intérêts.

- L'Etat met en place une institution, l'école, qui sert d'espace de rencontre et de négociations permanentes entre les acteurs, une institution (fonctionnant grâce au dévouement de chaque acteur) dont le but est de former des citoyens capables d'assurer son développement. L'Etat recrute et forme un personnel qu'il veut compétent, capable de répondre à un tel défi. Mais cela n'est pas sans exigence, ce personnel devant respecter et appliquer les instructions que l'Etat définit en vue de l'aider à réaliser une telle mission. L'Etat développe des stratégies et met en place des outils lui permettant d'une part, d'asseoir son autorité sur ce personnel, de contrôler et de vérifier ce qui est effectué en son nom, et, d'autre part, de s'assurer de l'adhésion des familles à ce qui est proposé.

- Les élèves et leurs familles attendent que la formation dispensée assure le devenir des enfants. Ils attendent que l'Etat crée les conditions nécessaires à l'aboutissement de leurs aspirations.

- Les instituteurs, certes conscients de l'importance de leurs responsabilités, sont en premier lieu des hommes et des femmes qui exercent simplement un métier, qui font leur travail de leur mieux et qui attendent que celui-ci leur permette de subvenir à leurs besoins quotidiens, leur offre des occasions d'avancement et d'épanouissement. C'est donc un métier qui se constitue sur la base de l'implication de plusieurs personnes ayant certes un but commun mais avec des intérêts différents. Ces personnes sont tenues d'établir des rapports. Ces rapports sont régis par un contrat d'échange, à partir duquel chacun prend l'engagement de répondre aux attentes des autres. Dans ce cas, l'institution, ici le système scolaire, ne définirait que l'espace et les aspects formels de l'échange. Mais d'autres facteurs peuvent interagir en fonction des besoins individuels ou collectifs relatifs ou non à l'exercice du métier et prennent



Deux natures fondamentales de l'organisation sont considérées. La première est dite transactionnelle dans la mesure où l'action collective traverse et combine des actions individuelles en vue de mobiliser des ressources et aboutir à une transaction ou à un échange avec le monde, par exemple la production d'un service. Elle permet d'appréhender les règles institutionnelles régissant la réalisation du travail.

La deuxième nature est interactionnelle dans la mesure où l'action collective est socialement organisée et implique une multiplicité d'acteurs. Elle soulève donc des questions de coordination, de communication et d'intelligibilité mutuelle en son sein (Philippe Lorino, 2005, p 57). L'organisation offre le cadre et les règles institutionnels du métier.

L'organisation revêt deux dimensions : la première dimension renvoie à l'organisation institutionnelle des prestations d'enseignement par le ministère de l'éducation nationale. Cette dimension relie les instituteurs à l'institution scolaire. Celle-ci offre le cadre d'exercice du métier. La deuxième dimension renvoie à l'organisation interne des instituteurs en tant que collectif de travail dont l'action syndicale constitue le moyen d'expression par excellence.

Les relations sociales renvoient non seulement aux interactions régies par les règles professionnelles (la relation pédagogique par exemple), mais aussi, aux interactions régies par des règles sociales d'appartenance à une même communauté linguistique ou clanique par exemple.

Le contexte social renvoie aux facteurs (économiques, politiques, culturelles) régissant, d'une part, les conditions de travail et, d'autre part, les conditions de vie.

Le collectif des instituteurs gabonais est appréhendé à travers son organisation interne et à travers l'organisation de l'institution scolaire. L'idée est que les deux organisations s'influencent mutuellement et ne peuvent être comprises de façon dissociée. Contrairement à l'approche industrialisée des groupes professionnels qui privilégie les règles professionnelles, les structures sociales telles que les règles de parenté sont prises en compte pour rendre compte de la dynamique relationnelle au sein du collectif des instituteurs. Par exemple, un instituteur affecté dans un village peut avoir à la fois le statut d'enseignant en raison de son rôle pédagogique et celui de frère clanique de son élève en raison de l'appartenance à un même clan.

La thèse défendue repose sur le fait que les relations sociales, l'organisation et le contexte social constituent les mécanismes régissant la construction du « désir de métier » chez les instituteurs.

Ce modèle d'analyse justifie le choix d'étendre l'étude sur les relations des instituteurs avec les pouvoirs politiques, de cerner le rôle des familles à la fois auprès des instituteurs, des élèves et de l'école.

Dans un premier temps, cet objectif a permis de prendre en compte les données historiques afin de comprendre les différentes orientations scolaires au Gabon ainsi que les fonctions des instituteurs qui y sont rattachées.

Dans un second temps de prendre en compte les aspects statutaires du métier.

Dans un troisième temps de se référer aux données culturelles notamment sur les règles régissant les liens au sein de la famille et l'appartenance sociolinguistique.

## 4.1 Hypothèses

Le modèle d'analyse retenu dans cette recherche est d'appréhender le métier à travers un triptyque de trois pôles inter-reliés : les relations sociales, l'organisation et le contexte social. Le métier d'instituteur est alors appréhendé comme un système de relations sociales qui se construisent sur la base des principes de réciprocité et de confiance (régissant le processus d'échange). Ces relations prennent sens et trouvent leur légitimité suivant l'organisation et le contexte social qu'elles contribuent également à façonner. Telle est la thèse défendue dans cette recherche. Divers facteurs relevant de l'organisation institutionnelle et collective des instituteurs, des relations entre les instituteurs et les autres acteurs éducatifs et ceux relevant du contexte social dans son ensemble permettent de cerner « le désir de métier » chez les instituteurs, c'est-à-dire ce qui génère le projet de s'engager collectivement dans la lutte sociale afin de défendre leurs intérêts professionnels et d'accéder à un meilleur positionnement au sein de la société.

Les mauvaises conditions de travail, les problèmes liés aux politiques éducatives de masse, le processus de démocratisation politique amorcé dans les années 1990 par l'institutionnalisation du multipartisme, les désillusions à la fois politique et pédagogique relatives à la non satisfaction des attentes dans les relations avec les autres acteurs de l'action pédagogique, principalement les élèves et leurs familles, les pouvoirs publics permettent de mettre en lumière les règles professionnelles et sociales régissant les logiques d'action des instituteurs et l'intérêt de se constituer en collectif de métier. C'est l'articulation des facteurs relationnels, organisationnels et contextuels qui permet de comprendre leur solidarité, leurs

oppositions, leur engagement, de cerner les pratiques professionnelles et les formes identitaires qui en résultent. Cette thèse a conduit à formuler deux hypothèses.

#### *4.1.1 Première hypothèse : la pluralité des identités socioprofessionnelles*

La première hypothèse revêt deux volets qui sont dictés par la multiplicité des tâches et des rôles de l'instituteur ainsi que par la diversité des statuts au sein du collectif des instituteurs.

1- Le premier volet de cette hypothèse est en lien avec le fait pour un seul instituteur de jouer plusieurs rôles. La pluralité des tâches et des rôles observée chez les enseignants missionnaires continue de caractériser la pratique enseignante des instituteurs actuellement en exercice au Gabon. Par exemple, un instituteur exerçant seul dans un village où les écoles comptent trois classes physiques (salles) accueillant cinq classes pédagogiques est appelé à occuper plusieurs fonctions : instituteur et directeur d'école. L'absence des services de l'administration scolaire concentrée dans les villes l'oblige généralement à procéder au recrutement d'un autre enseignant et à le former afin d'être secondé auprès des élèves. Aux fonctions d'instituteur et de directeur d'école se juxtaposent celles de recruteur et de formateur et ainsi de suite. De même s'il prend en charge la scolarité de certains de ses élèves ou s'il est amené à les garder chez lui pour soutenir les élèves dont les parents ne disposent pas de ressources (financières et pédagogiques) suffisantes, il devient l'instituteur et le père social de ses élèves en même temps qu'il est le directeur de l'école et le formateur de son collègue. Cette diversité d'activités et de rôles constituent certainement autant d'expériences, autant de façons de concevoir et de vivre le métier, autant de façons d'agir suivant qu'il joue son rôle de directeur d'école, celui de formateur, celui d'instituteur ou encore celui de père. Dans les villes, particulièrement à Libreville, les instituteurs pratiquent des activités non pédagogiques afin de combler les fins de mois (commerce, culture de jardins...). L'instituteur en semaine se transforme probablement en cultivateur pendant son temps libre. La pluralité de ces rôles a permis de formuler l'hypothèse sur les identités multiples de l'instituteur.

Au plan théorique, cette hypothèse est inspirée par la théorie des rôles. Le rôle correspond à un statut dans la société. Le rôle constitue également une « *typification* »<sup>55</sup>, c'est-à-dire, un personnage social type auquel est associé un ensemble de pratiques et de manières (le curé,

---

<sup>55</sup> Lucy Bagnet (1998), *L'identité sociale*, pp. 14-15



l'instituteur, l'idiot) qui induit des attentes de la part des autres acteurs. De ce point de vue, l'identité socioprofessionnelle est tributaire du statut et du rôle. Dans cette optique, il n'est pas exagéré d'affirmer que la multiplicité des rôles peut susciter des identités multiples. Dans le même ordre d'idées, Bernard Lahire (2001) souligne, dans son ouvrage intitulé « L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action », une dimension importante dans l'analyse de l'action à savoir : « *les ressorts de l'action* ». Lorsqu'un individu vit de façon simultanée et successive des expériences socialisatrices multiples, hétérogènes et parfois contradictoires, il est inévitablement porteur d'une pluralité de dispositions, de façons de voir, de sentir et d'agir. Compte tenu de la diversité des expériences professionnelles et sociales vécues par l'instituteur gabonais, il est probablement un exemple de « l'homme pluriel » décrit par l'auteur.

2 Le deuxième volet de l'hypothèse en rapport avec la pluralité des identités socioprofessionnelles chez les instituteurs tient du fait que des changements ont été entrepris dans la formation des instituteurs. Une diversité de dispositifs de recrutement et de formation (concours et école pour les instituteurs principaux par exemple ; sur le tas pour les moniteurs et certains instituteurs adjoints) conduit à tenir compte de l'existence de différents groupes ou promotions d'instituteurs au sein du collectif de travail. Bertrand Geay (1999) met en évidence une différenciation entre différents groupes d'instituteurs en fonction de la génération, du parcours scolaire et professionnel. L'existence de groupes différents au sein d'un collectif peut donc susciter un positionnement différent, une perception différente du métier voire de l'institution scolaire dans son ensemble. C'est pourquoi, dans ce second volet de la première hypothèse, s'est développée l'idée qu'à la diversité des statuts (des moniteurs aux enseignants des écoles conventionnées) correspond une diversité de parcours professionnels et de générations ou de promotions auxquels peut être associée une diversité de formes identitaires ou de positionnements au sein du collectif des instituteurs.

Ces positionnements renvoient probablement à la façon dont les instituteurs se perçoivent entre eux, aux relations qu'ils entretiennent avec les autres acteurs éducatifs et aux différentes façons de percevoir l'institution scolaire.

#### *4.1.2 Deuxième hypothèse : la variabilité des pratiques socioprofessionnelles*

La deuxième hypothèse tient de la variabilité des lieux d'exercice ou des contextes de travail (villes, villages par exemple, écoles publiques, écoles confessionnelles, écoles conventionnées). De nombreux auteurs intéressés par les effets du contexte de travail soulignent la variabilité des règles professionnelles et socioculturelles régissant l'organisation et le fonctionnement internes des établissements scolaires, les différences des publics d'élèves et de familles.

Cette variabilité des conditions de travail engendre non seulement une transformation des stratégies de travail et de carrière des instituteurs, mais aussi, une variabilité des attentes des acteurs éducatifs vis-à-vis de l'institution scolaire et les pratiques pédagogiques des enseignants (Agnès Van Zanten (2001), « L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue » ; Agnès Van Zanten et al. (2002), « Quand l'école se mobilise » ; Anne Barrère (2002), « Les enseignants au travail : routines incertaines » ; Georges Felouzis, Françoise Liot et Joëlle Perroton (2005), « L'apartheid scolaire » ; Duru-Bellat Marie et Van Zanten Agnès (2006), « Sociologie de l'école »).

Dans le contexte de travail africain, Abdoulaye Touré et al. (2001) mettent également en évidence la variabilité du niveau d'insatisfaction au travail chez les enseignants en fonction de la zone géographique, de l'effectif des élèves dans les classes, de la participation à l'action syndicale...

La pratique du métier est donc variable d'un contexte de travail à un autre. C'est dans cette perspective que la deuxième hypothèse formulée dans cette thèse repose sur l'idée que cette variabilité des lieux d'exercice conduit à la production des représentations et à des pratiques socioprofessionnelles tout aussi variables du métier.

## Troisième chapitre : Méthodologie

L'approche théorique adoptée dans cette recherche conduit à appréhender le métier comme un processus d'échange articulant trois pôles d'analyse corrélés : Les relations sociales, l'organisation et le contexte social. La méthodologie de recherche retenue ici ne consiste pas à dissocier ces trois pôles. Elle tente de saisir leur articulation quelque soit l'aspect du métier analysé. Cette approche exige la prise en compte de l'ensemble des facteurs exerçant une influence sur la constitution et le fonctionnement d'un collectif de travail. De ce fait, elle exige d'adopter une démarche systémique. C'est dans le souci de respecter cette démarche, de rendre compte des effets de l'organisation et du contexte, que l'enquête s'est principalement focalisée sur les conditions de vie et de travail des instituteurs tout en s'intéressant à leurs attentes et à celles des autres acteurs.

L'observation des faits relatifs à l'organisation de l'enseignement, des rapports de force entre le gouvernement et le syndicat des enseignants, la prise en compte des spécificités du contexte social des instituteurs, les entretiens préliminaires réalisés auprès des différents acteurs de l'éducation, ont renforcé le choix d'accorder, dans l'enquête de terrain, une importance particulière aux conditions de vie et de travail si dénoncées par les instituteurs eux-mêmes comme cause principale de leur mobilisation.

### 1 Intérêt d'une enquête sur les conditions de vie et de travail

L'intérêt de s'intéresser particulièrement aux conditions de vie et de travail est de développer une « *visibilité sociale* »<sup>56</sup> permettant de comprendre leurs évolutions, leurs effets, et de « *dégager de nouvelles pistes d'action* ». La démarche méthodologique adoptée au moment de l'enquête de terrain consiste à rechercher « *les causes et les conséquences des formes de travail* », à les élucider. Cela revient à « *examiner comment la société traite le travail, met en exergue ou refoule les conditions de travail, mène ou non les actions pour les améliorer.* »<sup>57</sup> Il est de ce fait important de « *n'exclure de son examen aucun élément du travail* ». Cependant la prise en compte de l'ensemble des facteurs, sans en négliger un seul, aussi bien ceux concernant le contenu de travail que ceux régissant sa réalisation, constitue pour tout

---

<sup>56</sup> Idem, p. 9

<sup>57</sup> Idem

chercheur un défi difficile à relever. L'intérêt de cette démarche est de proposer au chercheur une vision systémique dans l'analyse du travail, de mettre l'accent sur sa dimension sociale et de mieux en rendre compte.

Cette démarche méthodologique permet d'étudier non seulement les facteurs à l'origine d'une activité de travail, mais aussi son contenu, les facteurs susceptibles d'influencer son déroulement, les résultats attendus de ce travail. C'est la raison pour laquelle, elle sert de modèle dans cette analyse : l'étude d'un collectif de travail tel qu'il est défini dans les chapitres précédents nécessite que le chercheur prenne en compte un certain nombre de facteurs : les diverses dimensions d'organisation et de réalisation du travail ; les caractéristiques ; les enjeux socio-économiques et politiques ; les différents acteurs engagés dans son déroulement ; les rapports qu'ils entretiennent entre eux ; le contexte social dans lequel interagissent les acteurs, etc.

Elle exige également au chercheur d'interroger les « *processus qui conduisent des individus ou des groupes à prendre conscience de leurs conditions de travail* » Michel Gollac et Serge Volkoff (2007) proposent quelques exemples de ces processus dont quatre sont repris ici.<sup>58</sup>

Le premier de ces processus est *la dégradation* : elle est constatée en comparant une situation avant son déroulement et après.

Le deuxième processus se rapporte à *l'intervention de l'Etat* : dans la prise en considération et l'amélioration des conditions de vie et de travail des populations. Cette intervention fait généralement l'objet d'attentes et de critiques.

Le troisième processus correspond au décalage entre les conditions de travail et les conditions de vie hors travail : Ce décalage s'exprime lorsque « le confort de vie hors travail s'accroît et que le travail demeure inchangé. » Le travail peut alors paraître pénible et insatisfaisant.

Le quatrième processus est l'action syndicale : elle résulte « de discussions informelles qui par l'échange d'expériences singulières, les transforment en situation collective et cristallisent les sensations en problèmes. » L'action syndicale a pour effet d'amplifier la situation en vue de rechercher des solutions collectives visant à l'améliorer.

Par ailleurs, Michel Gollac et Serge Volkoff (2007) soulignent l'importance des processus conduisant à ce qu'ils appellent « *la naturalisation et l'objectivation des conditions de*

---

<sup>58</sup> Idem, p. 8

*travail* » : *La naturalisation* fait référence aux facteurs pouvant conduire les salariés à s'accommoder à une situation de travail difficile plutôt que de la dénoncer et de chercher son amélioration, par exemple, la peur, l'acceptation ou la soumission, etc.

*L'objectivation* renvoie aux facteurs favorisant la mobilisation des travailleurs pour dénoncer des conditions de travail jugées difficiles : l'action syndicale et d'autres formes de mouvements sociaux sont parties intégrantes de ce type de processus. Ils ont pour objectif de dénoncer sur la scène publique les maux qui minent les situations de travail et la qualité de vie dans une entreprise ou dans la société.

La recherche de contreparties dans les relations d'échange engagées à travers l'action pédagogique fait partie de ce processus d'objectivation. L'ajustement de comportements dans une situation d'échange se fait par le biais d'un double principe, juger pour évaluer l'apport de l'autre, pour évaluer le niveau de satisfaction des attentes, dénoncer pour exprimer une insatisfaction, le non respect de l'engagement par les autres acteurs. Ce travail de jugement et de dénonciation a pour objectif de produire des ajustements ou des régulations. L'action collective enseignante au Gabon est à inscrire dans ce processus d'objectivation, c'est pourquoi, il requiert une importance particulière. C'est aussi le cas en ce qui concerne l'organisation des associations des parents d'élèves et des stratégies de contrôle mises au point par les autorités politiques.

L'étude des conditions de vie et de travail rend possible ainsi la prise en compte de différents aspects : les caractéristiques relevant du contenu de travail ; L'ensemble des facteurs matériels, organisationnels, sociaux, politiques, économiques et culturels susceptibles d'exercer une influence sur la réalisation du travail et le comportement des acteurs visant à les dénoncer et à les améliorer (Jean-Claude Rabier, 1989). De ce point de vue, les conditions de travail doivent être appréhendées comme une « question politique et sociale » dans la mesure où, « potentiellement, toute caractéristique du travail a vocation à devenir une condition du travail. Il appartient au débat social de dire s'il est légitime de la traiter comme telle. »<sup>59</sup> IL est donc important, pour des raisons méthodologiques, d'interroger plusieurs acteurs susceptibles de prendre part au débat sur le fait à étudier. Il s'agit en ce qui concerne le métier d'instituteur, d'interroger les différents acteurs du système éducatif. C'est pourquoi, bien que

---

<sup>59</sup> Idem

l'analyse porte sur le métier d'instituteur, les encadreurs pédagogiques, les autorités éducatives, les agents des organismes internationaux, les formateurs des écoles normales des instituteurs (ENI), les parents d'élèves ont également été interrogés.

Deux catégories d'éléments constituent la base d'efficacité et de réalisation du travail. Premièrement, les éléments du contenu de travail. Ils renvoient à l'ensemble de tâches à effectuer. Celles d'un instituteur sont multiples : préparer un cours ; donner une leçon ; évaluer le travail des élèves ; assurer la discipline en classe ; tenir le registre d'appel, etc.

Deuxièmement, Les éléments contingents. Il s'agit d'éléments qui concourent favorablement ou non à la réalisation d'un travail et à son efficacité. Certains contingents sont considérés comme mauvaises conditions de travail. Dans l'enseignement, l'insuffisance d'outils pédagogiques, par exemple, peut amener les élèves ou l'enseignant à ne pas pouvoir réaliser une activité nécessaire à la démonstration d'une leçon et constituer ainsi une mauvaise condition de travail.

Les conditions de travail désignent l'ensemble des facteurs qui déterminent la situation de travail vécue par le travailleur : parmi ces facteurs, figurent l'environnement physique (par exemple les caractéristiques des écoles et des salles de classe), la durée du travail, l'organisation et les contenus (par exemple les programmes, les emplois du temps, les affectations, etc.), la rémunération, les possibilités de carrière, les conditions de vie. Ces facteurs sont liés entre eux et varient selon les branches d'activités, les entreprises et les pays. Finalement, l'analyse des conditions de travail est celle d'un ensemble de relations entre les différents facteurs qui caractérisent la vie d'un travailleur. Autrement dit, il s'agit d'analyser, par exemple, certains éléments techniques d'organisation de l'enseignement tels que le nombre et l'état des salles de classe et leurs effets sur le travail des élèves et des enseignants. Ces conditions sont déterminées par des contraintes techniques d'organisation, des contraintes politiques et économiques, des contraintes relationnelles et sociales.

De façon générale, les conditions d'enseignement au Gabon sont décrites comme étant très difficiles par l'ensemble des acteurs, particulièrement dans les établissements publics et confessionnels. Trois catégories de facteurs caractérisent les conditions de vie et de travail. Ces facteurs apparaissent dans le discours de la plupart des acteurs et dans les documents consultés. La liste dressée ci-dessous n'est cependant pas exhaustive.

La première catégorie des facteurs est relative à *l'organisation technique* : les structures d'accueil des élèves (écoles et salles de classe) sont insuffisantes et très peu équipées ; Le

matériel pédagogique et didactique nécessaire (livres, règles, etc.) y est insuffisant et parfois inexistant. Les élèves sont en très grand nombre dans les salles. Les budgets de fonctionnement alloués aux écoles ne permettent pas d'assurer leur entretien. Les changements de méthodes dans les programmes surviennent sans formation suffisante et préalable des instituteurs déjà en exercice, etc.

La deuxième catégorie concerne les problèmes liés à l'organisation globale de la fonction publique et qui touche la plupart des fonctionnaires : l'intégration tardive des instituteurs (plusieurs années après les débuts dans l'enseignement), la rémunération jugée insuffisante, divers dysfonctionnements concernant la gestion de la carrière.

La troisième catégorie regroupe les facteurs liés au milieu de vie : les difficultés de logement, de transport, le coût de la vie (jugé très élevé au Gabon en comparaison avec les autres pays de la sous région).

Ces facteurs sont considérés comme étant étroitement corrélés et trouvent leur explication à la fois dans les contraintes politiques ainsi que les contraintes sociales et économiques qui sont également difficiles à dissocier.

L'intérêt d'interroger les acteurs du système éducatif sur les conditions de vie et de travail des instituteurs est donc la démarche retenue dans cette étude. L'objectif de s'intéresser aux conditions de vie et de travail des instituteurs est de saisir le groupe professionnel étudié sous l'angle d'analyse établi dans cette thèse et articulant les trois pôles définis dans la problématique : les relations sociales, l'organisation et le contexte social. Il s'agit de mettre en lumière les formes identitaires et les pratiques professionnelles qui en résultent.

## 2 Le déroulement de l'enquête

L'enquête a été réalisée en deux phases : la première phase, celle dite exploratoire, elle comprend deux périodes. La première période est consacrée à la connaissance du contexte social qui s'est poursuivie tout au long de la recherche et qui est rendue possible par un long parcours scolaire et professionnel au Gabon ; L'enquête préliminaire qui a permis de consolider la démarche et de tester les outils de recueil des données, de cerner les hypothèses possibles. La deuxième phase, celle de l'enquête qui a permis de recueillir d'avantage d'informations concernant les conditions de vie et de travail des instituteurs.

## 2.1 La connaissance du contexte social

L'analyse des conditions de vie et de travail exige du chercheur qu'il connaisse le contexte (sur les plans socioculturel, politique, économique), les acteurs et les contenus de travail. Le choix d'une étude portant sur les conditions dans lesquelles s'exerce le métier d'instituteur au Gabon obéit à ce principe de base. Un parcours scolaire, du primaire à l'université au Gabon et une expérience professionnelle dans l'enseignement particulièrement à l'école normale supérieure de Libreville à partir de l'année 2000 ont favorisé l'observation du fonctionnement du système scolaire et les stratégies comportementales des acteurs éducatifs. Cette expérience est enrichie par une grande participation aux activités d'enseignement et d'encadrement des stages à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Libreville pendant de nombreuses années. Les activités d'encadrement s'effectuent à la fois au sein de l'école normale supérieure et dans les écoles primaires ainsi que dans les lycées et collèges. Cette expérience professionnelle a souvent été l'occasion de s'entretenir avec les différentes catégories d'agents de l'éducation et de débattre non seulement sur un certain nombre de dysfonctionnements du système éducatif, mais aussi sur les difficultés éprouvées par les acteurs dans la réalisation de leur travail. Ce parcours professionnel a permis de fréquenter le personnel enseignant de l'ENS de Libreville, les étudiants en formation dans cet établissement, des professionnels de l'enseignement primaire et secondaire pour la plupart (conseillers pédagogiques, instituteurs, enseignants des lycées et collèges, inspecteurs) ayant servi dans les divers villages et villes du Gabon. Il a été ainsi possible de rencontrer assez souvent certains enseignants de l'Université, ainsi que le personnel en exercice au Ministère de l'éducation Nationale, de participer à des séminaires sur les méthodes d'enseignement dans les écoles primaires et sur les techniques d'évaluation.

Cette expérience professionnelle a aussi constitué l'opportunité de prendre part aux activités d'encadrement d'étudiants pendant les périodes de stage aussi bien dans les établissements primaires qu'au sein des lycées et collèges publics et confessionnels de Libreville. Au cours de ces stages, l'observation du déroulement des leçons est une des activités les plus prenantes mais aussi les plus passionnantes car c'est l'occasion idéale pour approcher la réalité et la vivre, pour l'appréhender sous tous ses angles. Les moments passés dans les établissements ont permis d'être confrontée à divers rôles, à la fois, celui de l'élève, de l'enseignant et de conseiller aussi bien des élèves que des enseignants. Ces moments ont particulièrement édifié sur le travail enseignant et sur l'organisation scolaire au Gabon. Pendant cette période qui se poursuit aujourd'hui, malgré une longue suspension d'activités pédagogiques, deux types de



discours sur le système éducatif en apparence contradictoires, mais en réalité, complémentaires ont soutenu cette réflexion.

Premièrement, le discours des autorités politiques : celles-ci sont préoccupées par l'accroissement de l'échec scolaire et sont soutenues par les organismes internationaux. C'est un discours axé sur les objectifs de développement, l'excellence et l'obligation de résultats. L'objectif poursuivi consiste à améliorer le rendement de l'école, à assurer un enseignement de qualité. Cependant, une telle politique exige un niveau de dépenses et d'investissements considérables. Elle exige également des professionnels motivés et compétents. Or l'Etat a adopté la politique d'ajustement structurel, il est donc soucieux de réduire les dépenses publiques même dans le domaine de l'éducation. Une interrogation s'est alors imposée, celle de savoir s'il est possible d'assurer une éducation de qualité en réduisant les investissements y relatifs. Cette interrogation a suscité d'autres questions. Comment l'Etat compte-t-il répondre à la demande d'éducation de plus en plus croissante et aux exigences d'un système éducatif dont l'organisation récente nécessite encore diverses adaptations et améliorations ? Quelle est la situation concrète au sein des écoles ? Les enseignants disposent-ils de ressources suffisantes pour répondre à l'attente des pouvoirs publics qui consiste à garantir la réussite d'un plus grand nombre d'élèves ?

Deuxièmement, le discours des enseignants conforté par les autres acteurs éducatifs. Ce discours vise à rendre publique la pénibilité des conditions d'exercice du métier. Il attend des autorités politiques qu'elles s'engagent à réduire les contraintes qui pénalisent la réalisation de leur travail. Ce discours se traduit par une prise de conscience collective des enjeux sociaux de l'éducation et conduit les enseignants à se constituer en collectif de travail uni face à l'Etat et aux autres catégories socioprofessionnelles. Ce discours a suscité également des interrogations relatives aux aspects précis de l'exercice du métier. Sur quels aspects précis du métier se fondent les attentes des enseignants et vis-à-vis de quels acteurs ?

## 2.2 Phase exploratoire

Cette phase s'est déroulée entre 2004 et 2005. Dans un souci de faire une étude quantitative, la première année a consisté à élaborer un questionnaire axé principalement sur les aspects statutaires (recrutement, formation, carrière, salaire...) et aux caractéristiques personnelles des instituteurs (origine sociale, lieu de l'enfance, situation matrimoniale...). Une centaine de questionnaires a été distribuée aux instituteurs dans quinze établissements publics de

Libreville. Bien que cette démarche ait été enrichissante, elle présentait plusieurs limites. L'une des limites est liée à l'outil d'enquête. Le questionnaire exige d'anticiper les réponses des personnes interrogées. Cet exercice n'a pas semblé convenir pour aborder certaines questions, par exemple pour amener les instituteurs à évoquer leur expérience de vie dans leurs termes propres. Les réponses sur les relations des instituteurs avec la hiérarchie par exemple ne permettaient pas d'obtenir suffisamment d'informations sur le sens et l'importance de ces relations pour les instituteurs.

Le retour des questionnaires n'était pas garanti en raison des oublis ou de la négligence de certains instituteurs. Le délai d'attente était très long et le nombre de va et viens en vain dans les établissements frustrant. Sur cent questionnaires distribués, vingt deux seulement ont pu être récupérés et quatorze ont été remplis complètement, plutôt en notre présence.

Les possibilités étaient très restreintes d'interroger les instituteurs en exercice dans les villages, les parents d'élèves, encore moins les représentants des autorités éducatives.

L'incertitude de réaliser une enquête satisfaisante au moyen des questionnaires a conduit la deuxième année à organiser des entretiens auprès de 10 instituteurs, trois conseillers pédagogiques et deux inspecteurs. Cette démarche s'est avérée plus satisfaisante du point de vue de la richesse des informations obtenues. Le comportement détendu des personnes interrogées a conforté le choix de cette méthode d'enquête. Certes, les difficultés de rencontrer un nombre important d'acteurs n'étaient pas réglées, mais l'assurance d'avoir des informations auprès de toutes les personnes qu'il était possible d'interroger était motivante. La difficulté, en ce moment là, n'était pas de rencontrer les instituteurs mais les familles et les autorités éducatives.

### 2.3 Phase d'enquête

Cette phase a consisté à effectuer des entretiens semi directifs auprès d'un plus grands nombre d'acteurs de l'éducation. Cependant, elle a commencé avec une difficulté non négligeable concernant l'échantillonnage.

Les critères de sélection des personnes interrogées ou des écoles n'ont pas été simples à définir car l'évolution de la réflexion s'est faite à la fois en fonction des données théoriques et des données de terrain. Au départ, la réflexion s'est portée essentiellement sur les instituteurs exerçant à Libreville. Mais très vite, l'analyse des conditions d'exercice du métier dans les

autres villes et les villages s'est avérée nécessaire. De même, il était question au départ de centrer l'enquête au sein des écoles publiques, cependant la faible différence des données statutaires entre l'enseignement confessionnel et l'enseignement public a permis de s'intéresser aux enseignants des écoles confessionnelles. L'approche choisie a également conduit à interroger différents acteurs de l'action éducative. Dans ces conditions, il n'était plus question de définir à l'avance des critères spécifiques. Le travail d'échantillonnage a été simplifié pour contourner les difficultés et repose sur un choix à priori de toutes les personnes disposées à participer à l'enquête, à accorder du temps, à recevoir dans son bureau ou à son domicile. C'est ainsi que les entretiens avec les parents d'élèves ont eu lieu à leur domicile par exemple.

La note d'autorisation établie par la direction des enseignements du premier a également été d'une aide capitale dans la participation d'un nombre important d'acteurs.

Le groupe le plus important d'acteurs interrogés est constitué d'instituteurs exerçant dans les établissements publics de Libreville. Cependant, la contribution des instituteurs des établissements confessionnels et de ceux exerçant dans les villes de provinces et les villages est non négligeable.

Les questions principales au cours des entretiens concernaient les facteurs institutionnels et contextuels marquant le travail, le parcours professionnel, les relations et les attentes des instituteurs. L'intérêt était également de cerner le rôle et les attentes des autres acteurs, à la fois les membres de l'institution scolaire et les membres extérieurs (familles et agents des organismes internationaux).

L'enquête de terrain s'est étalée sur deux périodes : la première investigation s'est effectuée entre juillet et novembre 2006, la deuxième entre juillet 2007 et janvier 2008. Au cours de ces deux périodes, différents acteurs sociaux engagés dans l'éducation ont été interviewés : Les agents de l'Education Nationale, les instituteurs, les agents de certains organismes internationaux (particulièrement l'Unesco et l'Unicef), les familles, les encadreurs pédagogiques, les formateurs des écoles normales des instituteurs ainsi que les enseignants de l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Libreville et les instituteurs eux-mêmes. De nombreux entretiens ont ainsi été réalisés. Ces entretiens sont complétés, au cours de la deuxième période, par des observations participantes concernant le déroulement de leçons dans les salles de classe au sein de quatre établissements primaires publics et confessionnels de Libreville. Les entretiens et les observations sont complétés par d'autres supports, notamment les photos et quelques vidéos réalisés dans les écoles où il était possible d'en faire. Bien que réalisés

avec un certain amateurisme, les photos et les vidéos proposent des supports d'analyse enrichissants. L'enquête a également constitué le moment privilégié pour observer le milieu de vie des enseignants et des élèves. Les entretiens sont centrés sur les composantes du travail enseignant, le parcours professionnel, les conditions dans lesquelles vivent et travaillent les acteurs engagés dans le processus enseignement/apprentissage, l'objet de leurs interactions, les facteurs contextuels favorisant la mobilisation enseignante, les orientations politiques, les facteurs relevant du contexte social et économique susceptibles d'influencer la qualité de l'enseignement.

Seules les écoles de Libreville ont été observées, les données sur les écoles situées à l'intérieur du pays proviennent des entretiens réalisés auprès des instituteurs ayant exercé ou encore en exercice dans d'autres villes ou villages du pays. Les instituteurs en exercice à l'intérieur du pays ont été rencontrés à Libreville sur recommandation de leurs collègues, au ministère de l'éducation nationale lors de leurs démarches administratives, ainsi que dans les provinces du moyen Ogooué, de la Ngounié, du Woleu-Ntem, de l'Ogooué Ivindo et de l'Ogooué Lolo au cours de voyages personnels.

### *2.3.1 Profil des instituteurs interrogés*

Au total, **165** instituteurs ont participé aux entretiens comme illustrés dans le tableau 1 et le graphique 1 ci-dessous.

La majorité des instituteurs interrogés exerce dans l'enseignement public. Ils sont répartis comme suit : **94** d'entre eux enseignent à Libreville (capitale du Gabon) dont 49 femmes (9 institutrices adjointes, 40 institutrices principales) et 45 hommes (5 instituteurs adjoints, 40 instituteurs principaux). **16** instituteurs de l'enseignement public interrogés exercent dans les villes de province, les femmes sont au nombre de 9 (1 institutrice adjointe et 8 institutrices principales), les hommes sont au nombre de 7 (1 instituteur adjoint, 6 instituteurs principaux).

Le nombre d'instituteurs de l'enseignement public interrogés et exerçant dans les villages s'élève à **9** tous des hommes (3 moniteurs, 2 instituteurs adjoints et 4 instituteurs principaux). Un total de **119** des instituteurs interrogés interviennent dans les établissements publics contre **46** exerçant dans les établissements confessionnels dont la majorité enseigne à Libreville (**30**). Le nombre le plus élevé est celui des femmes toutes des institutrices principales (19). Les hommes sont au nombre de 11 (1 moniteur, 10 instituteurs principaux). **8** des instituteurs de l'enseignement confessionnel interrogés exercent dans les villes de provinces. Le nombre de

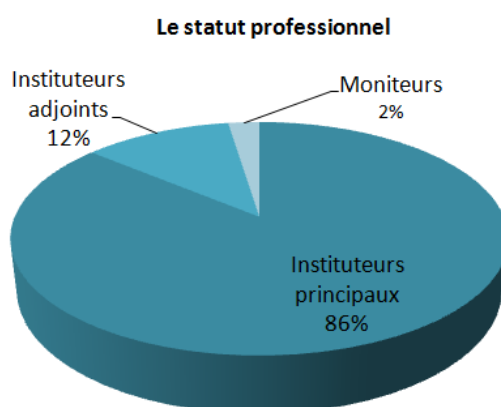
femmes s'élève à 4 toutes des institutrices principales. Celui des hommes est de 4 également (1 instituteur adjoint et 3 instituteurs principaux).

La plupart des instituteurs interrogés (142, tableau 1) ont le statut d'instituteur principal (soit 86% d'entre eux, graphique 1). Ils sont répartis comme suit : **83 femmes** (73 institutrices principales, 10 institutrices adjointes) ; **82 hommes** (69 instituteurs principaux, 9 instituteurs adjoints et 4 moniteurs). Seulement 19 instituteurs adjoints et 4 moniteurs ont été interrogés (soit respectivement 12% et 2%, graphique 1).

**Tableau 1 : statut professionnel des instituteurs interrogés**

Le statut professionnel											
Effectif des instituteurs interrogés suivant le lieu d'exercice, l'ordre d'enseignement, le statut et le sexe											
Statut	Sexe	Libreville			Villes de provinces			Villages			Total
		Enseignement public	Enseignement confessionnel	Total	Enseignement public	Enseignement confessionnel	Total	Enseignement public	Enseignement confessionnel	Total	
Moniteurs	Hommes	0	1	1	0	0	0	3	0	3	4
	Femmes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Instituteurs adjoints	Hommes	5	0	5	1	1	2	2	0	2	9
	Femmes	9	0	9	1	0	1	0	0	0	10
	<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>0</b>	<b>14</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>19</b>
Instituteurs principaux	Hommes	40	10	50	6	3	9	4	6	10	69
	Femmes	40	19	59	8	4	12	0	2	2	73
	<b>Total</b>	<b>80</b>	<b>29</b>	<b>109</b>	<b>14</b>	<b>7</b>	<b>21</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>142</b>
<b>Total</b>	Hommes	45	11	56	7	4	11	9	6	15	82
	Femmes	49	19	68	9	4	13	0	2	2	83
	<b>Total</b>	<b>94</b>	<b>30</b>	<b>124</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>24</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>17</b>	<b>165</b>

**Graphique 1 : pourcentages des instituteurs interrogés suivant le statut professionnel**



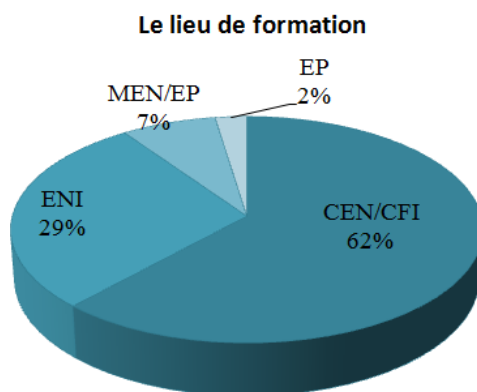
L'effectif des instituteurs de l'enseignement confessionnel interrogés et exerçant dans les villages s'élève également à **8** dont 6 hommes et 2 femmes ayant tous le statut d'instituteur principal.

Sur l'ensemble des 165 instituteurs interrogés, tout sexe, tout statut et tout ordre d'enseignement confondus, 124 exercent à Libreville, 24 interviennent dans les villes de province et 17 sont en poste dans les villages.

**Tableau 2 : lieu de formation des instituteurs interrogés**

<b>Le lieu de formation</b>					
Effectif des instituteurs interrogés suivant le lieu de formation et le sexe					
Sexe	Lieu de formation				Total
	Collèges d'enseignement normal (CEN)/Centres de formation des maîtres (CFI)	Ecoles normales des instituteurs (ENI)	Ministère de l'éducation nationale/Ecoles primaires (MEN/EP)	Ecoles primaires (EP)	
Hommes	52	20	6	4	<b>82</b>
Femmes	50	27	6	0	<b>83</b>
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>47</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>165</b>

**Graphique 2 : pourcentages des instituteurs interrogés suivant le lieu de formation**



La plupart des instituteurs interrogés (**102**, tableau 2, soit un total de 62%, graphique 2) ont été formés dans les collèges d'enseignement normal (CEN) ou dans les centres de formation des maîtres (CFI). Les dispositifs de formation et d'affectation étant les mêmes pour l'ensemble des instituteurs, aucune différence n'est évoquée entre l'ordre d'enseignement et le lieu d'exercice.

Les instituteurs formés dans les collèges d'enseignement normal et les centres de formation des maîtres constituent la catégorie appelée **anciens normaliens** (voire le chapitre sur le recrutement et la formation).

Les « **nouveaux normaliens** », ceux formés dans les écoles normales des instituteurs (ENI) sont au nombre de **47**. Les autres instituteurs ont fait l'objet de critères spéciaux de recrutement et ont été formés sur le tas, soit dans les établissements primaires, soit au Ministère de l'éducation nationale : Les **instituteurs adjoints** de la « **promotion 1200** » (**12**) et les **moniteurs** (**4**). Malgré l'ouverture des écoles normales des instituteurs (ENI) au début des années 1990, le nombre d'instituteurs formés dans les collèges d'enseignement normal (CEN) et les centres de formation des maîtres et les (CFI) titulaires des classes pédagogiques reste considérable. C'est l'un des premiers constats faits au cours de l'enquête. Cependant, la plupart des instituteurs interrogés ayant été rencontrés à Libreville et les anciens normaliens étant les plus anciennement recrutés, leur présence dans cette ville est plus importante que celle des promotions plus récentes probablement en poste dans les villes de province et les villages. La présence des anciens normaliens au ministère de l'éducation nationale l'est d'avantage par rapport à celle des autres promotions.

Les données du tableau 3 et du graphique 3 concernent l'âge des instituteurs interrogés. Celui-ci varie entre 30 et 50 ans. Très peu d'instituteurs ont plus de 50 ans quelque soit le lieu d'exercice ou l'ordre d'enseignement. A cet âge, de nombreux instituteurs ont certainement déjà quitté les écoles pour occuper des postes d'encadreurs pédagogiques.

Dans l'intervalle de 40 ans à plus de 50 ans, le nombre d'hommes est plus important que celui des femmes. En revanche, dans l'intervalle 30-35 ans, c'est le nombre de femmes qui est le plus élevé. De même, concernant l'intervalle 35-40 ans, trois fois plus de femmes que d'hommes ont été interrogées. Le constat étant fait au moment de l'analyse des données, il est difficile d'avoir des arguments permettant de l'expliquer. L'une des explications réside certainement dans la démarche méthodologique. La méthodologie adoptée n'étant pas de réaliser une étude statistique en raison des difficultés rencontrées sur le terrain, le choix de la population d'enquête s'est basé sur le volontariat et l'expérience dans l'enseignement. Le fait d'avoir servi ou de servir encore dans les provinces était également au cœur des préoccupations de l'enquête, ne pouvant se rendre personnellement dans les différentes régions du Gabon.

L'objectif principal s'est axé sur la rencontre d'un grand nombre d'instituteurs et d'acteurs éducatifs afin de recueillir des informations suffisantes permettant de cerner les mécanismes

régissant le métier d'instituteur. Toutefois, quelques faits permettent d'expliquer ces écarts. Dans le cas des instituteurs ayant plus de 40 ans, il est possible que le nombre d'hommes formés dans les collèges d'enseignement normal (CEN) et les centres de formation des maîtres (CFI) jusqu'à une certaine époque soit supérieur à celui des femmes. Cette tendance a pu s'inverser progressivement en particulier dans les écoles normales des instituteurs (ENI), ce qui pourrait expliquer le plus grand nombre d'institutrices interrogées concernant l'intervalle 35-40 ans et permettre de conclure à une féminisation du métier.

**Tableau 3 : lieu d'exercice, ordre d'enseignement et âge des instituteurs interrogés**

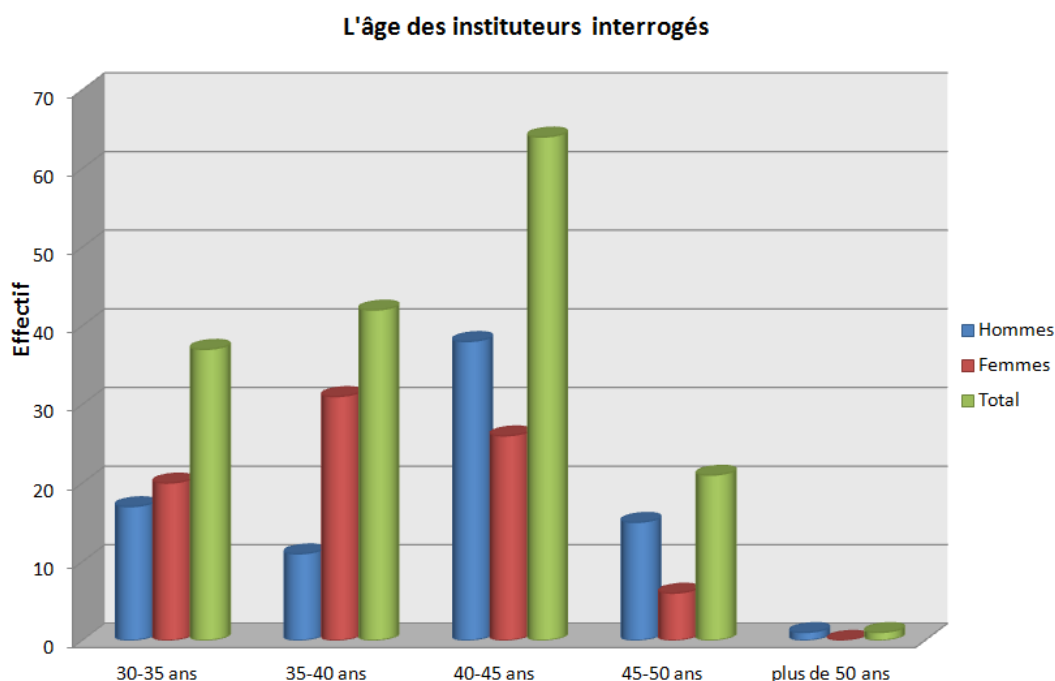
L'âge											
Effectif total des instituteurs interrogés suivant le lieu d'exercice, l'ordre d'enseignement, l'âge et le sexe											
Age	Sexe	Libreville			Villes de provinces			Villages			Total
		Enseignement public	Enseignement confessionnel	Total	Enseignement public	Enseignement confessionnel	Total	Enseignement public	Enseignement confessionnel	Total	
30-35	Hommes	8	4	12	2	3	5	0	0	0	17
	Femmes	10	7	17	3	0	3	0	0	0	20
	<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>11</b>	<b>29</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>37</b>
35-40	Hommes	7	1	8	0	0	0	2	1	3	11
	Femmes	18	6	24	6	1	7	0	0	0	31
	<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>7</b>	<b>32</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>42</b>
40-45	Hommes	23	5	28	2	1	3	3	4	7	38
	Femmes	16	6	22	0	3	3	0	1	1	26
	<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>11</b>	<b>50</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>64</b>
45-50	Hommes	6	1	7	3	0	3	4	1	5	15
	Femmes	5	0	5	0	0	0	0	1	1	6
	<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>21</b>
plus de 50	Hommes	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	Femmes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>Total</b>	<b>Hommes</b>	<b>45</b>	<b>11</b>	<b>56</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>82</b>
	<b>Femmes</b>	<b>49</b>	<b>19</b>	<b>68</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>83</b>
	<b>Total</b>	<b>94</b>	<b>30</b>	<b>124</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>24</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>17</b>	<b>165</b>

Concernant le nombre plus élevé de femmes dans l'intervalle 30-35 ans, l'une des pistes d'explication se trouve dans les données sur la carrière dont les débuts se font dans les provinces pour la plupart des instituteurs. Cependant, les hommes y restent plus longtemps que les femmes. Comme l'ont fait remarquer le directeur des enseignements du premier degré (M. Paul Joseph GNAMA) et un autre responsable du ministère de l'éducation nationale en 2006, les femmes évitent en général d'être affectées en province et cherchent à revenir plus rapidement à Libreville : « *elles s'arrangent à tomber enceinte à la fin de la formation ou à se marier avec un conjoint exerçant dans la capitale. Même quand elles partent dans les villages, leur séjour est généralement de courte durée... Nous comptons plus sur les hommes*



*pour répondre aux besoins d'éducation dans les villages... »*<sup>60</sup> Les hommes dont l'âge varie entre 30 et 35 sont majoritairement en poste en province tandis que les hommes le sont d'avantage à Libreville.

**Graphique 3 : effectifs des instituteurs interrogés suivant l'âge et le sexe**



L'une des interrogations qui restent ouvertes est de savoir si les responsables éducatifs ne développent pas à l'égard des femmes soit une attitude bienveillante en leur évitant les conditions de travail et de vie particulièrement difficiles dans certaines communes, soit une stratégie qui consiste à affecter essentiellement les hommes sachant qu'ils y resteront plus longtemps.

Dans certains villages, l'instituteur fait encore parti des notables qui sont essentiellement des hommes. L'affectation d'un plus grand nombre d'hommes dans ces localités est peut être privilégiée pour respecter cette réalité sociale. De plus, si l'instituteur peut prétendre au statut de notable dans un village, ce n'est certainement pas le cas de l'institutrice dont les statuts de femmes, de mère seront dominants dans les villages. La tendance pour les institutrices serait de faire passer au second plan leur statut de fonctionnaire. Les règles de socialisation des femmes dans les villages ne leur permettent pas de faire valoir leur statut professionnel.

---

<sup>60</sup> HRMEND1, Libreville, ministère de l'éducation nationale, novembre 2006.

D'autres acteurs ont également été interviewés, précisément :

- **20 parents d'élèves** en majorité les femmes (12) en raison de leur disponibilité et de leur collaboration. Le nombre de pères interrogés est de 8. Le choix des parents d'élèves interrogés s'est fait sur la base de leur volonté à s'exprimer sur les conditions de l'enseignement de leurs enfants et le travail des enseignants. C'est seulement au cours de l'entretien que la fonction ou l'activité du parent était abordée.

Les parents rencontrés exercent des métiers divers : femmes au foyer (4) ; Agents administratifs (7 au total dont 3 femmes et 4 hommes, l'un des hommes est un agent des douanes) ; Policiers (2 hommes) ; Exploitant forestier (1 homme) ; Commerçants (3 dont 2 femmes et 1 homme) ; Caissières (2 femmes) ; Gendarme (1 femme). L'âge des parents interrogés varie entre 25 et 37 ans. Ce sont donc des parents jeunes qui ont été rencontrés. Tous les entretiens avec les parents d'élèves ont été réalisés à leur domicile. Ce qui a permis en même temps d'observer leurs conditions de vie et particulièrement le milieu de vie des élèves.

- **23 directeurs d'école** (dont **11** ont exercé ou exercent encore dans les petites villes de provinces et les villages).

- **27 encadreurs pédagogiques** (**15** conseillers pédagogiques et **12** inspecteurs),

- **7 responsables du système éducatif**. **4** d'entre eux interviennent au ministère de l'éducation nationale, notamment, le directeur des enseignements du premier degré et **3** sont responsables syndicaux.

- **3 membres des organismes internationaux** (deux représentent l'Unicef et un l'Unesco).

- **15 formateurs**, **11** interviennent à l'école normale des instituteurs et **4** à l'école normale supérieure de Libreville.

Le total des entretiens effectués s'élève à **260**. Chaque entretien a fait l'objet d'une codification intégrant un numéro et certaines variables telles que le sexe, le statut, le lieu d'exercice. Par exemple un instituteur principal affecté à l'école publique de Sibang 3 de Libreville aura pour identifiant **IPHEPLSBG3**. Un numéro est rajouté à cet identifiant suivant l'ordre d'apparition de son entretien dans sa catégorie sociale ou professionnelle au moment du dépouillement.

Par exemple si son entretien est le premier à être traité, son identifiant complet est **IPH1EPLSBG3**. Cet identifiant peut être décomposé comme suit : **IPH1**, indique qu'il est

instituteur principal homme dont l'entretien est codifié en premier ; **EPLSBG3** précise l'établissement et la localité : école publique Sibang 3 de Libreville. Cette codification a été adoptée pour garder l'anonymat des participants. En revanche, certains instituteurs n'ont pas émis d'objection à être directement cités dans la recherche. C'est pourquoi, dans l'analyse, certains participants sont cités en utilisant leur prénom.

Cette démarche a été adoptée pour les entretiens effectués auprès des autres acteurs interrogés. Ainsi, **PEH7AAD** par exemple, veut dire parent d'élève homme dont l'entretien est le 7<sup>e</sup> traité au cours du dépouillement des entretiens effectués auprès des parents d'élèves, il est agent administratif dans le secteur des douanes.

Les tableaux et graphiques élaborés concernent seulement le groupe des instituteurs. Toutefois, bien que les citations rapportées dans le texte soient essentiellement ceux des enseignants, les témoignages recueillis auprès des encadreurs pédagogiques, des responsables syndicaux, des responsables administratifs, des directeurs d'école, des agents des organismes internationaux et des parents d'élèves sont largement exploités dans l'analyse.

### 3 Les difficultés rencontrées

L'enquête a été réalisée en bénéficiant du soutien de nombreux acteurs interrogés. Les recommandations particulières de certains d'entre eux auprès de collègues, des directeurs d'écoles, des agents du ministère de l'éducation nationale ou auprès de certaines familles ont été déterminantes pour pouvoir réaliser autant d'entretiens. Cependant quelques difficultés ont été inévitables. La lenteur administrative n'a pas permis d'obtenir l'autorisation d'accès et d'observation des écoles au début de l'enquête. C'est après plusieurs voyages entre la France et le Gabon que l'autorisation a été établie par le directeur des enseignements du premier degré en service à la fin du dernier trimestre 2007. Ce qui a eu pour conséquence l'observation d'un petit nombre d'écoles contrairement à ce qui avait été préalablement décidé. L'accès aux données sur l'éducation publiées dans les services du ministère de l'éducation nationale et les entretiens réalisés auprès des agents du Ministère et ceux des organismes internationaux ont également été faits tardivement. L'absence d'un bureau pour accueillir les participants à l'enquête n'a pas permis de travailler dans les mêmes conditions avec les acteurs rencontrés. Différents lieux ont servi pour la réalisation des entretiens : l'école normale de Libreville (ENS), les salles de classe des établissements primaires, les maisons pour ceux qui le permettaient, les bureaux du ministère de l'éducation nationale, les

bars dans quelques rares cas. Certains entretiens ont été réalisés dans des milieux bruyants demandant énormément de concentration. L'enquête a donc exigé de nombreux déplacements dont certains ont été pénibles, l'accès à certains quartiers étant particulièrement impossible en voiture. Le trajet était donc à faire à pied. Ces va-et-vient ont été certes enrichissants et ont permis de vivre des expériences extraordinaires, de découvrir le pays sous divers angles. Mais il fallait beaucoup de courage dans certaines situations, en particulier pour rencontrer certaines mères de famille ou certains enseignants de village en vacances à Libreville. Cela a tout de même permis de connaître les caractéristiques du cadre de vie des élèves et la condition de certaines familles, d'expérimenter les descriptions faites par les enseignants sur leurs conditions de vie.

Le choix des entretiens a eu pour conséquence d'organiser des entrevues assez longues (entre 1h30 et 2h, parfois plus longtemps). Au cours de la pré-enquête, des questionnaires ont été distribués aux enseignants avec l'aide des directeurs d'école. Cependant très peu ont été restitués remplis. Pour avoir un questionnaire rempli complètement, il fallait être sur place et noter soi-même les réponses comme au cours d'un entretien. Certaines questions abordées sur place finalement ne figuraient pas dans les questionnaires. Les discussions effectuées au moment de la récupération des questionnaires paraissaient plus enrichissantes. La crainte de l'inefficacité d'une enquête par questionnaire dans le contexte du Gabon, (la négligence de certains acteurs, la non-clarté que peuvent revêtir certaines questions, la pauvreté des questions fermées) de son coût et du temps qui pouvait en résulter ont orienté le choix des entretiens comme moyen d'investigation.

Le climat a également joué un rôle dans les difficultés rencontrées, l'état dégradé des routes en raison de l'érosion due aux pluies incessantes ont contraint à annuler certains déplacements ou rencontres. Au cours de fortes pluies ou de tornades, l'enregistrement des entretiens était inaudible, soit l'entretien était vain, soit il fallait recommencer suivant la disponibilité de l'acteur interviewé. Certains ont ainsi été interrogés plus d'une fois. Ce qui justifie le choix d'organiser la plupart des entretiens au cours des mois de faible pluviosité (la période de vacances scolaires ou le dernier trimestre de l'année), la réalisation des entretiens au cours des mois de mars, avril, mai a été évitée en raison du climat très difficile à cette période, très fortes pluies pouvant durer plusieurs jours, forte chaleur aussi.

L'une des difficultés majeures réside dans le fait qu'il fallait concilier une vie familiale et professionnelle au Gabon et une vie d'étudiante en France. Les vas-et-viens entre les deux pays au début de l'enquête ont certes permis d'approfondir l'enquête mais ont été

déstabilisants en raison de l'obligation d'effectuer de longs séjours visant à répondre aux exigences d'une quasi double vie. Le financement de l'étude ayant duré deux ans, la nécessité d'effectuer une ou plusieurs activités parallèles s'est vite imposée afin de financer mes séjours en France et de couvrir les dépenses liées à toute recherche. Cette situation n'a pas permis de respecter le calendrier de travail établi au départ et a considérablement contribué au prolongement du temps de la recherche marquée par des coupures récurrentes.

Les photos et les vidéos réalisées au cours de l'enquête l'ont été au moment où les appareils utilisés étaient à peine maîtrisés. Les ratés et les pertes sont, à cet effet, multiples.

Dans l'ensemble, il fallait beaucoup de courage, de détermination, de persévérance et de temps pour réaliser un travail de terrain satisfaisant.

## 4 Principaux thèmes de l'analyse

Trois préoccupations sont au centre de l'analyse.

Premièrement, montrer que la mobilisation des instituteurs vise une meilleure répartition des rôles entre les différents partenaires de l'éducation.

Deuxièmement, montrer que l'efficacité du travail enseignant et la culture du métier reposent principalement sur l'organisation et la contribution des partenaires de l'action pédagogique considérée comme une action collective ;

Troisièmement, montrer que dans les conditions actuelles de l'enseignement au Gabon, les stratégies de régulation développées par les principaux acteurs de l'éducation ne visent pas l'obligation de résultat auquel est soumis le système éducatif, ce qui est visé c'est de pouvoir apporter quelques adaptations à une situation globalement et particulièrement difficile.

Les données de l'analyse mettent en évidence les différentes contraintes (administratives, politiques, économiques et culturelles) qui influencent l'organisation et le déroulement du travail des instituteurs ainsi que leur vie. Elles présentent également les facteurs régissant les relations des enseignants avec les autres acteurs éducatifs, les stratégies de régulation adoptées en mettant en évidence les formes identitaires des instituteurs.

Les contraintes ayant une influence sur le travail et la culture enseignante ne sont pas analysées de façon distincte. Elles sont évoquées comme facteurs explicatifs dans les différents thèmes développés et sont fortement corrélés entre elles. Les principaux thèmes analysés concernent le parcours professionnel en vue de mettre en lumière les aspects

statutaires du métier ; Les problèmes d'organisation notamment le budget des écoles, les désillusions à la fois pédagogiques et politiques ; Le rôle des parents et des organismes internationaux afin de mettre en évidence le rôle joué par ces acteurs, leurs relations à la fois à l'école et aux enseignants ; La classe et ses environs afin d'aborder l'organisation et le contenu de travail avec l'appui d'exemples concrets de classes observées.

L'analyse démontre non seulement que les enseignants sont des acteurs éducatifs, mais elle permet également de comprendre qu'ils sont des acteurs sociopolitiques.

## **Quatrième chapitre : Le contexte historique**

L'intérêt de l'analyse des données historiques est de montrer que le métier d'instituteur au Gabon est dès son origine au cœur de l'articulation de trois facteurs majeurs constituant les trois pôles d'analyse théorique élaborés dans la problématique : les relations sociales, l'organisation et le contexte social.

Premièrement, la naissance du métier est indissociable du contexte sociohistorique des années 1800 en raison de l'ampleur de l'esclavage qui caractérise les relations sociales en Afrique et en Occident au cours de cette période et la création des écoles par les missionnaires américains qui débute au Gabon au cours des années 1840.

Deuxièmement, le métier d'instituteur se développe à travers les relations, qui tantôt unissent, tantôt opposent les missionnaires (premiers enseignants du Gabon) et les autorités coloniales. Ces relations vont favoriser le transfert du système éducatif français et son évolution au Gabon.

Troisièmement, d'une part, l'organisation de l'enseignement propre au Gabon par les missionnaires et les autorités coloniales, et, d'autre part, les pratiques d'enseignement développées par les missionnaires sont très marquées par les relations entretenues avec les populations locales, particulièrement les élèves et les familles qui, hostiles et contraints au départ, deviendront progressivement acteurs du système éducatif.

Dans l'ensemble, les premières finalités de l'enseignement (apporter la civilisation occidentale et l'évangile) et les pratiques des enseignants missionnaires (garder les enfants au sein des missions par exemple) sont fonction de deux catégories de facteurs :

D'abord, les rapports qui à la fois unissent et opposent, d'un côté, les missionnaires et les autorités coloniales, de l'autre côté, les missionnaires ou les autorités coloniales et les populations locales ;

Ensuite, les intérêts qui animent chaque catégorie d'acteurs (économiques : main-d'œuvre bon marché ou gratuite pour les exploitants agricoles et miniers ; politique : extension du pouvoir politique de la France ; socioculturels : extension de la religion chrétienne et de la langue française au détriment des pratiques culturelles et des langues locales, recherche de la liberté par les populations locales). Ces intérêts suscitent une organisation et des stratégies d'action

particulières. La création des écoles et le travail des premiers enseignants vont servir les intérêts des acteurs en relation à cette époque.

Aujourd'hui, développer des programmes d'enseignement adaptés aux réalités du contexte social local constitue l'un des défis des autorités éducatives actuelles. Pendant deux décennies après l'accès à l'indépendance, la politique de massification et de démocratisation de l'enseignement menée par les gouvernements repose essentiellement sur l'organisation et les objectifs élaborés par l'administration coloniale. Les programmes et les outils pédagogiques établis pour répondre aux besoins des pays développés sont appliqués par les enseignants dans la formation de nombreuses générations d'enfants sans adaptations aux réalités des pays en voie de développement. Or, des différences du point de vue de l'histoire, des données socioculturelles, politiques et économiques distinguent les deux contextes. En ce qui concerne le Gabon, c'est le système éducatif français qui sous-tend l'organisation de l'enseignement mise en œuvre jusque dans les années 1980. C'est à partir de cette période que commence la mise en application des réformes de l'enseignement amorcées au milieu des années 1970.

Le besoin d'adapter les programmes français au contexte gabonais est dès alors reconnu par les autorités éducatives : « ... pendant des années, ce fut le système d'enseignement français qui fut appliqué dans notre pays. Nous lui sommes reconnaissants d'avoir formé une élite qui, dès l'indépendance, a pris les rênes du Gabon. Mais aujourd'hui, la République gabonaise, responsable de son avenir, doit préparer toute sa jeunesse à participer au développement ; il lui faut des objectifs nouveaux d'éducation bien adaptés aux besoins de l'Etat et aux aspirations individuelles. Il lui faut (...) concevoir et mettre en application un système d'éducation spécifique au pays, à ses racines culturelles, à l'état actuel de son développement, aux perspectives de son évolution. »<sup>61</sup> Cette affirmation souligne non seulement l'absence de modifications des programmes français d'enseignement au moment de leur utilisation au Gabon, mais aussi la nécessité d'élaborer des programmes prenant en compte les spécificités locales. Malgré les efforts accomplis dans ce domaine avec l'ouverture de l'Institut Pédagogique Nationale (IPN) en charge de concevoir et de produire des manuels scolaires, le problème d'adaptation des programmes d'enseignement est encore décrié par les enseignants comme l'une des difficultés majeures dans la réalisation de leur travail.

---

<sup>61</sup> Martin BONGO (Ministre de l'Education Nationale en 1975), Discours inaugural lors du 7<sup>ème</sup> séminaire des Inspecteurs de l'éducation nationale : réforme et rénovation de l'enseignement du premier degré. Koula-Moutou, 30 juin-05 juillet 1975, p. 7



Parler d'adaptions d'un programme scolaire suppose que celui-ci est établi dans un contexte extérieur, sans prendre en compte les éléments sociaux caractéristiques du contexte dans lequel il est appliqué, éléments qui contribueraient à lui donner un sens et une légitimité aux yeux de ceux qui doivent s'en servir et faciliter dans une certaine mesure le déroulement de son application.

L'objet de ce chapitre n'est pas de traiter des adaptations apportées car, dans le contexte du Gabon, elles sont jugés « négligeables » par les instituteurs interrogés. Les adaptations amorcées ne concernent pas la nature des savoirs enseignés. Il s'agit juste d'intégrer dans les illustrations de manuels de lecture quelques caractéristiques du milieu de vie de l'enfant gabonais. Par exemple, les images d'enfants « blancs » sont remplacées par ceux des enfants « noirs » ainsi que les noms. A la place de Rémi, les enfants peuvent lire Ndong, Omanda, Mougounda, Bouka ou Mianda qui sont des noms propres que portent localement les personnes. Cependant des efforts restent à faire, le terme de gourde par exemple est utilisé dans les manuels de lecture au lieu de celui de calebasse (objet traditionnel) ou de bidon (objet plus courant dans les foyers de la plupart des enfants gabonais).

Les leçons d'histoire dans les établissements scolaires sont centrées sur les personnages politiques, en particulier les deux premiers présidents du Gabon et non sur les structures culturelles et sur les mouvements migratoires qui ont présidé à la constitution du Gabon par exemple. Ces remarques sont valables pour la plupart des matières dites d'éveil. L'essentiel des adaptations est laissé « à la charge de l'instituteur dans le choix des exemples pour illustrer les leçons »<sup>62</sup>. Mais les enseignants ne semblent pas suffisamment préparés à faire ce travail (voire le chapitre sur les désillusions pédagogiques). Bien que les contenus et les méthodes d'enseignement soient imposés par les autorités politiques et les organismes internationaux, une part d'autonomie est attendue de l'enseignant. Dans les conditions de travail des enseignants au Gabon, faire preuve d'initiatives en classe ne représente pas un travail simple à accomplir. Cependant, cette prise d'initiatives est inévitable, d'une part parce que la formation initiale des enseignants ne les prépare pas nécessairement à gérer une classe de 1<sup>ère</sup> année qui compte près de cent élèves ni d'enseigner dans une classe soumise au principe de la double vacation. Cette question est analysée dans divers chapitres concernant le parcours professionnel et la pratique de la classe.

---

<sup>62</sup> Fridolin Mvé Messa, secrétaire provincial du SENA (Syndicat de l'éducation nationale) pour l'Estuaire. Libreville, Entretien réalisé le 6 novembre 2006.

Dans ce chapitre, l'accent est mis sur les évolutions du métier en abordant les pratiques sociales et professionnelles des instituteurs qui ont précédé les générations actuelles ainsi que les règles de métier qui se sont élaborées et qui influencent directement ou non son organisation et sa pratique actuellement.

Premièrement, l'intérêt de cette réflexion vise à montrer que l'enseignement au Gabon, bien que lié à ses débuts à l'évangélisation, est d'abord une question de transfert non seulement d'hommes, mais aussi de savoirs et de compétences, de culture.

Deuxièmement, la réflexion menée dans ce chapitre vise à montrer que l'enseignement a toujours été au cœur des luttes pour le développement de la société gabonaise et des rapports que l'Etat entretient avec les populations, notamment ceux qui ont en charge l'enseignement.

L'histoire du métier d'instituteur au Gabon s'inscrit alors dans un processus de transfert ayant à l'origine un double objectif : l'évangélisation des populations par les missionnaires et les besoins en main-d'œuvre qualifiée de l'administration coloniale. Elle est ainsi rattachée à l'implantation des écoles et à l'organisation de l'enseignement. Le personnel des premières écoles africaines comprend en majorité des missionnaires et des administrateurs européens. Aussi, il est difficile de ne pas reconnaître qu'à la base du métier d'instituteur, il y a le transfert de l'organisation scolaire occidentale vers le contexte africain. C'est la raison pour laquelle, ce chapitre traite, d'une part, des composants et des raisons de ce transfert, des conditions dans lesquelles il s'est déroulé ainsi que des moyens et des stratégies développés pour le réaliser. D'autre part, il met en évidence les premières formes identitaires des d'instituteurs qui se sont constitués suivant les mutations culturelles et politiques régissant le développement de l'enseignement au Gabon.

## 1 Le cadre de départ

La création des écoles au Gabon est considérée comme l'œuvre de l'administration coloniale. Il est vrai que celle-ci a joué un rôle indéniable et déterminant dans le développement et l'organisation de l'enseignement. Mais les premières écoles sont en réalité créées dans la plupart des pays de la côte ouest d'Afrique (au Gabon à partir de 1842) par les missionnaires chrétiens nord-américains arrivés dans le continent avant l'abolition de l'esclavage (Ndoume Assembe, 1979 ; Mikal-Mi-Mikal, 1983 ; Ntsame Assogo, 1989). Pour les missionnaires l'école est un outil de libération du peuple noir. Leur objectif est de former et d'évangéliser les populations africaines afin de leur permettre de lutter contre l'oppression.

L'idée de créer des écoles en Afrique est donc à rattacher dans un premier temps à la lutte contre la traite des Noirs. L'intérêt ici n'est pas de développer cette question mais simplement de reconnaître que ce fait historique constitue le point de départ du transfert du modèle occidental d'enseignement en Afrique. Aussi, c'est de façon brève et en rapport avec l'arrivée des missionnaires nord-américains, auteurs des premières écoles au Gabon que cet aspect historique est abordé.

Au cours du 19<sup>e</sup> siècle, l'esclavage est l'un des facteurs à l'origine de conflits sociaux dont certains seront armés, notamment la guerre de Sécession (1861-1865) opposant les états abolitionnistes du nord aux états esclavagistes du sud (André Kaspi, 1986). C'est en particulier l'ampleur de l'esclavage qui suscitera la constitution et la mobilisation des mouvements anti-esclavagistes y compris au sein des églises. Ces mouvements anti-esclavagistes sont à l'origine de la sécession au sein des églises américaines car si toutes s'accordent sur le retour des esclaves noirs en Afrique, certaines tentent de justifier l'esclavage. Parmi les grands groupes ecclésiastiques américains du 19<sup>e</sup> siècle (les presbytériens et les *congrégationalistes*, les épiscopaliens, les méthodistes et les baptistes) qui participent à la lutte contre l'esclavage, les presbytériens sont les plus actifs dans l'évangélisation et l'instruction des esclaves. Aussi, pour des questions doctrinales, les groupes ecclésiastiques se séparent en deux familles, l'une au Nord, l'autre au Sud et c'est ainsi qu'à partir de 1844, les Églises font sécession.

L'intérêt de ce fait historique est qu'il correspond à l'arrivée des missionnaires nord-américains presbytériens et à la création des premières écoles au Gabon en 1842.

L'école au Gabon est créée dans ce contexte de lutte contre le *transfert d'hommes et de femmes africains vers les pays d'Europe et d'Amérique*. Cette lutte va favoriser le retour de nombreux anciens esclaves vers l'Afrique. Le Gabon servira de terre d'accueil. C'est pour cette raison que la capitale du pays porte le nom de Libreville au lieu de fort d'Aumale comme au moment de la découverte par les explorateurs occidentaux (Ndoume Assembe, 1979). Mais plusieurs occidentaux migrent dans le même temps vers l'Afrique : d'abord les explorateurs et les commerçants notamment ceux des esclaves et les agriculteurs de coton, de cacao, de cannes à sucre, etc. Viendront ensuite les missionnaires et les agents de l'administration coloniale.

Ce transfert d'hommes va favoriser parallèlement celui d'un certain nombre de savoirs et savoir-faire qui vont contribuer à la constitution et au développement des Etats africains. Ces savoirs et savoir-faire couvrent un certain nombre de domaines de compétence : les langues

(l'anglais et le français), le commerce, l'administration, la gestion, l'enseignement, etc. c'est l'ensemble de ces savoirs accompagnant le développement de l'organisation scolaire en Afrique qui constitue les composants du transfert. Cependant, l'analyse faite ici est centrée essentiellement sur l'enseignement.

## 2 Les enseignants missionnaires : diversité d'activités et de statuts

Les faits historiques révèlent une évolution des objectifs du travail enseignant au Gabon : D'abord au service de l'évangélisation et de l'expansion coloniale, il sera ensuite question d'assurer le développement économique et social du pays. Ces faits permettent-ils de soutenir l'hypothèse selon laquelle la différence des objectifs assignés à l'enseignement pourrait avoir favorisé l'émergence de modèles tout aussi différents d'instituteurs ?

Cette question autour de la notion de modèle n'est pas développée dans cette thèse dont la problématique reste centrée sur le métier. Mais elle a permis de mettre en évidence quelques rapprochements, au cours de l'analyse, entre les pratiques socioprofessionnelles des premiers instituteurs et ceux en exercice actuellement.

Les premiers enseignants au Gabon sont les missionnaires chrétiens américains et français. Le travail de ces pionniers de l'enseignement consiste à éduquer et évangéliser. Il n'est question d'enseignement à proprement parler. Leur objectif est de former des évangélistes africains capables d'assurer leur relève et de servir d'exemples aux autres habitants du continent :

« Où que nous allions, il faut ouvrir des écoles pour former des maîtres, des catéchistes, des évangélistes et des pasteurs. Il faut étudier les langues et les assimiler. Il faut établir des presses et former parmi les autochtones des imprimeurs. Il faut créer des communautés ecclésiastiques qui soient comme de brillantes constellations et qui rayonnent au loin. Il faut que le missionnaire circule dans son district et que la pure vérité de la parole de Dieu descende sur les populations comme la pluie descend sur la terre, comme une ondée qui fait verdoyer le pays. »<sup>63</sup>

Leur préoccupation première, est de développer la « culture chrétienne », qui, selon eux, est indispensable à la libération des peuples ((Ndoume Assembe, 1979). Le développement de la

---

<sup>63</sup> Keller, Jean, Note sur l'histoire de la mission évangélique au Gabon, 1842-1961, p. 14

culture chrétienne suppose alors un accompagnement de la population dans l'abandon des pratiques sociales locales jugées favorables au développement de l'esclavage. Cette conception des pratiques sociales locales bien qu'elle occulte les ambitions qui animent les esclavagistes occidentaux constitue la grande motivation des pionniers de l'enseignement. Les missionnaires s'engagent alors dans deux principales activités.

La première activité consiste à enseigner les évangiles (les textes bibliques) : la connaissance de l'évangile constitue, aux yeux des missionnaires, le moyen le plus sûr pour sortir de l'occupation coloniale et de se libérer des pratiques culturelles locales qui favorisent l'esclavage et la colonisation. Ces pratiques jugées non-conformes aux lois divines doivent nécessairement être combattues.

La première mission que se fixent les pionniers de l'enseignement au Gabon est donc de transformer la culture locale jugée favorable à l'oppression étrangère, pour cela, il faut changer leur représentation du monde, de la société et des rapports entre les hommes. Cependant, l'évangélisation se révèle être une activité très difficile auprès des adultes qui se montrent hostiles. La communication est impossible à établir avec les adultes. L'action des missionnaires va être centrée sur la transformation des enfants. L'enseignement s'impose alors comme l'un des outils permettant de transmettre la culture chrétienne. C'est dans un souci d'extension de la culture chrétienne que commence un enseignement basé sur l'occidentalisation des modes de pensée et de vie des populations gabonaises. L'enseignement confessionnel va ainsi s'inscrire dans une idéologie oppressive et colonialiste sans fouet. Les missionnaires adoptent, au moyen de l'évangélisation, une stratégie différente de celles des esclavagistes et des colons qui eux ont recours à des méthodes plutôt brutales. « *Créer des postes côtiers qui effaceront ou transformeront les comptoirs négriers sur deux plans : des Noirs libérés d'Amérique vont être ramenés dans leurs pays, et ils y lanceront à la fois des cultures nouvelles, sources d'échanges économiques normaux, et des centres chrétiens qui transformeront la vie des populations locales aussi bien sur le plan spirituel que sur le plan matériel.* »<sup>64</sup>

Le travail de formation et d'évangélisation en Afrique est réalisé au début du 19<sup>e</sup> siècle par les missionnaires membres des missions protestantes nord-américaines anti-esclavagistes,

---

<sup>64</sup> Joubert (L), *Les missions protestantes et l'histoire*, Montpellier: Université Paul Valéry, centre d'histoire de la réforme et du protestantisme, publié par la Société de l'histoire du protestantisme. Actes du deuxième colloque, 4-9 octobre 1971, études des colloques, vol. 2, p. 83-93

dont deux seront particulièrement actives au Gabon : l' « American Board of Commissionner for Foreign Mission » (ABCFG) et le « Board of Foreign Missions of the Presbyterian Church » (BFMCP).

Pour ces missions, l'expansion de l'évangélisation constitue l'un des moyens pour arrêter les conflits sociaux suscités par la lutte contre l'esclavage. Dans les milieux ecclésiastiques, l'évangélisation de tous les peuples y compris ceux d'Afrique est perçue comme la meilleure stratégie à adopter pour mener ce combat. C'est en effet un moyen pacifique, l'esclavage pourra ainsi être aboli sans recours aux armes à la fois par ceux qui le pratiquent et ceux qui le combattent.

La deuxième activité consiste à scolariser mais surtout à éduquer les enfants en leur apportant le soutien moral et matériel nécessaire.

Les enfants apprennent à lire et compter d'abord en langues locales avec les missionnaires américains puis essentiellement en Français avec les missionnaires français. Pour cela, ils ouvrent les écoles et les internats.

Les missionnaires ont un sentiment de service, leur action s'inscrit dans la logique de charité chrétienne et de justice divine. C'est avec dévouement qu'ils accomplissent leurs tâches. Le personnel dans les écoles est insuffisant et rare sont ceux qualifiés pour enseigner, leurs meilleurs élèves poursuivent les études en France (naîtra ainsi une tradition qui subsiste encore aujourd'hui, les élèves ne pouvant être formés dans leur village sont transférés vers les villes et ceux ne pouvant être formés au Gabon sont envoyés à l'étranger).

Les enseignants missionnaires se contentent de très faibles revenus. Ils auront pendant un siècle la charge de créer des écoles, d'organiser l'enseignement, d'élaborer les programmes, de définir les méthodes, de former, et, surtout de mettre à la disposition de l'administration coloniale la main-d'œuvre dont elle a besoin, les ouvriers venus d'Europe ayant du mal à s'adapter au climat. Mais le travail complexe des missionnaires ne se fait pas sans heurts.

## 2.1 Conflits d'intérêts entre les enseignants missionnaires américains et les autorités coloniales françaises

Pour libérer les populations de l'esclavage, l'évangélisation seule ne suffira pas, il faut associer à cette activité principale celle d'instruire en formant à la fois des évangélistes et des maîtres qui aideront à changer le mode de pensée et de vie des populations. Les enseignants missionnaires prennent ainsi le soin de traduire quelques livres d'enseignement et l'évangile dans certaines langues parlées par les peuples africains, c'est le cas au Gabon du fang, du miené, de l'akélé, du nzébi etc. Leurs élèves apprennent ainsi à lire, à compter en Anglais et dans leurs langues maternelles. En ce qui concerne l'évangélisation, les pasteurs enseignants s'attachent à former des lecteurs de la bible, à sensibiliser les chrétiens autochtones pour que ceux-ci se préparent à prendre des responsabilités pour bâtir l'avenir de leur pays. Aussi, l'un de leurs soucis majeurs est de maîtriser et de fixer les langues locales.

En 1863, pour citer quelques exemples, une grande partie du nouveau testament et deux livres scolaires sont traduits en mpongwé ; La traduction d'un évangile et quelques fascicules se font en akélé ; Un vocabulaire fang est élaboré (Ntsame Assogo J. (1989).

Le personnel enseignant se compose uniquement de pasteurs américains, de leurs épouses, de chrétiens et de serviteurs libériens convertis (Ntsame Assogo J. (1989). Ce personnel se préoccupe non seulement de créer des écoles et des églises, de former des instituteurs qui seront chargés de les aider à instruire et à éduquer les enfants, mais aussi de former des catéchistes chargés d'assurer l'évangélisation de la population autochtone dans son ensemble.

Pour atteindre ces objectifs, les missionnaires entreprennent de construire conjointement des églises et des écoles. Mais c'est une tâche exigeante qui nécessite non seulement des moyens à la fois humains et matériels suffisants, mais aussi du temps. Pendant 28 ans (1842-1870), sept écoles seulement seront créées par les missionnaires américains. Les écoles rattachées à leur église principale de Baraka connaîtront un fonctionnement satisfaisant, mais ce n'est qu'à partir de 1870 que les autres écoles produiront des résultats significatifs. Malgré la stratégie de fusion adoptée par les missionnaires pour améliorer leur action, le nombre d'églises établis au Gabon s'élève à sept jusqu'en 1883, plus de 30 ans après leur arrivée au Gabon. Les résultats obtenus au départ ne sont pas encourageants, les efforts consentis se sont soldés en grande partie par un échec, car la plupart des élèves abandonnent ou sont renvoyés des établissements nouvellement ouverts. Pour réussir leur action, les missionnaires décident

d'ouvrir des internats afin de garder les enfants, de les prendre en charge et de mieux les suivre. Les pasteurs ne sont pas seulement des évangélistes, ils sont aussi les pères sociaux de leurs élèves, ils prennent en charge leurs besoins scolaires, vestimentaires, sanitaires et alimentaires. Ce rôle est encore assuré aujourd'hui par les instituteurs gabonais quelque soit l'ordre d'enseignement, en particulier dans les villages où les familles ne disposent pas de ressources financières suffisantes pour subvenir aux divers besoins des enfants liés à leur scolarisation. A la différence des missionnaires, l'aide des instituteurs actuels ne nécessite pas la séparation systématique des enfants et des parents sauf quand ces deniers le jugent opportun dans l'intérêt de la réussite scolaire des enfants. Si les missionnaires sont motivés par leur engagement à servir Dieu, les instituteurs actuels sont motivés par les structures sociales d'affiliation (voire les chapitres sur les relations entre promotions, la carrière, les figures du maître).

De nombreuses difficultés rencontrées par les missionnaires américains expliquent cette situation :

Premièrement, le climat : Plusieurs missionnaires ne supportent pas le climat et décèdent de maladies tropicales.

Deuxièmement, les moyens de déplacement : Lors de l'arrivée des missionnaires, le Gabon est dépourvu de routes, par conséquent, les missionnaires n'utilisent que la voie fluviale pour atteindre quelques unes des populations de l'intérieur du pays, leur action est alors très limitée.

Troisièmement, la résistance des familles : L'éducation scolaire est très récente et encore mal connue par les familles qui hésitent à y envoyer leurs enfants malgré la gentillesse des missionnaires. Les enfants qui fréquentent déjà l'école sont souvent absents des établissements et passent encore beaucoup de temps avec leurs parents qui les sollicitent dans la réalisation des tâches ménagères ou des travaux de jardinage.

Quatrièmement, les rapports difficiles avec l'administration coloniale : Parmi les difficultés que redoutent les missionnaires américains, la plus importante réside dans les rapports d'évitement qui les opposent à l'administration coloniale française présente au Gabon depuis 1843. Les premiers missionnaires américains arrivent au Gabon avant l'abolition de l'esclavage. Ils assistent alors à de nombreux embarquements d'esclaves effectués dans le pays et développent une méfiance à l'égard de l'administration coloniale française qui développe les mêmes méthodes que les esclavagistes. Or, c'est ce que tentent de combattre les



pasteurs américains. L'administration coloniale, quant à elle, se montre particulièrement méfiante à l'égard des missionnaires américains dont les écoles enseignent l'anglais et le mpongwé. C'est le refus de favoriser l'expansion américaine qui préoccupe l'administration coloniale tel qu'il est rapporté dans la lettre du 11 juillet 1883 du Capitaine De Frégate (Commandant du Gabon) au Ministre de la Marine et des Colonies à Paris :

« ... Dès qu'un missionnaire américain arrive au Gabon, il part dans l'intérieur, s'établit quelque part sans autorisation, fonde une école anglaise, établit des prêches avec quelques Noirs parlant anglais et loin de toute surveillance, contribue à répandre l'usage de la langue anglaise dans les différents points du territoire du Gabon. Ces missionnaires agissent dans un but moral et religieux, je veux bien, mais, la question de la souveraineté nationale doit primer sur toutes les autres et en tant que Commandant français, je crois qu'il est de notre intérêt de voir leur œuvre se limiter à Baraka. Aucun d'eux ne sait un mot de français et ne veut l'apprendre... Ils considèrent cette étude comme inutile et disent que l'anglais est la langue universelle.

*En outre, leur enseignement donne des leçons et des usages tout à fait opposés à nos mœurs et à nos coutumes... Il y a donc lieu, en s'appuyant sur les lois existantes, de n'accorder de permission de fonder des établissements religieux par des étrangers à notre langue qu'auprès des points occupés militairement où la surveillance est possible... »<sup>65</sup>*

C'est ainsi que l'administration coloniale développe des stratégies visant à empêcher les missionnaires américains de poursuivre leur travail, particulièrement la création des écoles au Gabon.

Suite à cette sensibilisation du Commandant Mason, le Président de la République française, Jules Grévy signe un décret le 9 avril 1883 qui rend obligatoire jusqu'au Gabon, le programme et les examens établis en France par Jules Ferry. Dès 1884, les écoles américaines du Gabon, ne pouvant respecter cette décision sont fermées provisoirement. Par la suite, la mission presbytérienne américaine est amenée à céder ses œuvres du Gabon à la société des missions évangéliques de Paris (S.M.E.P.) pour concentrer son activité en Guinée Equatoriale et au sud du Cameroun qui ont à la même période besoin d'un personnel important et où l'action missionnaire américaine est plus importante.

---

<sup>65</sup> Lettre du Commandant Mason au Ministre de la Marine et des Colonies. Archives Nationales, secteur Outre-mer, colonie du Gabon, Gabon X 1b, 1883

La SMEP envoie deux missionnaires au Gabon pour explorer les lieux : MM. Teissères et Allégret arrivent à Libreville en mars 1889, leur séjour durera deux ans. Au terme de cette période, la SMEP accepte la reprise au Gabon de l'œuvre des missionnaires américains. Les pasteurs américains sont remplacés à leur demande, en 1877, par les missionnaires français de la SMEP. Dans un premier temps, La SMEP met à leur disposition cinq instituteurs et un artisan missionnaire français (Ndoume Assembe, 1979). Dans un rapport présenté au Comité de la Société des missions évangéliques de Paris, il est reconnu que « *les instituteurs, placés sous la direction de la mission américaine, ont travaillé dans les écoles conformément aux exigences du programme gouvernemental. Grâce à leur présence et malgré certaines difficultés, ces écoles ont pu continuer à fonctionner et ont même obtenu les allocations dans les colonies pour l'organisation récente de toute école libre remplissant les conditions imposées par l'administration.* »<sup>66</sup>

Mais la présence de ces six français dans les établissements protestants américains ne suffit pas pour faire face à la tension qui règne entre les pasteurs américains et l'administration coloniale. A l'issue du décret présidentiel du 9 avril 1883, les écoles américaines dépourvues d'instituteurs français ferment leurs portes. Commence alors l'expansion coloniale française soutenue à la fois par les missionnaires et les administrateurs.

## 2.2 L'action des enseignants missionnaires catholiques au profit de l'expansion coloniale

L'expansion coloniale française commence avec *l'institution d'un programme français d'enseignement*. Comme en France, l'enseignement dans les colonies est organisé par les missionnaires. Les missionnaires catholiques français s'établissent en Afrique à l'initiative des Catholiques américains d'envoyer des missionnaires sur la côte ouest d'Afrique pour rejoindre leurs compatriotes protestants et participer à l'évangélisation. L'institution des programmes scolaires français vise à la fois l'opposition à l'expansion américaine et l'élaboration des programmes d'enseignement suivant les besoins des missionnaires français et de l'administration coloniale.

---

<sup>66</sup> Rapport de MM. TEISSERES et ALLEGRET sur *la Mission Evangélique Française*, Présenté au Comité de la SMEP, 1891, p. 61

En 1843, le Gabon devient une colonie française, peu de temps après l'arrivée des missionnaires américains dont l'action ne laisse pas indifférents les administrateurs. Ces derniers redoutent l'expansion des Etats-Unis en raison de la présence des missionnaires américains et l'enseignement donné en anglais.

L'administration coloniale qui entretient pour cette raison des relations conflictuelles avec les missionnaires américains jugés trop libres, décide de faire venir des missionnaires français et s'engage à subventionner leurs activités. Elle impose également le français comme seule langue enseignée et parlée ainsi que l'application des programmes français à l'école. L'action la plus soutenue est celle des missionnaires catholiques qui commencent leur travail d'évangélisation et de scolarisation en 1844. Le soutien apporté par l'administration coloniale contraint les missionnaires à soutenir l'expansion de la politique française. C'est ainsi que les enseignants missionnaires français travailleront comme « auxiliaires » de la politique française.

### *2.2.1 Le partenariat, une stratégie d'expansion*

Les autorités coloniales vont pendant de nombreuses années soutenir l'arrivée des missionnaires français qui pourront agir en leur nom propre tout en servant les intérêts de l'administration. Les missionnaires vont ainsi ouvrir des écoles dans le respect des décisions des autorités coloniales dont les orientations sont clairement exprimées comme suit : *« Aussitôt que j'ai appris l'établissement de nos comptoirs du Gabon et d'Assinie, je me suis occupé d'étendre, par l'influence religieuse, notre action politique et morale sur les populations africaines. Il fallait pour atteindre ce but une association missionnaire et je me suis adressé à M. Libermann. Suivant la teneur d'un traité passé avec ce digne Abbé, chaque comptoir recevra trois missionnaires et frères, auxquels vous servirez le traitement colonial... J'appelle votre attention sur la disposition qui permet aux missionnaires d'avoir dès le début la liberté d'aller faire des tournées dans l'intérieur pour prêcher la parole de Dieu... »*<sup>67</sup>

Au cours de la collaboration qui se développe entre les missionnaires français et l'administration coloniale, l'église catholique est celle qui y prend une grande part, ce qui explique le nombre plus important d'écoles confessionnelles catholiques. L'église protestante

---

<sup>67</sup> Lettre adressée le 31 octobre 1843 à Bouët-Willamez devenu gouverneur du Sénégal, dont dépend alors administrativement le Comptoir du Gabon, par le Ministre de la marine, M. De Mackau

y participe également. Mais ces derniers développent des stratégies de travail plus portées vers l'intérêt des populations et leur action sera moins satisfaisante pour les administrateurs. Les désaccords qui en résultent ne favoriseront pas leur expansion au départ. C'est pourquoi, pour mettre en évidence cette différence de stratégies, les actions des missionnaires catholiques et protestants français sont abordées séparément.

### *2.2.2 Une complicité pour mieux servir Dieu et la France*

Malgré le soutien apporté et l'exigence d'appliquer dans les écoles des programmes d'enseignement français, les autorités coloniales n'exercent pas de contrôle sur le travail des missionnaires. Cette liberté intéresse les missionnaires qui se sentent encouragés à entreprendre l'ouverture des écoles car ils peuvent parallèlement ouvrir des églises et ne pas s'écarter de leur rôle premier, l'évangélisation. La scolarisation des populations locales est l'objet de cet accord conclu entre le gouvernement colonial et l'église catholique. Cependant, il ne contient pas d'informations sur les contenus d'enseignement. Il est fait mention que les missionnaires doivent fournir aux administrateurs des rapports sur leurs activités, mais la priorité n'est pas accordée aux tâches scolaires. Le contenu de cet accord montre que l'ambition qui anime les différentes parties repose sur l'expansion de l'évangile pour les missionnaires et de la politique de colonisation pour le gouvernement. L'Etat colonial se décharge de l'enseignement et laisse à l'église le soin d'ouvrir des écoles, comme c'est le cas à l'époque en France.

L'enseignement est essentiellement assuré par les hommes et les femmes d'église. En contrepartie, l'église reçoit des subventions de l'Etat colonial mais doit se soumettre à la surveillance des autorités administratives, car il faut justifier la destination des subventions. C'est ainsi qu'au départ, les écoles catholiques, recrutent le personnel parmi les missionnaires et donnent en priorité les leçons de français, et d'évangile. L'enseignement dispensé à l'époque est essentiellement confessionnel.

La première école catholique française est ouverte en janvier 1845. Les missionnaires spiritains s'inspirent des méthodes d'évangélisation et d'éducation développées par les protestants américains. Car même si l'évolution protestante américaine paraît peu satisfaisante, les populations semblent disposés à suivre les enseignements donnés : « *Dans leurs villages, il y a plus d'exactitude à payer les capitaines marchands ; le commerce s'y fait*

*avec plus d'activité ; ils sont plus civilisés. Les autres villages qui voient cela désirent des écoles françaises pour marcher à l'égal de ceux qui apprennent l'anglais. Leur désir est tout humain. Ce sera à nous de profiter de ce désir pour établir la religion.* »<sup>68</sup> C'est ainsi que l'internat des élèves est envisagé chez les spiritains qui s'engagent à leur tour dans l'étude de l'ethnie locale mpongwé. La mission catholique développe également les cultures maraîchères et l'élevage afin de nourrir les missionnaires et les élèves internes. Les élèves, même les externes, travaillent dans les plantations (jardins) entretenues par la mission.

L'Etat colonial accorde à la mission catholique les ressources financières dont elle a besoin pour la construction des écoles. Ce soutien favorise alors l'extension rapide de l'enseignement français au Gabon. Les données sur l'enseignement primaire en 1898 par exemple montrent le personnel pédagogique est majoritairement européen et masculin. L'école catholique de Libreville compte sept instituteurs européens dont trois hommes et quatre femmes, et, un instituteur indigène.

L'école catholique de Baraka quant à elle compte seulement un instituteur et une institutrice européens ainsi que trois instituteurs indigènes. L'église catholique, bien que pouvant faire venir les instituteurs français est aussi contrainte d'organiser le recrutement et la formation des instituteurs membres des communautés locales. Le nombre d'élèves est aussi plus élevé chez les catholiques que dans les autres missions. Par ailleurs, toutes les missions sont dépourvues d'institutrices, c'est le cas par exemple de la mission Sacré-Cœur de Franceville. A l'époque, l'enseignement des filles est organisé séparément de celui des garçons. La formation des garçons est assurée par des hommes et celle des filles est quant elle confiée aux femmes. Les élèves sont alors de même sexe que le personnel enseignant au sein d'une école.

La plupart des missions n'ayant pas d'institutrices à l'époque, l'enseignement des filles n'est pas souvent organisé en raison de l'absence d'une école leur étant réservée. L'école de Saint-Pierre de Libreville qui dispose de quatre institutrices (toutes des sœurs catholiques) est l'une des rares à l'époque disposée à former les filles. En 53 ans, de 1845 (date d'ouverture de la première école catholique) jusqu'en 1898, seulement quatre hommes africains enseignent dans les écoles catholiques présentées ci-dessus. Les élèves sont des garçons pour la plupart. La mission de Bata compte 155 élèves garçons et 25 filles seulement. Celle de Muny (faisant partie à l'époque de l'Afrique Equatoriale Française forme 49 garçons et aucune fille. Ces

---

<sup>68</sup> ROQUES (R. P.), Lettre de Mgr Bessieux à la Maison-Mère (mars 1845). In *Le pionnier du Gabon*, op. Cité, p. 73

deux missions de l'actuelle Guinée Equatoriale sont à l'époque rattachées au vicariat apostolique du Gabon. De même, Setté-Cama (105 élèves, des garçons uniquement) et Mayumba (110 garçons), villes actuelles du Gabon, dépendent à cette époque du vicariat apostolique du Congo.

Au départ, la charge des écoles est assurée par les pères spiritains, faute de personnel spécialisé. Les programmes sont envisagés selon les besoins des missionnaires et de l'administration coloniale. Dans son projet à la propagande, le père Libermann indique le programme qui convient aux écoles d'Afrique : « *les missionnaires, dans leurs écoles d'Afrique, enseignent les premiers éléments, et choisissent parmi leurs élèves ceux qui semblent les plus aptes à être dirigés en Europe.* »<sup>69</sup> Peu à peu, leurs enseignants distinguent deux catégories parmi les élèves : « *ceux qui seraient aptes à faire des études supérieures, et la théologie pour devenir prêtres, et ceux qui sembleraient moins doués, ou bien n'auraient pas la vocation ecclésiastique ; ces derniers se perfectionneraient davantage dans un métier manuel, pour l'enseigner ensuite en Afrique, comme auxiliaire de la mission.* »<sup>70</sup>

S'agissant de l'enseignement des « indigènes » au Congo français (ainsi sont péjorativement qualifiées les populations locales d'Afrique), la proposition de Félicien Challaye (alors gouverneur) n'est pas loin du projet du père Libermann : « *Donner au plus grand nombre possible d'enfants un enseignement professionnel ou agricole ; donner à un certain nombre d'enfants la connaissance du français : c'est la seule action pédagogique qu'il soit possible et souhaitable d'accomplir actuellement au Congo.* »<sup>71</sup>

Au Congo français poursuit F. Challaye, « le climat interdit tout travail manuel aux Européens : la main-d'œuvre indigène est indispensable. Il faut des travailleurs industriels dans les villes...

Seul l'enseignement professionnel et agricole pourra donner à la colonie les travailleurs nécessaires à son développement économique. »<sup>72</sup>

Les missionnaires organisent alors conjointement un enseignement religieux (leur objectif principal), puis professionnel et agricole, complété par des notions de lecture, d'écriture et de

---

<sup>69</sup> ROQUES (R. P.), op cité, p. 132

<sup>70</sup> Idem

<sup>71</sup> CHALLAYE (F.), *L'enseignement des indigènes au Congo français*. Pages Libres, n°283, 2 juin 1906, p. 559

<sup>72</sup> ROQUES (R. P.), op cité, p. 72

calcul ayant pour tâche de former le clergé local (« indigène »), les catéchistes, les bons pères de famille, les auxiliaires de l'administration, de la mission et des maisons de commerce. L'application d'une éducation complètement nouvelle se heurte à la résistance et à la rigidité des coutumes locales. La majorité des familles ne perçoivent pas dans l'immédiat l'utilité de l'école et gardent leurs enfants pour les aider dans les jardins, à l'entretien de la maison, à la pêche et à la chasse. Aussi, le nombre d'élèves des écoles catholiques qui atteignait déjà 250 en 1870 baisse à 100 en 1871. Les subventions des autorités coloniales ne suffisent pas pour atteindre leurs objectifs. Les missionnaires sont obligés de confier la majorité de leurs élèves aux parents qui doivent assumer eux-mêmes leurs besoins alimentaires et vestimentaires, seule l'instruction leur sera donnée gratuitement à la mission. La situation d'externat des élèves a pour conséquence l'abandon et la déperdition de nombreux enfants.

Après l'implantation coloniale, le pouvoir politique décide d'améliorer les programmes des établissements scolaires confessionnels, estimant qu'il faut modifier l'enseignement dispensé par les missionnaires. Aussi, la Commission supérieure de l'instruction publique (sous-commission de la côte occidentale d'Afrique) élabore un projet d'organisation de l'instruction qui se définit comme une refonte des programmes appliqués dans les écoles missionnaires. Le programme adopté établit de nombreuses règles :

- le principe de l'obligation de l'instruction primaire dans toutes les colonies de la Côte d'Afrique ;
- l'application dans les écoles, ouvertes dans chacun des postes administratifs, les méthodes décrites dans les programmes annexés à l'arrêté du 18 janvier 1887 complétés par l'arrêté du 9 mars 1897 dont le contenu se résume comme suit :
- première année : une section enfantine (deux cours élémentaires, trois cours moyens) ;
- deuxième année : cours moyens, deux cours supérieurs.

Les modifications apportées à ce programme sont les suivantes : l'enseignement sera donné en français au moins à partir du deuxième semestre de la première année d'étude, c'est-à-dire lorsque les enfants auront appris à connaître assez de mots français pour comprendre ce qui leur est demandé. Le rôle du maître pendant le premier semestre sera donc d'apprendre aux enfants le plus de mots français possible par des leçons portant sur les objets pris dans le poste et le voisinage immédiat du poste. Parallèlement, le maître devra préparer et organiser les exercices d'étude de l'alphabet et de lecture, d'écriture et des éléments d'arithmétique. Le

dessin et le chant sont laissés de côté pour la première année dont le programme ne devait comporter que :

- premiers exercices de lecture (lettres, syllabes, mots) ;
- premiers éléments d'écriture ;
- langue française, exercices combinés de langage, de lecture, d'écriture ;
- éléments de géographie physique (accidents du sol, rivières...) ;
- premiers éléments de la numération orale et écrite ;
- petites leçons toujours à l'aide des objets mis sous les yeux et dans la main des enfants, les éléments, les mois, les années, les jours, les nuits, les animaux, les végétaux, les vêtements et les objets d'échange, la propreté individuelle, l'ordre dans la maison, les soins à donner aux animaux ;
- quelques notions de gymnastique et d'exercices militaires pendant les récréations.

Le programme de la deuxième année est celui du cours élémentaire, dans lequel sont ajoutés les principes de base du jardinage, de la culture, et des métiers de charpentier, maçon, forgeron, quelques règles de géométrie usuelle et d'instruction civique (notions générales de morale). La troisième année est consacrée au perfectionnement des élèves qui auront développé des aptitudes spéciales pour les diverses parties de l'instruction primaire, ceux qui seront appelés à devenir les moniteurs dans leurs villages respectifs. Le programme de cette division supérieure comprend la révision approfondie du cours complet de la deuxième année pendant le premier semestre et le cours de la troisième année pendant le deuxième semestre au cours duquel sont supprimés le dessin d'ornement, les notions de physique, de chimie, en reportant l'attention sur la connaissance approfondie de leur pays et des régions avoisinantes, l'histoire moderne de la colonie qu'ils habitent.

Cependant, à l'exception de l'enseignement religieux qui ne figure pas dans ce projet, le programme proposé reprend celui appliqué longtemps déjà dans les écoles missionnaires catholiques. Avec l'arrivée au Gabon des Frères instituteurs de Saint-Gabriel le 7 octobre 1900, les programmes des écoles catholiques connaissent une évolution remarquable. Ils fondent l'école Montfort à Libreville. Mais ce succès sera très vite contrecarré par l'école laïque à venir. Les Frères de Saint-Gabriel n'attendent pas l'organisation de l'enseignement officiel et la réglementation de l'enseignement privé en 1937 pour améliorer les programmes scolaires. Vers 1930 déjà, l'enseignement n'est plus improvisé, les élèves apprennent à lire à



l'aide du syllabaire du Chanoine Grill, imprimé par les presses missionnaires d'Issy-les-Moulineaux. Le Frère Macaire, directeur de l'école Montfort, envoie à chaque moniteur de l'enseignement catholique à Libreville en début de semaine le travail de chaque journée : opérations, leçons de langage et quelques petites dictées. Il publie ensuite des livres de lecture et de grammaire adaptés au milieu africain pour tout le cycle primaire, ainsi que des livres d'histoire, géographie, sciences naturelles, agriculture. Les Frères de l'école Montfort : Marie-Juste, Isidore Léonard, impriment eux-mêmes ces livres dont l'usage se répand assez vite dans toutes les écoles du pays. La compétence des Frères instituteurs favorisera la prospérité des écoles catholiques.

Bien avant l'arrivée des Frères instituteurs, les missionnaires ne se contentent plus de former de bons chrétiens, des catéchistes, des maîtres auxiliaires et des ouvriers. Ils veulent aussi former un clergé local. L'église catholique a besoin de prêtres noirs pour s'étendre et se fixer en Afrique. Cette ambition conduit les missionnaires à maintenir l'enseignement religieux dans les écoles et n'hésitent pas à orienter leurs meilleurs élèves vers une formation théologique. Cette stratégie qui n'échappe pas aux autorités coloniales ne laisse pas ces derniers indifférents et les amène à prendre des dispositions visant à soutenir de moins en moins l'enseignement confessionnel.

### 2.3 L'engagement des enseignants missionnaires protestants dans la lutte contre l'oppression coloniale

L'action des missionnaires catholiques paraît décevante aux yeux de l'administration coloniale. Cependant, c'est celle des protestants qui suscite le plus l'organisation d'un enseignement laïc. D'une part, les missionnaires ne réussissent pas à l'époque à former en nombre suffisant la main-d'œuvre nécessaire au développement des activités d'exploitation et de culture des colons. D'autre part, les missionnaires protestants dénoncent les méfaits de la colonisation et décident de soutenir activement les populations locales dans la lutte contre les mesures colonialistes. Les missionnaires protestants français sont les derniers à s'installer au Gabon après les missionnaires protestants américains et catholiques français. Apporter la culture spirituelle et scolaire aux peuples africains constitue comme pour leurs prédécesseurs le principal objectif des missionnaires protestants français. Les méthodes d'investigation

utilisées sont comparables à celles de leurs prédécesseurs, construction conjointe des églises et des écoles ainsi que des internats quand les ressources disponibles le permettent.

Une préoccupation particulière les distingue cependant des missionnaires catholiques. Si ces derniers adoptent pour stratégie d'œuvrer auprès de l'administration coloniale, les protestants quant à eux œuvrent d'avantage auprès des populations qu'ils souhaitent voir libérées au plus vite de l'oppression coloniale à laquelle ils ne sont pas fiers d'assister. Ils décident alors de ne pas rester indifférents et s'engagent à réaliser des actions de justice. Cet engagement attire très vite l'attention des missionnaires catholiques qui s'en inquiètent craignant de voir leurs églises se vider de fidèles au profit de l'expansion de l'église protestante. Car celle-ci a pour but « *le développement dans la civilisation chrétienne des peuples que notre patrie a confiés à son administration bienveillante et éclairée. Prendre les quatre stations que la mission américaine possède au Gabon et qu'elle désire céder à la mission française, y fonder des écoles d'instituteurs et d'évangélistes, en faire une base pour s'étendre dans l'intérieur, tel est le plan que MM. Allégret et Teissères proposent aux églises françaises et qu'ils recommandent à leur sollicitude, comme une œuvre à la fois de vrai amour chrétien, de justice, de réparation et de patriotisme.* »<sup>73</sup>

Ainsi, l'apostolat des protestants français ne constitue pas essentiellement une action patriotique mais doit symboliser la réparation du mal causé à l'Afrique par l'occident. F. Faure l'exprime clairement : « *Nous chrétiens de France devons comprendre que notre race européenne a de grands torts à réparer envers la race noire... que de crimes ont été commis par nous Européens chez nos malheureux frères noirs. Et, il ne suffit pas de parler seulement au passé : le colonialisme moderne n'a d'autre but que l'exploitation des colonies et de leurs habitants. La responsabilité de notre patrie est écrasante et ne saurait être niée. Nous donc protestants avons à réparer le mal que notre race a fait à l'Afrique.* »<sup>74</sup>

Les missionnaires protestants ne sont pas les seuls à s'engager dans des actions de justice vers les populations africaines. Des personnalités célèbres telles que le Docteur Albert Schweitzer partagent cette préoccupation. Ce dernier lance un appel aux Européens les interpellant à s'efforcer de réparer les torts faits aux Africains : « *Le secours qu'il faut prodiguer aux hommes de couleur ne doit pas nous apparaître comme une bonne œuvre, mais comme un*

---

<sup>73</sup> Journal des Missions Evangéliques, 1891, p. 190-191

<sup>74</sup>Faure (F.), *Un siècle en Afrique et en Océanie, 1882-1922*. Cité par Aboughe-Obame in *Acculturation et sous-développement au Gabon*, thèse de 3<sup>ème</sup> cycle de sociologie, Université de Paris V, 1975, p. 144

*impérieux devoir... Qui décrira les injustices et les cruautés commises au cours des siècles par les peuples de l'Europe ? Qui pourra jamais évaluer les maux causés par l'eau-de-vie et les maladies que nous avons apportées ? Une dette pèse sur nous et sur notre civilisation. Nous ne sommes pas libres de choisir si nous voulons, oui ou non, faire du bien aux hommes de couleur ; nous le devons. Le bien que nous leur faisons est un acte, non de charité, mais de réparation. »<sup>75</sup>*

C'est dans cette optique de réparation que les missionnaires protestants français décident de soutenir leurs frères américains et de développer des actions d'évangélisation et d'éducation. La société des Missions Evangéliques de Paris (SMEP) s'engage alors à fournir des instituteurs français aux écoles de la mission presbytérienne nord-américaine existant encore dans la colonie. Mais comme les missionnaires catholiques, les protestants ne sont pas indifférents à l'expansion de la culture française. C'est ainsi que les protestants acceptent de reprendre l'œuvre américaine au Gabon et que la société des Missions Evangéliques de Paris (SMEP) met à la disposition des pays africains, y compris le Gabon, des hommes et de l'argent pour développer des œuvres missionnaires. Malgré leur souci de soutenir les populations africaines, les protestants n'échappent pas au respect des objectifs du gouvernement colonial dont le seul but est de développer l'expansion de l'influence française comme le souligne le pasteur Teissières : « ... *Notre société, sans négliger les devoirs que lui a légués le passé, se montre soucieuse d'accepter les tâches nouvelles que lui impose le développement de l'empire colonial de la France.* »<sup>76</sup>

En avril 1913, la Société des Missions Evangéliques de Paris (SMEP) prend possession de Baraka où l'activité scolaire a été maintenue par un des rares instituteurs gabonais récemment formés par les missionnaires, Joseph Owondo <sup>77</sup> C'est dans ce cadre que les protestants français entreprennent leur action. Mais les américains réussiront tout de même à s'imposer des années plus tard dans le sud du Gabon notamment à Bongolo.

Comme leurs prédécesseurs catholiques, les protestants ne se contentent pas d'ouvrir les écoles. L'évangélisation semble leur premier souci. Mais si les catholiques se préoccupent de former rapidement un clergé africain afin d'assurer la pérennité de leur œuvre missionnaire et d'échapper aux conditions de vie particulièrement difficiles dans le continent, les protestants

---

<sup>75</sup> Schweitzer (A.), *A l'orée de la forêt vierge*. Paris, éditions Albin Michel, 1985, p. 211-212

<sup>76</sup> Idem

<sup>77</sup> Idem

quant à eux se préoccupent d'abord de former des instituteurs évangélistes africains. Pendant que le clergé catholique africain œuvre pour le salut de leurs frères les instituteurs évangélistes œuvrent en revanche au réveil des consciences de leurs frères. C'est en cela que réside la différence entre l'œuvre catholique et celle des protestants. C'est l'articulation entre l'instruction et l'évangélisation qui permettra aux protestants de contribuer au réveil des populations et d'amorcer l'action de réparation qui constitue leur engagement de départ.

Chez les catholiques les meilleurs élèves sont orientés vers des études théologiques tandis que chez les protestants les meilleurs élèves sont formés pour être à la fois instituteurs et évangélistes. Ainsi, ils sont à la fois « pêcheurs » d'hommes et d'âmes. Cependant, le travail d'un instituteur est en premier lieu d'instruire et non de prêcher l'évangile. C'est pourquoi, les missionnaires catholiques font le choix de dissocier rapidement les actions d'éducation et celles d'évangélisation. Leur présence plus longue dans le continent leur permet de constater qu'instruire les africains peut les détourner de leur mission première, celle de sauver les âmes qui vont se soumettre plus facilement au système colonial en place en évitant les heurts.

En revanche, les protestants très centrés sur les écritures saintes savent qu'il n'y a pas de salut sans action personnelle. Les africains doivent eux-mêmes œuvrer pour leur salut, pour cela, il leur faut un minimum d'instruction nécessaire à la prise de conscience de leur condition. Les missionnaires ont pour rôle de les soutenir au mieux dans cette démarche. Malgré leur collaboration avec l'administration coloniale, ils obtiendront moins de soutien financier et leur action connaîtra un développement moins rapide.

Quelque soit le groupe de missionnaires considérés, la négociation et la collaboration avec le gouvernement colonial constituent leurs meilleurs stratégies de travail. Ils n'ont d'ailleurs pas le choix. Pour pouvoir s'établir en Afrique, l'aide des administrateurs est indispensable. Inversement, les autorités coloniales savent que la politique du travail forcé pratiquée à l'époque ne suffit pas pour assurer le développement de leurs productions locales. Les autorités coloniales qui n'ont pas eu confiance aux missionnaires américains comptent essentiellement sur les missionnaires français pour combler leurs besoins en main d'œuvre qualifiée. Faire venir une main d'œuvre de la Métropole fait croître les charges financières. Une main-d'œuvre locale semble plus indiquée. Les populations sont méfiantes et n'hésitent pas à fuir et à se cacher dans la forêt. Associer l'évangélisation et très peu d'instruction leur garantit des ouvriers dociles et capables d'accepter leur condition qui relève de la « *volonté de Dieu* ». Ils peuvent ainsi accomplir toutes les abominations possibles (tuer, violer, frapper, enlever...) sans remords. C'est le destin des Africains.

Le travail des missionnaires s'avère donc indispensable dans un premier temps pour gagner la confiance des populations. Ainsi comme les administrateurs les missionnaires se servent des populations locales pour construire des églises, quelques écoles, leurs logements, cultiver leurs jardins ainsi que leurs plantations, construire les routes dont ils ont besoin pour occuper d'avantage les territoires et d'exploiter plus de ressources minières et forestières.

### 3 Les instituteurs laïcs

Les missionnaires ne se contentent pas de bâtir des églises, des écoles et des logements, de transformer la culture de leurs élèves avec l'aide des populations locales pourtant précieuse et indispensable aussi. Pour le financement de leurs projets, ils travaillent en étroite collaboration avec les autorités politiques qui leur accordent des subventions et imposent certaines orientations éducatives, notamment l'obligation de l'enseignement en français. Les missionnaires s'engagent à servir Dieu en apportant leur aide aux « populations faibles » et au gouvernement colonial. Mais ces deux missions qui paraissent indispensables ou plutôt indissociables, car l'évangélisation des enfants est plus facile, semblent incompatibles avec les ambitions des administrateurs et des exploitants. Le travail d'évangélisation demande beaucoup de temps et oblige les missionnaires à rester plus longtemps auprès d'une même communauté, ce qui ralentit la construction des écoles. En outre, les populations évangélisées n'abandonnent pas leurs pratiques culturelles de façon systématique. Elles s'intéressent d'avantage à l'école qu'à l'évangile.

La collaboration établie entre les missionnaires et les autorités coloniales n'échappe pas à la vigilance des chefs de villages et de clans qui tentent de sensibiliser les populations.

Les difficultés auxquelles sont confrontés les missionnaires ne leur permettent pas d'honorer leurs engagements auprès du gouvernement colonial. Le résultat du travail des missionnaires est jugé insatisfaisant par les autorités coloniales qui ne resteront pas indifférents et vont prendre des mesures radicales. Le gouvernement décide alors d'ouvrir des écoles laïques et d'y faire venir des instituteurs de la Métropole (de France).

Malgré les subventions du gouvernement, les missionnaires restent préoccupés prioritairement par l'évangélisation. L'enseignement développé pendant un siècle environ ne produira pas les résultats attendus par Les autorités dont les besoins en main-d'œuvre qualifiée sont de plus en plus croissants.

A partir de 1911, l'administration décide d'organiser un enseignement laïc dans le pays assuré essentiellement par les fonctionnaires européens, algériens et africains. Ces derniers sont recrutés comme moniteurs dont le rôle est de seconder le personnel européen et d'enseigner dans les villages. Ce n'est qu'en 1944 que commence vraiment la formation des instituteurs africains au sein d'une école normale (située à Mouyondzi au Congo Brazzaville, capitale de l'Afrique équatoriale française dont fait partie le Gabon) qui sera transformée en école de fille en 1956.

### 3.1 L'organisation de l'enseignement public

« D'une part, atteindre et pénétrer les populations et leur apprendre à mieux vivre ; d'autre part, aboutir à une sélection des élites ;

- Développer parallèlement l'enseignement des garçons et celui des filles, afin d'éviter un déséquilibre qui serait fatal à la société et aux familles africaines ;

- Donner l'enseignement en langue française, l'emploi pédagogique des dialectes locaux parlés étant absolument interdit, aussi bien dans les écoles privées que dans les écoles publiques.

- Réaliser l'enseignement des masses par la création d'écoles dans tous les villages présentant un effectif scolaire de cinquante élèves, garçons et filles, la condition préalable étant la formation d'instituteurs et d'institutrices indigènes dans les écoles normales...

- Créer dans chaque territoire de l'AEF des écoles professionnelles, des écoles primaires supérieures et des établissements d'enseignement spécialisé, nécessaires à la formation des élites indigènes...

- Recruter le personnel européen nécessaire au fonctionnement de ces établissements. »<sup>78</sup>

Les nouveaux objectifs du gouvernement colonial prévoient donc de mieux organiser et de développer l'enseignement et de faire travailler dans les écoles du sol africain des instituteurs de la République française.

---

<sup>78</sup> Chroniques d'Outre-mer, CNDP 1952, p43

## 3.2 Les objectifs du travail des instituteurs laïcs

Désormais l'enseignement va servir deux causes :

Premièrement, il s'agit d'apporter la civilisation républicaine comme l'illustre les propos de Jules Ferry reconnu comme étant le « défenseur de l'école laïque » sous la III<sup>e</sup> République : *« Il y a un second point, un second ordre d'idées que je dois également aborder (...) : c'est le côté humanitaire et civilisateur de la question. (...) Messieurs, il faut parler plus haut et plus vrai ! Il faut dire ouvertement qu'en effet, les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures... Je répète qu'il y a pour les races supérieures un droit, parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures. »*

Deuxièmement, il est question de former une élite : l'instruction est un luxe qui ne peut être accordé à tous.

L'enseignement organisé par les autorités coloniales se veut donc très sélectif. Il n'est pas question d'apporter la civilisation à l'ensemble des populations locales conformément aux recommandations de Jules Ferry, mais de former un petit nombre de collaborateurs africains susceptibles de convaincre leurs frères de l'importance de l'idéologie du gouvernement à savoir combien il est préférable de servir les intérêts des colons en montrant l'exemple. Les instituteurs n'ont plus pour mission de satisfaire la volonté du Vatican ou Dieu mais de réaliser des activités définies par le gouvernement. L'enseignement est ainsi au service de l'idéologie culturelle et politique républicaine. Les instituteurs ont pour tâche de renforcer l'assimilation des systèmes de pensée afin de servir le gouvernement colonial, non plus par le fouet mais par la scolarisation. Celle-ci est confiée d'abord aux administrateurs, puis au personnel enseignant formé à la métropole suivant les instructions de Jules Ferry régissant le fonctionnement des écoles normales en France, mais celui-ci sera progressivement remplacé par le personnel gabonais.

En France, les instituteurs de la 3<sup>ème</sup> République sont avant tout des éducateurs du peuple. Les écoles normales ont pour mission, d'une part, de « forger des citoyens soudés par une culture et des idéaux communs, forger les futurs éducateurs du peuple tout entier ». D'autre part, elles dressent une « rupture » entre les élèves-maîtres et leur milieu d'origine, le milieu rural.

Les instituteurs laïcs sont animés par le sentiment de « patriotisme » qu'ils se déploient à transmettre à leurs élèves en vue de former les citoyens d'une même nation, unis par une

langue et une culture communes. C'est ainsi qu'ils s'engagent à combattre l'enseignement religieux.

C'est à ce titre qu'ils sont décrits à la fois comme des « missionnaires laïcs », de « véritables combattants du progrès », pour une république qui se veut laïque, de « hussards noirs de la Républiques » ou de « héros généreux et pacifiques ». Leur action se caractérise à la fois par un « dévouement » et des « luttes ». Leur engagement ne se limite pas au travail de classe car ils intègrent les syndicats et les partis Politiques. Ils vont par ailleurs créer des « amicales » : la solidarité et l'entre-aide qui les animent, conduit les enseignants à développer un corporatisme dont l'objectif est de défendre les intérêts communs : carrières, salaires, (reconnaissance sociale), etc. Collaboration, compromis avec l'administration marquent l'action des amicales ; Ils s'engagent à défendre leur position sociale, leur statut, à dénoncer les injustices auxquelles ils sont exposés.

Pour les instituteurs laïcs, leur travail assure le progrès de l'humanité, y compris celui des populations colonisées. C'est avec les républicains que seront développées sans recul au départ les programmes et les méthodes d'enseignement français dans les colonies. Cette culture républicaine à laquelle sont formés de nombreux moniteurs et instituteurs de village auront un double impact.

Premièrement, elle favorise l'extension des pratiques scolaires françaises auprès d'un public gabonais plus important. Bien que la scolarisation éloigne certains élèves de leur village, elle ne réussit pas à rompre complètement l'importance de la culture locale. Elle suscite chez les populations scolarisées le sentiment d'appartenance à une double culture marquée par l'articulation entre, d'une part, la culture française apportée par le système scolaire et l'organisation de la vie dans les internats, et, d'autre part, la culture locale véhiculée par les familles grâce à l'éducation (la plupart des parents d'élèves n'ont pas été scolarisés). C'est ainsi que la plupart des langues locales sont toujours parlées aujourd'hui malgré une scolarisation assurée essentiellement en français. Seuls les pays dans lesquels les missionnaires américains ont pu travailler plus longtemps ont une deuxième langue officielle choisie au milieu des langues locales (la plus parlée par les missionnaires eux-mêmes dans certains cas à l'exemple du Sango en République centrafricaine). Cette double appartenance justifie l'attachement encore fort de la population gabonaise à la France nommée localement « *mère patrie* » pour signifier qu'elle aurait engendré la nation gabonaise. Elle participe également au développement du modèle social français. Pour les gabonais ayant étudié à l'étranger, en France ou dans un autre pays européen l'adaptation au mode de vie local n'est



pas toujours simple, étant donné les différences au plan économique et politique des deux contextes. Par exemple, de nombreux citoyens travaillent au Gabon, mais suivent essentiellement les émissions de télévision et les stations de radios françaises. Ils portent essentiellement les vêtements achetés en France, ne se rendent pas dans les villages. Autrement dit, ils vivent au Gabon, en étant coupés de la culture locale comme la plupart des européens venus travailler. Mais cette situation ne dure pas longtemps pour ceux qui retrouvent de la famille dès leur retour. Ils réintègrent un peu plus facilement certaines habitudes de vie locales. Ce mouvement de double appartenance marque également les pratiques professionnelles des enseignants en service actuellement, partagés entre les orientations officielles très respectueuses des règles d'enseignement en vigueur en France et les réalités sociales locales.

Deuxièmement, la culture républicaine suscite une prise de conscience chez les populations locales de constituer des groupes de lutte contre la colonisation, lutte qui sera soutenue même par le clergé africain. Bien que les instituteurs laïcs se soient engagés à servir les intérêts de la France, c'est le cas de leurs héritiers directs, les enseignants des écoles publiques conventionnées, ils ne sont pas indifférents au sort de leurs collègues gabonais. Aussi, leur idéologie et leurs méthodes de travail participent dans une large mesure à la constitution de la culture de métier chez les instituteurs gabonais. Les déceptions des instituteurs gabonais sont, dans une certaine mesure, tributaires du fait « *qu'on demande d'effectuer le même travail sans nous donner les mêmes moyens* »<sup>79</sup>. Les instituteurs des établissements publics sont ainsi soumis aux mêmes obligations professionnelles sans pouvoir disposer des mêmes ressources que leurs collègues des établissements publics conventionnés ou des écoles françaises.

L'une des conséquences de l'action des instituteurs laïcs réside dans le fait que l'enseignement de masse organisé par le gouvernement gabonais a pour base les programmes et méthodes de travail développés par les instituteurs laïcs. Cette politique de massification est aujourd'hui renforcée dans le souci de développement du Gabon.

Les enseignants gabonais, bien que formés pour participer non plus à l'expansion de la France mais plutôt au développement économique et social de leur pays, se donnent pour mission principale, tout comme leurs prédécesseurs « *le progrès de la population* »<sup>80</sup>. Soumis au

---

<sup>79</sup> IPH52ECSFXLA

<sup>80</sup> IPF73ECACLEG

silence au cours des années du monopartisme, les enseignants gabonais, depuis les années 90 (période du début de démocratisation du système politique au Gabon bien que des efforts dans ce domaine restent à faire), se sont constitués en collectif dont l'action syndicale s'efforce de défendre certes les intérêts communs du métier mais dénonce aussi certains faits sociaux. Le combat des enseignants revêt deux dimensions indissociables : professionnelle et sociale. S'ils sont de moins en moins les modèles à suivre des élèves qui préfèrent les métiers mieux rémunérés, les enseignants influencent l'action des autres groupes professionnels ainsi que celle des familles qui sont de plus en plus sollicitées pour participer à l'effort d'enseignement.

En conclusion, la culture de collaboration entre les autorités politiques et les instituteurs est une tradition qui marque encore l'action collective enseignante. Les autorités coloniales assurent l'organisation de l'enseignement sur l'ensemble des territoires occupés avec le soutien des missionnaires.

Le gouvernement local s'appuiera quant à lui sur le soutien des instituteurs pour étendre l'action politique auprès des populations, notamment, celles vivant dans les villages. Mais cette collaboration bâtie sur la confiance et la complicité finit par faire place à la méfiance qui attise des relations conflictuelles entre le gouvernement et le collectif des enseignants.

Le but assigné à l'enseignement par le gouvernement colonial est de former quelques « citoyens français d'ailleurs » capables de participer à l'expansion coloniale. Il s'agit en effet de développer « une culture de service » au profit du gouvernement colonial et des exploitants, de soutenir l'action de tous ceux qui œuvrent pour le rayonnement de la République Française. Cette culture de service sera largement exploitée par l'élite formée par les instituteurs laïcs une fois au pouvoir après les indépendances. Ce qui explique l'institution d'un système politique dictatorial et monopartite. Le Gabon n'échappe pas à cette culture de service dû à l'état. Aussi, pendant plusieurs décennies, les instituteurs hériteront de cette culture léguée par leurs prédécesseurs de soutenir l'action de l'état auprès des populations et de soutenir les hommes politiques en particulier dans les villages.

Après les indépendances des pays africains, De nombreux instituteurs laïcs continueront de servir au sein de l'administration scolaire. Bien sûr, la plupart assurent plutôt un rôle d'encadreur, d'animateur pédagogique, participent à l'élaboration des programmes d'enseignement. Certains sont aujourd'hui en service essentiellement au sein des écoles conventionnées au départ réservées aux enfants issus des populations européennes mais depuis peu ouvertes aux populations locales. Dans ces écoles se côtoient et travaillent ensemble désormais des instituteurs gabonais et des professeurs d'école français. Bien que des

écarts de moyens et de revenus soient observés entre les enseignants des écoles publiques dites « classiques » et ceux des écoles publiques conventionnées, les contenus des programmes d'enseignement et les méthodes de travail sont comparables. Cette similitude des contenus et des méthodes de travail favorise la collaboration entre les écoles publiques classiques et celles dites conventionnées. C'est le cas de l'école des forces de police (FOPI) qui bénéficie du statut d'école associée en raison de sa collaboration avec l'école conventionnée Gros Bouquet 1. Grâce à cette collaboration, les élèves et les équipes pédagogiques peuvent prendre part à des actions au sein de chacune des écoles et organiser conjointement des activités pédagogiques et culturelles communes. L'inspection des écoles conventionnées est intégrée dans l'organigramme du ministère de l'éducation nationale gabonaise. Cette collaboration aujourd'hui n'influence plus seulement dans un seul sens, celui des instituteurs français vers les instituteurs gabonais. Les écoles publiques conventionnées intègrent peu à peu certains aspects des adaptations récentes faites au sein des écoles publiques classiques, notamment en ce qui concerne l'environnement. Les élèves de ces écoles participent aux mêmes examens nationaux et ne sont pas tous appelés à aller travailler en France. La connaissance du contexte gabonais commence à s'imposer dans les programmes scolaires.

L'expérience de certains enseignants de l'école publique conventionnée d'avoir enseigné pendant quelques journées à l'école des forces de police (FOPI) est très « *enrichissante* » comme le témoigne la directrice de l'école conventionnée Gros Bouquet 1. Les enseignants des écoles conventionnées découvrent et comprennent mieux non seulement les conditions de travail de leurs collègues gabonais, leurs forces, leurs compétences professionnelles au « *dela de tout soupçon* », notamment dans la gestion des grands groupes de jeunes enfants, mais aussi leurs besoins de formation, particulièrement en ce qui concerne la maîtrise des nouvelles approches (l'approche par les compétence de base). Tout comme leurs collègues des écoles publiques dites classiques, les enseignants des écoles publiques conventionnées ont pour mission de participer au développement du Gabon où certains de leurs enfants pourraient être amenés à travailler.

## Conclusion de la première partie

Cette première partie a consisté à définir le cadre théorique de la thèse. L'objectif visé concerne la clarification de la problématique du métier d'instituteur au Gabon et de la thèse défendue. Dans un premier temps, les différentes pistes de réflexion ont permis de mettre en évidence trois niveaux d'analyse du métier d'enseignant : le cadre institutionnel, les dimensions relationnelles et contextuelles. L'analyse critique de ces niveaux d'analyse a conduit à se centrer sur la dimension relationnelle et à appréhender le métier comme un processus d'échange en raison de la prépondérance des relations sociales caractérisant le métier d'enseignant défini à cet effet comme un métier fondamentalement relationnel. C'est en articulant les différents niveaux d'analyse du métier d'enseignant et la réflexion sur le métier en tant que processus d'échange qu'un triptyque a été mis en évidence dans cette étude permettant alors d'appréhender le métier d'instituteur au Gabon à travers trois pôles inter-reliés : les relations sociales, l'organisation et le contexte social.

La thèse défendue dans cette étude est celle d'une crise de confiance régissant les relations qu'entretiennent les instituteurs avec les autres acteurs éducatifs. Les relations entretenues et les stratégies de régulation qui en résultent sont fortement influencées par l'organisation institutionnelle et par les facteurs relevant du contexte social. Telle est l'hypothèse principale de cette thèse.

La prise en compte des trois pôles d'analyse et leur articulation exigent une démarche méthodologique systémique. C'est pourquoi, l'enquête de terrain a consisté à interroger différents acteurs de l'éducation au Gabon, principalement les instituteurs, sur leurs conditions de vie et de travail. Le but de la méthodologie adoptée est de recueillir les données sur divers facteurs régissant le « désir de métier » chez les instituteurs gabonais. Les recherches réalisées par Jacques Ozouf et Mona Ozouf (*La république des instituteurs*, 1992), François Jacquet-Francillon (*Instituteurs avant la république*, 1999) et Anne Barrère (*Les enseignants au travail*, 2002) ont particulièrement inspiré la méthodologie d'analyse adoptée dans cette étude sur le métier d'instituteur au Gabon.

L'analyse faite dans cette thèse porte à la fois sur le contexte historique, les aspects organisationnels, les aspects statutaires, le travail effectué par les instituteurs, qu'ils soient ou non en situation de classe ainsi que sur les structures sociales qui sous-tendent les attentes développées dans les relations d'échange construites par les principaux acteurs éducatifs au

Gabon (les pouvoirs publics, les encadreurs pédagogiques, les familles, les instituteurs et les élèves).

Ces facteurs font l'objet d'une analyse essentiellement qualitative et sont développés dans les deuxième et troisième parties de cette thèse. Cette analyse est principalement étayée par les données recueillies au cours des entretiens et des observations participantes réalisés au cours de l'enquête.

L'analyse des données historiques met en évidence un certain nombre de facteurs marquant la naissance du métier au Gabon.

Premièrement, les relations entre les instituteurs (missionnaires ou laïcs) et les autorités coloniales se construisent autour de l'enseignement, des finalités et des pratiques éducatives.

Deuxièmement, ces relations se caractérisent à la fois par une complicité et une méfiance, par des satisfactions et des déceptions. Elles favorisent à la fois une collaboration et des luttes. Elles sont aussi très marquées par le contexte de l'époque, notamment l'esclavage et la colonisation. L'évangile et la langue française par exemple sont définis comme support d'enseignement sans la participation des populations locales au processus de décision. La méfiance des populations locales à l'égard de l'action des missionnaires ne facilite pas l'évolution de la scolarisation dans les premières années d'ouverture des écoles. Les facteurs climatiques spécifiques au contexte gabonais et les problèmes de ressources financières contribuent aussi énormément à freiner l'évolution du travail des missionnaires. Les difficultés à rassembler les ressources financières et humaines suffisantes soumettent les missionnaires aux règles d'enseignement définies par les autorités politiques coloniales.

Les premières formes identitaires des premiers instituteurs peuvent être ainsi soulignées : Constructeurs d'écoles et d'églises ; Pasteurs ou prêtres ; Administrateurs-Pédagogues (production des programmes d'enseignement, organisation de l'enseignement, recrutement et formation d'autres enseignants) ; Enseignants ; Pères sociaux ; Opposants ou collaborateurs politiques. Ils sont aussi des travailleurs libres, le gouvernement colonial n'exerce pas un contrôle sur l'action des missionnaires. Aussi, bien que les missionnaires français soient disposés à collaborer avec l'administration coloniale, ils défendent également des intérêts opposés.

Les relations parfois apaisées et parfois conflictuelles qu'entretiennent les enseignants (missionnaires et laïcs) servent des intérêts divers, de pouvoir, de suprématie politique et culturelle, des intérêts économiques.

Les différents statuts des premiers enseignants du Gabon, qu'ils soient missionnaires ou non, se développent suivant les activités qu'ils effectuent et les relations qu'ils entretiennent avec les autres acteurs sociaux de l'époque. Ils sont à la fois organisateurs de l'enseignement et les pères sociaux de leurs élèves qu'ils gardent dans les internats quand ils le peuvent (particulièrement les missionnaires), ils sont les collaborateurs des autorités politiques mais ils n'hésitent pas à combattre certains idéaux contraires aux leurs (missionnaires protestants américains et français). Ils sont aussi les vecteurs d'une culture d'autorité et de liberté (les instituteurs laïcs). Contrairement à un employé au sein d'une entreprise industrielle ayant un seul statut lié à sa spécialisation, les enseignants missionnaires particulièrement ont quant à eux, plusieurs statuts, aux statuts et rôles relevant des facteurs institutionnels (enseignants, missionnaires) se greffent des statuts et rôles liés à la fois à leur contexte de travail, au contexte socio-historique et aux relations de méfiance et de complicité entretenues avec les populations locales et les autorités coloniales.

La diversité des tâches des missionnaires enseignants leur confère ainsi une diversité de statuts correspondant à des formes identitaires distinctes et articulées autour d'une même personne qui peut être perçue à la fois comme le prêtre et l'enseignant et le père et le formateur... Si l'identité missionnaire semble dominante, il est indéniable que des identités secondaires liées à la première caractérisent l'enseignant missionnaire dans son travail.

Les données sur les instituteurs actuellement en exercice et analysées dans les deuxième et troisième parties ne remettent pas en question ces constatations. Pour rendre compte de l'exercice de leur métier, les instituteurs interrogés évoquent à la fois leurs rapports aux autres acteurs éducatifs, les problèmes d'organisation scolaire ainsi que leurs conditions de vie, leur recours à l'action syndicale.

**Deuxième partie : le parcours  
professionnel, les désillusions du métier  
et le rôle des partenaires éducatifs. Des  
identités multiples**

L'enseignement exige l'application des principes pédagogiques et didactiques de base tels qu'ils sont décrits dans la partie consacrée à la classe et ses environs. Ces principes garantissent la dimension technique du métier. Ils exigent la maîtrise des contenus disciplinaires et celle des techniques de transmission de ces contenus. Cependant la maîtrise de ces techniques ne suffit pas pour permettre aux instituteurs d'accomplir un travail satisfaisant à leurs yeux et aux yeux des autres acteurs de l'action pédagogique. Car la base de ce métier réside « *en réalité dans l'organisation mise en place par les autorités politiques et éducatives* »<sup>81</sup> La dimension technique du métier se trouve alors fortement corrélés à d'autres facteurs relevant entre autre de l'organisation institutionnelle du système scolaire et de l'action des pouvoirs publics. Or l'orientation politique qui consiste à assurer une éducation de masse a eu pour conséquence l'expansion quantitative du public des élèves, expansion qui affecte de façon profonde, le fonctionnement des écoles primaires, le travail des instituteurs et les moyens d'action des familles. Peu de temps après l'indépendance, les autorités politiques ont décidé de lancer les grands chantiers de construction et de développement du pays en comptant essentiellement sur l'aide extérieure. Cette stratégie a engendré un endettement lourd de conséquences. De nombreux investissements sont restés inachevés et divers projets non réalisables. La suspension des investissements a entre autre freiné considérablement la construction des écoles. De nombreux dysfonctionnements concernant l'organisation de l'enseignement résultent de cette situation socio-économique du pays.

L'objectif de cette partie est de mettre en évidence que ces dysfonctionnements rythment l'organisation interne des établissements, la carrière enseignante, l'action syndicale et le rôle des partenaires de l'école, en particulier les parents d'élèves. Cerner le désir et la culture de métier chez les instituteurs au Gabon revient alors à analyser divers facteurs institutionnels, contextuels et relationnels qui affectent ou favorisent la réalisation de leur travail, façonnent leurs représentations du métier ainsi que leurs rapports aux pairs, à la hiérarchie et aux autres acteurs professionnels et sociaux.

Au niveau des établissements

Le nombre de classes physiques est inférieur au nombre de classes pédagogiques. L'une des solutions préconisées par les autorités éducatives a été l'institutionnalisation d'un système de mi temps ou de la double vacation afin de permettre à l'ensemble des enfants d'être

---

<sup>81</sup> IPHIEPLSBG1



scolarisés, certains pouvant occuper les salles pendant la matinée et d'autres au cours de l'après midi.

Les classes d'initiation CP et celles d'examen CM2 fonctionnent quant à elles à temps plein lorsque c'est possible. Ce qui engendre une inégale répartition du temps de travail à la fois entre les élèves et les enseignants : les cours sont dispensés pendant 3 à 4 heures pour les uns et pendant 6 heures environs pour les autres.

De nombreux établissements de villages ne comptent que trois classes salles de classe. Pour assurer l'accueil de l'ensemble des élèves, la stratégie des autorités éducatives reposent sur l'organisation des classes dites « jumelées » regroupant des élèves de niveaux pédagogiques différents et placés sous la tutelle d'un seul instituteur au même moment. L'instituteur est ainsi contraint de donner des leçons à la fois aux élèves de CP1 et de CP2 dans une même salle de classe au cours la même plage horaire. Malgré ces dispositions, de nombreuses classes ont un effectif pléthorique d'élèves. L'insuffisance de tables banc et de matériels didactiques contraint la plupart des élèves à partager à trois ou quatre un même table banc. D'autres suivent les leçons et prennent des notes en s'installant par terre. Dans ces conditions, instaurer la discipline et la propreté dans la classe ou dans l'établissement, circuler dans la classe, motiver les élèves, assurer les évaluations prévues, terminer les progressions mensuelles ou les programmes de l'année, deviennent très vite des activités périlleuses, voire impossibles. La majorité des élèves éprouvent des difficultés d'apprentissage et se trouvent en échec. C'est ainsi que des élèves de 4<sup>ème</sup> année par exemple ne sont pas capables d'être des lecteurs autonomes, éprouvant encore des difficultés à déchiffrer tous les mots d'un texte. Le redoublement systématique des élèves est la seule solution envisagée aussi bien par les enseignants que par les autorités éducatives. Les familles se tournent vers les écoles privées pour celles qui le peuvent ou changent simplement d'école pour les inscrire dans un niveau supérieur refusant d'accepter le redoublement ou l'échec de leurs enfants sans prendre nécessairement la peine de vérifier le niveau réel des enfants ou d'organiser un suivi scolaire, car à leurs yeux, l'échec des enfants provient essentiellement de l'organisation de l'enseignement. Dans la majorité des cas, les familles assistent impuissants au retard scolaire, à l'abandon ou à l'exclusion de leurs enfants (pour faute de travail insuffisant, d'âge, d'absentéisme...). Le paradoxe, c'est que les familles s'investissent de plus en plus dans les établissements grâce à l'institutionnalisation des associations des parents d'élèves qui désormais perçoivent une cotisation spéciale, participent à la construction, à la réfection, à l'entretien des écoles et des salles de classes, des toilettes, à l'achat des tables-bancs.

Certaines stratégies adoptées par les enseignants ou les familles ou même par les autorités sont alors justifiées. Les enseignants tentent pour ceux qui le peuvent de fuir les classes où les cours organisées à temps plein ou les écoles publiques majoritairement pour une carrière administrative (moins épuisante, moins contraignante) au ministère de l'éducation nationale, dans de rares cas pour intégrer les écoles publiques conventionnées (moins d'élèves et meilleur traitement, résultats scolaires plus satisfaisants) ou quelques écoles confessionnelles. Mais dans la plupart des écoles confessionnelles, les conditions de travail ne sont pas différentes de celles des établissements publics.

Pour exprimer leur insatisfaction, le syndicat des enseignants organise des grèves incessantes : « moments de répit, de réconfort »<sup>82</sup> et de solidarité entre enseignants qui peuvent enfin se rencontrer et partager ensemble leurs expériences, rechercher ensemble une reconnaissance sociale en dénonçant les responsabilités des autorités politiques. Cette opportunité n'est pas possible au sein des établissements où ils ne se rencontrent pas même en exerçant dans une même école où aucune salle de réunion n'est prévue pour les enseignants. Les instituteurs se désengagent progressivement et se sentent ainsi moins responsables des mauvais résultats scolaires, la pénibilité des conditions de travail et la mauvaise organisation surtout pouvant constituer les explications plausibles, rejetant ainsi toute responsabilité sur les pouvoirs publics.

Les responsables d'établissement éprouvent des difficultés à instaurer de façon rigoureuse la discipline au sein de l'école, d'assurer un fonctionnement harmonieux, d'obtenir la présence des instituteurs ou des parents d'élèves aux réunions de concertation ou aux conseils de classes. Ils tentent désormais de réduire le nombre d'élèves soit en renforçant l'exclusion soit en réduisant le nombre des inscriptions à la rentrée des classes.

Les autorités politiques quant à elles autorisent le recrutement des moniteurs dont le statut reste à définir ou d'enseignants peu qualifiés (voire le parcours professionnel : recrutement et formation).

Ces caractéristiques de l'organisation de l'enseignement concerne l'ensemble des écoles publiques et confessionnelles, même si quelques différences peu significatives. Cependant, les conditions de vie et de travail des instituteurs peuvent varier suivant qu'ils exercent en ville ou au village.

---

<sup>82</sup> IPH16EPLDAM

### Au niveau de Libreville et des grandes villes

Le coût des logements est élevé. C'est pourquoi, la plupart des instituteurs habitent dans des quartiers « *populaires* » aussi appelés localement les « matitis, bafonds, mapanes ». Ces quartiers sont difficilement accessibles en voiture, les enseignants éprouvent ainsi des difficultés de transport, en particulier ceux qui habitent loin de l'école et qui ne peuvent pas faire le trajet à pied. Lorsque le trajet peut être parcouru à pied, l'état de la route ou de la piste rend les va et viens entre l'école et la maison particulièrement éprouvants. Le salaire est très vite jugé « insuffisant » une part du salaire est « consacré au transport » considéré comme coûteux également. Aux problèmes de transport, il faut associer ceux relatifs au nombre de personnes à charge dans les foyers des instituteurs compris entre 6 et 10 personnes en moyenne (voire *le salaire du maître*) ainsi que l'absence de structures proposant une aide sociale ou financière aux personnes sans revenus ou ayant de faibles ressources.

### Au niveau des Villages et des petites villes

Les enseignants dénoncent l'absence de structures et de services administratifs nécessaires pouvant favoriser leurs démarches. De nombreuses difficultés sont spécifiques à l'exercice du métier dans les villages ou les petites villes. La première difficulté évoquée par les instituteurs est celle d'accéder à un « *logement de qualité* » mais il est plus facile d'habiter à proximité de l'école. Si les enseignants n'ont pas de dépenses quotidiennes pour se rendre à leur lieu de travail, ils doivent cependant se rendre en ville chaque mois ou assez régulièrement pour percevoir leur salaire ou pour entreprendre des démarches administratives. Le séjour au village est également caractérisé par l'isolement professionnel et une faible participation aux concours internes essentiellement organisés à Libreville. Ils ont moins accès aux informations officielles concernant l'exercice du métier et aux programmes scolaires. Cette situation a pour conséquence de provoquer un absentéisme prolongé des enseignants au sein des écoles, les difficultés d'évoluer dans la carrière, le refus des enseignants d'aller exercer dans les villages, un nombre important d'élèves en situation d'échec scolaire. Diverses stratégies sont développées par les instituteurs pour être maintenus dans la capitale ou dans certaines grandes villes. C'est ainsi que les jeunes femmes tombent enceinte, d'autres collègues se lancent dans la fabrication de faux certificats médicaux pour tenter d'échapper à une affectation dans les villages. Les rapports entre les enseignants et les parents paraissent plus approfondis et dépassent le cadre scolaire. Les instituteurs apportent leur aide aux familles dans le soutien matériel et l'accompagnement des élèves dans les démarches administratives notamment au moment du concours d'entrée en 6<sup>ème</sup>. Les familles et les élèves apportent également leur

soutien matériel et culturel aux instituteurs en vue de faciliter leur séjour. Par ailleurs, les instituteurs font parti des notables du village. Ils participent à ce titre au règlement des conflits dans le village, organisent les activités socioculturelles. La diversité et la complexité des rapports entre les élèves, les familles et les enseignants, particulièrement dans les villages conduisent à mettre en évidence les différents statuts des enseignants ou pour reprendre l'expression des enseignants interrogés, « les figures de l'instituteur ».

La corrélation entre les facteurs relevant de l'organisation institutionnelle, du lieu d'exercice et des relations sociales unissant les enseignants entre eux ou les enseignants et les autres acteurs éducatifs permettent de rendre compte de la logique d'action collective chez les instituteurs d'une part, de comprendre leurs attentes d'autre part. C'est pourquoi, un accent particulier est mis sur la corrélation de ces facteurs dans les différents chapitres de cette partie. Deux préoccupations théoriques sont au cœur de l'analyse dans cette partie et celle consacrée à la classe et ses environs : Premièrement, il semble important de vérifier la pertinence ou non du modèle d'analyse construit dans la problématique autour du triptyque corrélant les relations sociales, l'organisation et le contexte social. Deuxièmement, il est capital de voir dans quelle mesure les hypothèses de travail formulées concernant le désir de métier, la variabilité des pratiques professionnelles et la pluralité des identités socioprofessionnelles sont susceptibles d'être confirmées ou infirmées au cours de l'analyse.

## Premier chapitre: Le choix du métier

« *C'est un parcours du combattant* »<sup>83</sup>, ainsi est qualifiée de façon résumée la carrière enseignante au Gabon par les instituteurs interrogés. La carrière est décrite comme pénible et peu motivante pour ceux qui exercent ce métier. L'enseignement est alors un métier sans attrait. Le faible attrait du métier constitue l'une des explications de l'insuffisance des enseignants dans le primaire, sujet encore à l'ordre du jour dans les débats sur l'éducation. Les données relatives aux effectifs des instituteurs en exercice sur le territoire national révèlent pourtant une évolution du nombre d'enseignants. De janvier 1995 à janvier 2004, l'effectif des enseignants a doublé comme le démontrent ces quelques exemples : Au cours de l'année académique 1994/1995, le Gabon compte 4709 enseignants. En 1998/1999, l'évolution du nombre d'instituteurs est faible (5107 enseignants). Une baisse de cet effectif est relevée au cours de l'année scolaire 2001/2002 (4506 enseignants) ; En revanche à partir de l'année académique 2002/2003 (7764 enseignants), cette évolution devient significative et double en 2003/2004 (10755 enseignants). Ainsi en deux ans seulement, entre 2002 et 2004, le nombre d'enseignants a plus que doublé, il est passé de 4506 à 10755. Les recrutements ponctuels organisés par le gouvernement, non seulement, pour répondre à une demande d'éducation croissante, mais aussi, pour palier le taux de chômage des jeunes qui ne cesse de croître<sup>84</sup> fournissent une explication indéniable. Cependant, il semble que les jeunes ne restent pas indifférents au métier. S'il suscite peu de vocations, il exerce tout de même un attrait ne serait-ce que par nécessité ou pour les nombreux avantages qu'il offre aux jeunes. Ce qui explique l'optimisme affiché par certains jeunes instituteurs comme le témoigne un nouveau normalien :

« Un instituteur vraiment malheureux. C'est l'impression que nos anciens ont laissé, mais un instituteur n'est pas aussi mal payé, ce n'est pas le dernier de l'administration. Voilà pourquoi moi, même si je ne perçois pas encore de salaire, je ne me considère pas comme un moins que

---

<sup>83</sup> IPH60ECPNDO ; MOH2EPZOU ; IPF65EPBAKOU ; IPF52ECPAK ; IPH20EPLMO ; IPH48EPMOA

<sup>84</sup> Infos Gabon : Les jeunes représentent 60% des chômeurs au Gabon, a déclaré Angélique Ngoma, ministre gabonais du Travail, à l'ouverture d'un atelier de validation du document technique sur l'emploi des jeunes, en cours d'élaboration à Libreville par une commission tripartite regroupant le ministère du Travail (...), l'Office national de l'emploi (ONE) et les jeunes en quête d'un emploi. Libreville, 26 Mai 2011. Informations recueillies sur le site [infosgabon.com](http://infosgabon.com)

rien dans la société. Les enseignants, à force de se plaindre donnent une mauvaise image de la profession et cela tue les vocations. Certes nous avons des préoccupations, mais certains problèmes que nous dénonçons ne sont pas propres au milieu enseignant.

Un fonctionnaire a la possibilité d'avoir des crédits et s'il perçoit un salaire brut de 250 000 francs CFA (381.12 euros) n'est pas petit, avec ce revenu, même si j'ai dix enfants, moi je peux y arriver. En faisant une épargne de dix milles francs par mois, ça me prendra beaucoup de temps certes, mais je peux arriver à épouser au moins ma femme, je peux arriver à construire un petit studio d'une chambre et un salon, je vis là ça me va ! L'essentiel dans la vie c'est de ne pas aller voler, de ne pas pleurnicher chez quelqu'un pour demander un morceau de pain pour mes enfants. »<sup>85</sup>

Cependant, le combat des anciens normaliens a eu pour conséquences de nombreuses évolutions notamment en ce qui concerne les modalités de traitement et de carrière des instituteurs.

Le domaine de l'éducation reste un secteur d'activité qui offre aux jeunes des possibilités d'emploi et de carrière en raison d'un fort besoin en personnels pédagogiques malgré les efforts du gouvernement pour résoudre ce problème d'une part, du fort taux du chômage des jeunes d'autre part. Le déficit des enseignants dénoncé depuis la création des écoles au milieu des années 1800 constitue encore un sujet d'actualité. Récemment, en mai 2011, le gouvernement a organisé un concours d'entrée à l'école normale des instituteurs dans les neuf provinces du Gabon ayant pour objectif de recruter 500 instituteurs adjoints afin de palier le déficit des enseignants du primaire et de réduire le taux de chômage chez les jeunes. Alors que la réglementation prévoit que la formation des instituteurs s'adresse principalement aux titulaires du baccalauréat, cet examen exceptionnel s'adresse quant à lui aux titulaires du BEPC âgés de moins de 35 ans. Cette démarche est identique à celle déjà entreprise en 2000 visant le recrutement de 1200 enseignants adjoints baptisés « promotion 1200 ».

Le recrutement massif des enseignants depuis le début des années 2000 nécessite de s'interroger sur les différents facteurs régissant le choix du métier chez les instituteurs à la fois les anciens normaliens titulaires du BEPC et formés dans les collèges d'enseignement normal (CEN), les nouveaux normaliens titulaires du baccalauréat et formés dans les écoles normales des instituteurs (ENI), ainsi que les « 1200 » titulaires du BEPC et formés sur le tas.

---

<sup>85</sup> IAH2EPLSBG1

Avant de développer les raisons du choix du métier, quelques remarques importantes permettent de mettre en évidence le contexte général dans lequel se trouvent élèves, étudiants et familles au moment de choisir un domaine professionnel.

Les informations sur les métiers pouvant être exercés au Gabon ne sont pas diffusées et rendues accessibles au grand public. S'il existe un support dans lequel sont répertoriés les différents métiers exercés ou susceptibles d'être exercés dans le pays ainsi que les conditions pour y accéder, avantages et inconvénients, il est pour l'instant tranquillement rangé dans le bureau de son concepteur comme la plupart des supports officiels.

Les supports, conçus pour un usage public, servent à renseigner prioritairement les proches de son détenteur, et dans de rares cas d'autres usagers dans le besoin, « le bouche à oreille » étant le moyen le plus efficace pour communiquer même les informations officielles de la plus haute importance dans les ministères d'Etat. Les services d'accueil de renseignement et d'orientation sont quasi inexistantes, ou, lorsqu'il y en a un, l'agent chargé de l'accueil ne maîtrise pas les exigences de son poste de travail, ni les informations censées être communiquées, ou encore il n'est tout simplement pas disposé pour des raisons inconnues du public à faire le travail attendu. Aucune structure officielle assure la charge d'informer le public. L'Office Nationale de l'Emploi (ONE) est une structure récente installée uniquement à la capitale ; Elle est de ce fait mal connue du public et peu fréquentée. Elle ne dispose pas de ressources suffisantes aux plans humain et matériel pour assurer sa propagande et s'étendre dans l'ensemble du pays. Le recrutement de la plupart des instituteurs interrogés est antérieur à l'ouverture de l'ONE. « L'emploi », un magazine d'informations sur l'emploi a tout de même été lancé par l'ONE, le 11 juillet 2011 à Libreville. Il s'agit d'un bulletin trimestriel dont le premier numéro édité en cette date présente quelques chiffres sur le chômage et fait l'état de la situation de l'emploi dans le pays. Cependant ce numéro « dédié au chômage » qui ne donne pas encore les possibilités d'emploi dans le pays n'est pas mis à la disposition des plus nécessiteux, notamment les chômeurs.

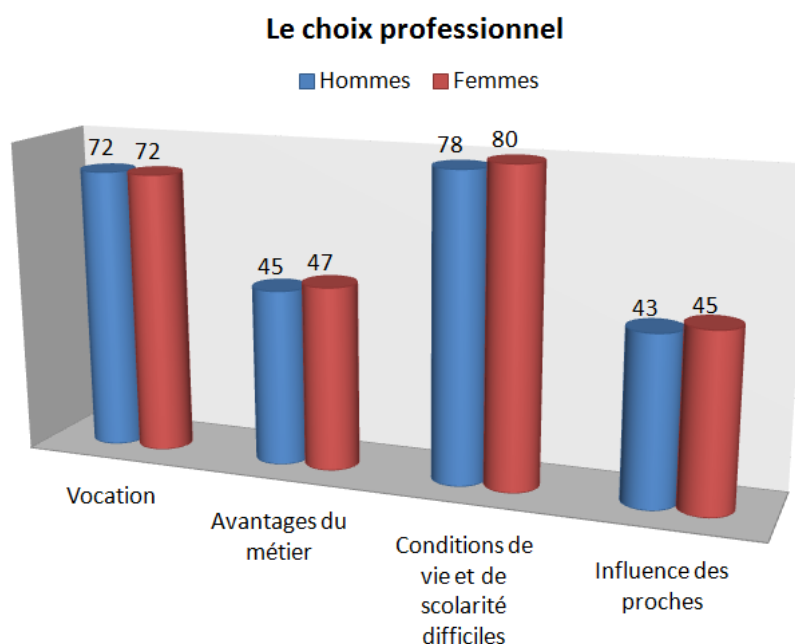
Il est difficile de confirmer que lors du choix de leur métier les instituteurs ou leurs familles avaient à leur disposition suffisamment d'informations sur divers métiers possibles. Le choix s'est donc porté sur les métiers les plus anciennement exercés et les plus connus y compris dans les villages. Dans les années 70-80, période de recrutement de la majorité des instituteurs interrogés et jusqu'à nos jours l'enseignement fait partie des métiers les plus connus et les plus exercés dans les villages.

**Tableau 4 : les raisons du choix professionnel des instituteurs interrogés**

Le choix professionnel					
Effectif des instituteurs interrogés suivant la ou les raison(s) du choix professionnel, le lieu d'exercice et le sexe					
Lieu d'exercice	Sexe	Type de choix			
		Vocation (1)	Avantages du métier (2)	Conditions de vie et de scolarité difficiles (3)	Influence des proches (4)
Libreville	Hommes	47	30	54	34
	Femmes	57	41	65	33
	<b>Total</b>	<b>104</b>	<b>71</b>	<b>119</b>	<b>67</b>
Villes de provinces	Hommes	10	8	11	2
	Femmes	13	5	13	10
	<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>13</b>	<b>24</b>	<b>12</b>
Villages	Hommes	15	7	13	7
	Femmes	2	1	2	2
	<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>15</b>	<b>9</b>
<b>Total</b>	<b>Hommes</b>	<b>72</b>	<b>45</b>	<b>78</b>	<b>43</b>
	<b>Femmes</b>	<b>72</b>	<b>47</b>	<b>80</b>	<b>45</b>
	<b>Total</b>	<b>144</b>	<b>92</b>	<b>158</b>	<b>88</b>

(1) amour des enfants, servir le pays
(2) pré-salaire, intégrer rapidement la fonction publique, scolarité à proximité d'un CEN, Vacances scolaires, formation courte
(3) décès prématuré d'un parent, nécessité de travailler rapidement, grande fratrie, aider la famille, maternité ou paternité précoce, échec scolaire
(4) parents, cousins, oncles, tantes, instituteurs

**Graphique 4 : effectifs des instituteurs interrogés suivant les raisons du choix professionnel**





Pour les populations vivant au village comme c'est le cas de la majorité des parents des instituteurs interrogés au cours de l'enquête, être fonctionnaire constitue déjà un métier, les activités précises pouvant être accomplies étant mal connues, non maîtrisées. Alors, lorsqu'il est question de choisir un métier, les candidats et leurs familles se tournent naturellement vers les domaines d'activités les plus connus, les plus répandus, notamment l'enseignement, la santé, l'armée, les transports, ainsi que le secteur de l'exploitation forestière dont les chantiers (souvent situés en forêt) recrutent pour des métiers ne nécessitant pas une qualification préalable, la formation y est organisée sur le tas.

Pour ces diverses raisons, l'hypothèse selon laquelle, les instituteurs et leur famille n'ont pas toujours eu le choix au moment de l'orientation des enfants vers les collèges d'enseignement normal trouve tout son intérêt. Dans la même optique, le jeune âge des candidats à l'entrée dans les collèges d'enseignement normal (entre 11 et 17 ans), la faiblesse des informations disponibles sur les différents métiers possibles a favorisé l'influence des proches au moment du choix du métier bien que d'autres facteurs sociaux ont été pris en compte dans l'analyse.

La politique éducative étant orientée vers l'enseignement de masse, les collèges d'enseignement normal ont été les premiers à accueillir le plus grand nombre d'élèves ayant obtenu la moyenne permettant d'accéder à l'enseignement secondaire afin, non seulement en accord avec les orientations politiques de rendre l'éducation de base accessible à tous les citoyens mais aussi pour répondre à une demande d'éducation sans cesse croissante. Cette politique a occasionné une orientation massive des élèves en fin de cycle élémentaire vers l'enseignement normal, notamment dans les villages, plutôt que vers l'enseignement général.

Une autre remarque importante concerne la situation de l'emploi au Gabon, le secteur privé est très peu développé et mal connu du grand public. Les offres d'emplois lorsqu'elles existent font rarement l'objet d'un appel à candidature officiel. Comme dans beaucoup de pays en voie de développement, l'Etat est le principal employeur des citoyens diplômés ou non, il offre les garanties d'un emploi stable. Ce qui ne laisse pas beaucoup de choix à la population en âge de travailler si ce n'est celui d'intégrer la fonction publique.

Les résultats de l'enquête mettent tout de même en évidence d'autres facteurs socioculturels non négligeables.

Pour justifier le choix d'exercer dans l'enseignement, les instituteurs évoquent des raisons multiples (tableau 4 et graphique 4). Les raisons évoquées par les instituteurs pour justifier le choix du métier varient peu en fonction du sexe et du lieu d'exercice.

La vocation, l'amour des enfants, servir le pays sont les premières raisons évoquées. Les entretiens réalisés ont permis de mettre en évidence de nombreux autres facteurs ayant influencé le choix du métier :

- *Conditions de vie et de scolarité difficiles* : décès prématuré d'un parent, nécessité de travailler rapidement, grande fratrie, aider la famille, maternité ou paternité précoce, échec scolaire.

- Influence des parents, des proches et des instituteurs :

- *Avantages du métier* : présalaire, intégrer rapidement la fonction publique, scolarité à proximité d'un CEN, Vacances scolaires, formation courte.

La plupart des enseignants ont été recruté en province à la fin du cycle primaire. Cette stratégie de recrutement instaurée avant les années 1960 et qui a duré jusqu'au début des années 1980 trouve l'explication dans la croissante demande d'éducation qui continue de progresser et dans la politique de massification de l'enseignement adoptée par les dirigeants.

Pour répondre à cette demande et pour asseoir cette politique, les autorités gouvernementales décident d'ouvrir les CEN dans les différentes provinces, en particulier dans les chefs lieu des départements. Les collèges et les lycées sont ouverts essentiellement dans les chefs lieu de province. La plupart des jeunes qui habitent dans les villages ont très peu de choix. Ils peuvent seulement devenir soit instituteur, soit infirmier. Mais le Gabon compte à l'époque plus de CEN que d'écoles d'infirmier. C'est ainsi que la plupart des jeunes, sont orientés très tôt dans l'enseignement.

Par ailleurs, les familles ne veulent pas voir leurs enfants aller vivre loin d'eux. Ils sont les premiers, pour maintenir leurs enfants à leur côté de les inscrire dans les CEN. La vocation est évoquée probablement parce que pour de nombreux anciens normaliens, le choix du métier obéit à une stratégie familiale et politique et l'entrée dans le métier se fait dès la classe de CM2, à l'âge où les décisions des jeunes sont encore très influencées par celles des parents. Le choix ne correspond pas un projet professionnel individuel, ou à une stratégie de substitution ou de transition. En revanche, pour les générations des enseignants formés dans les écoles normales des instituteurs (ENI), le métier peut constituer un tremplin, car ayant d'autres choix, les jeunes avec le soutien des parents, cherchent d'abord à s'inscrire dans des métiers plus valorisant ou à poursuivre les études plus longtemps.

« *Beaucoup de jeunes enseignants, embrassent la carrière enseignante parce qu'ils n'ont pas trouvé mieux ailleurs* »<sup>86</sup>. C'est seulement lorsqu'ils ont une difficulté qui les empêche de poursuivre leur premier choix qu'ils s'orientent provisoirement vers l'enseignement. Le choix du métier est donc fait pour diverses raisons suivant l'époque et les promotions.

## 1 L'influence familiale

Le choix du métier est en premier lieu une **affaire de famille**. Le métier sert à sortir la famille de l'ignorance, de la misère et de l'oppression. Même si le parcours de l'élève est vécu de façon individuelle, l'accompagnement de la famille ainsi que les souhaits de voir les enfants accomplir telle activité plutôt qu'une autre, sont non négligeables. D'une part, le métier garantit l'ascension sociale de l'individu qui l'exerce. D'autre part, en Afrique, cette ascension sociale individuelle est partagée par la famille voire par la communauté entière. S'il garantit l'autonomie individuelle en Occident, en Afrique, le métier est synonyme de prise en charge non seulement de désirs mais aussi des besoins de la famille. Aussi, l'un des facteurs expliquant le choix du métier d'instituteur est l'influence directe ou indirecte de la famille.

La plupart des instituteurs (161 sur un total de 165) déclarent avoir été encouragés ou soutenus par les parents au moment de leur orientation au collège d'enseignement normal ou dans les écoles de formation des instituteurs. D'autres ont tout simplement respecté le choix de la famille. Il ne s'agit pas seulement des instituteurs entrés dans les CEN, donc au moment où les fiches de vœux sont remplies par les parents, mais aussi des enseignants ayant fait le choix du métier alors qu'ils avaient atteint la majorité, ayant fait le choix après le baccalauréat ou après un parcours universitaire. Cette influence familiale s'explique en grande partie par le fait que les liens familiaux sont très forts et par la faible présence, hormis l'école, de structures d'aide extérieures. Dans le cas où le choix est accompli par l'instituteur lui-même, les parents dans la majorité des cas ne s'opposent pas à l'idée de voir leurs enfants intégrer l'enseignement. Bien qu'animés par le désir d'avoir leurs enfants près d'eux, de transmettre leurs connaissances et savoir-faire, de voir les enfants assurer leur relève au village, de nombreux parents ont été influencés par un autre désir tout aussi fort, celui de voir leurs enfants exercer certains métiers, notamment l'enseignement.

---

<sup>86</sup> IPH31EPLALE

Si certains parents se contentent d'exprimer le souhait que l'enseignement soit le métier de leurs enfants, d'autres, en revanche décident d'agir.

*« Je ne voulais pas être enseignant au départ. Plus jeune, je voulais être médecin. Mais ma mère voulait un inspecteur pédagogique ; En classe de CM2, elle me disait : je connais un homme qui est inspecteur. Lorsqu'il venait dans mon village, il impressionnait tout le monde. Alors, maman ne cessait de me dire que mon fils tu deviendras instituteur, et plus tard, inspecteur comme ce monsieur qui arrive toujours dans le village. Il faut dire que dans les années 70, les inspecteurs étaient européens, ce corps était représenté par les blancs en général et les noirs commençaient à peine à se former. C'est pourquoi cet inspecteur impressionnait tout le monde. Lorsqu'il arrivait dans le village tout le monde arrêtait de travailler, on l'attendait avec des chants préparés pour accueillir l'inspecteur. C'est la raison pour laquelle ma mère m'avait demandé d'être plus tard inspecteur. Pour avoir **un fils aussi puissant** que cet inspecteur qui travaillait pourtant dans le respect des instructions colonialistes encore très présentes en ce moment là. C'était un colon en fait, parce que les inspecteurs noirs étaient très peu nombreux et discrets, ils ne demandaient pas autant aux villageois, ils étaient simplement reçus par le directeur de l'école. Mais l'inspecteur blanc devait représenter en quelque sorte l'autorité coloniale qui dirigeait encore, à cette époque, divers services administratifs. Pour moi ça ne me disait rien du tout, parce que ce n'était pas mon vœu. Mais, lorsqu'elle a rempli ma fiche de vœux pour l'entrée en sixième, effectivement elle a choisi le CEN de Mindzic. J'étais à Bitam, donc ça faisait 170km à parcourir et à aller vivre loin de ma famille. Lorsque le concours est proclamé, je suis admis à aller au CEN de Mindzic et mon petit frère est admis pour le lycée de Bitam, j'ai passé toute la nuit à pleurer parce que je ne voulais pas devenir instituteur comme le voulait ma mère. Mais elle m'a consolé, elle m'a dit : en plus, tu deviendras fonctionnaire, c'est ça le mot... »<sup>87</sup>*

L'implication de la maman organisant l'orientation de son fils vers l'enseignement se fait dans le cas de cet exemple sous l'influence de la représentation qu'elle s'est construite du personnage de l'inspecteur. Mais cette situation n'est pas isolée. Pendant la période coloniale, les modes de pensée et les décisions prises par les populations locales sont très influencées par les rapports de force qui les opposent aux colons. Ces rapports modifient progressivement le modèle de l'autorité, celle-ci n'est plus exercée exclusivement par le chef du village, le mari,

---

<sup>87</sup> IPH16EPLDAM

l'oncle... Mais aussi et surtout par les étrangers. Indépendamment du pouvoir militaire qui a recours aux armes pour s'imposer, l'inspecteur incarne une forme d'autorité différente, moins brutale, celle qui s'exprime par la « parole », par l'intelligence, et par la formation, l'accompagnement des enfants du village.

Il inspire de ce fait admiration, respect et non systématiquement crainte, malgré des méthodes encore sévères à l'époque, des méthodes d'évaluation du travail enseignant visant la sanction plutôt que l'encouragement. Par ailleurs, il est préférable que l'autorité soit exercé par un proche qui « *peut avoir pitié et être conciliant, moins sévère avec les siens* »<sup>88</sup> contrairement à un étranger qui ne peut reculer devant rien. Le choix du métier à une certaine époque en particulier dans les villages peut donc traduire un désir d'équilibrer les rapports avec les autorités coloniales. Ce qui peut justifier le choix de certains parents de voir leur fils en particulier l'aîné devenir inspecteur. Cependant, le système colonial n'est pas démocratique, il n'offre pas les mêmes chances à tous. Il exige de ceux qui ont eu l'opportunité d'intégrer en partie leur rang qu'ils soient exclusivement à leur service et non au service de la population sinon la sanction ne tarde pas à tomber. L'espoir d'être mieux traité par des proches se fera ainsi attendre bien longtemps, les premiers inspecteurs et enseignants noirs, pour mériter davantage l'estime des anciens colons, mais surtout pour se protéger de la menace des représailles qui pèsent sur eux malgré leur réussite, se montreront encore plus sévères que leurs prédécesseurs étrangers envers leurs proches. L'exercice du métier selon le modèle colonialiste (usage du fouet, exclusion systématique des élèves, port du masque par les élèves s'exprimant mal en français, etc.) ne commencera à changer progressivement que vers la fin des années 1990 avec en premier lieu l'interdiction de l'usage du fouet (chicote ou baguette) par les enseignants comme mode de punition des élèves, malgré la survivance de plusieurs pratiques. Pour mieux comprendre cette situation, il faut aussi rappeler que pendant la période coloniale, le choix du métier exercé n'est pas laissé au candidat mais imposé soit par le missionnaire, soit par l'autorité coloniale. Ce qui plaçait le bénéficiaire du « service » en situation « *d'éternelle reconnaissance* ». Les métiers subalternes (entretien des locaux occupés par les colons : missionnaires et autorités, la cuisine, le travail dans les plantations, etc.) sont réservés à la population locale. Les métiers de cadre et prestigieux sont réservés à la population coloniale. L'enseignement est considéré à l'époque comme un métier prestigieux. Le besoin croissant de la main-d'œuvre qualifiée dans les colonies va progressivement

---

<sup>88</sup> IPH59ECPMOUD

permettre à une petite élite noire d'accéder à certains métiers prestigieux tel que l'enseignement même si à l'époque il est essentiellement question de seconder les missionnaires dans les écoles ou d'être affecté dans certains villages où les colons ne peuvent pas ou ne veulent pas aller en raison de l'éloignement de la base coloniale et des conditions de circulation et de vie particulièrement difficiles.

Pour les quelques noirs qui exercent dans l'enseignement, c'est une aubaine car d'une certaine manière, ils rentrent progressivement dans une sorte de notoriété et de prestige, malgré les différences de statut et de traitement existant entre colons et colonisés. Pour la population locale qui recherche un rapport d'égalité afin d'échapper à l'oppression et au mépris, l'enseignement constitue l'espoir d'être perçu et traité avec égard, de montrer à l'opresseur qu'on est capable de faire comme lui, qu'on est capable de mériter son respect. Pour les parents qui ne pouvaient pas se former directement, ce vœu ne pouvait s'accomplir que par le biais de la formation des enfants.

### 1.1 Améliorer la position sociale de la famille

L'une des premières explications qui motivent le soutien des parents est le besoin « *d'avoir un homme puissant au sein de la famille* »<sup>89</sup>, voire au sein de la communauté.

Traditionnellement, l'homme incarne la force, la puissance ; Il est impressionnant, il est craint et respecté. Il veille sur sa famille et assure sa protection en même tant qu'il répond aux besoins de survie de ses membres. Il est le symbole de l'intelligence et de l'autorité.

Pendant la période coloniale, l'autorité n'est plus essentiellement incarnée par un homme de la famille ou de la tribu, qui protège la famille contre les « *sorciers* »<sup>90</sup>, sur lequel la famille peut compter en toute circonstance, en particulier en cas d'invasion par des étrangers. Cette fois, la logique de l'étranger s'impose. Même les chefs se soumettent au pouvoir colonial. Certaines valeurs traditionnelles qui régissent localement l'autorité sont progressivement remises en question sous l'occupation coloniale, bien que certaines survivent en dépit de l'oppression. Pour incarner l'autorité il devient nécessaire de faire comme le colon, d'intégrer

---

<sup>89</sup> IPH31EPLALE

<sup>90</sup> Idem

les valeurs qu'il représente sans pour autant renoncer complètement aux valeurs traditionnelles.

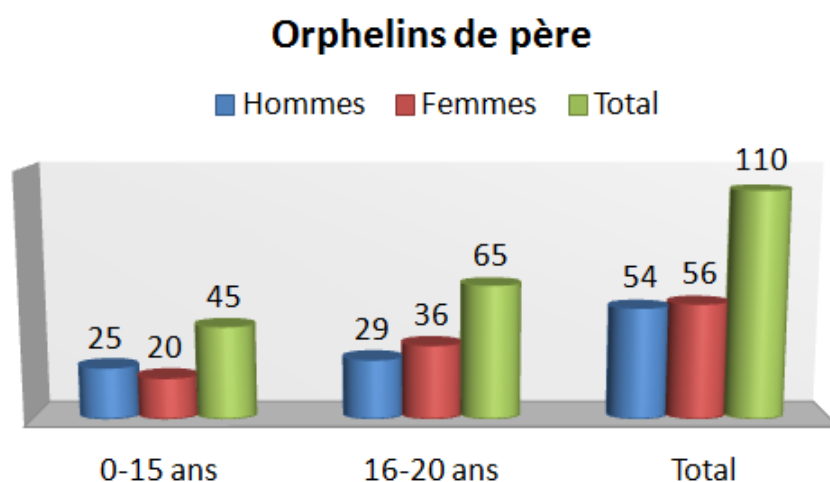
**Tableau 5 : situation familiale des instituteurs interrogés avant l'exercice professionnel**

<b>Situation familiale avant l'entrée dans l'enseignement</b> Effectif des instituteurs orphelins de père ou de mère avant le choix du métier ou le début d'exercice professionnel suivant l'âge au moment du décès d'un des parents, le lieu d'exercice et le sexe							
Lieu d'exercice	Sexe	Orphelins de père			Orphelins de mère		
		0-15 ans	16-20 ans	Total	0-15 ans	16-20 ans	Total
Libreville	Hommes	18	23	41	5	12	17
	Femmes	16	28	44	4	10	14
	<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>51</b>	<b>85</b>	<b>9</b>	<b>22</b>	<b>31</b>
Villes de provinces	Hommes	4	3	7	1	2	3
	Femmes	4	6	10	0	2	2
	<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>17</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Villages	Hommes	3	3	6	1	1	2
	Femmes	0	2	2	0	0	0
	<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>Total</b>	<b>Hommes</b>	<b>25</b>	<b>29</b>	<b>54</b>	<b>7</b>	<b>15</b>	<b>22</b>
	<b>Femmes</b>	<b>20</b>	<b>36</b>	<b>56</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>16</b>
	<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>65</b>	<b>110</b>	<b>11</b>	<b>27</b>	<b>38</b>

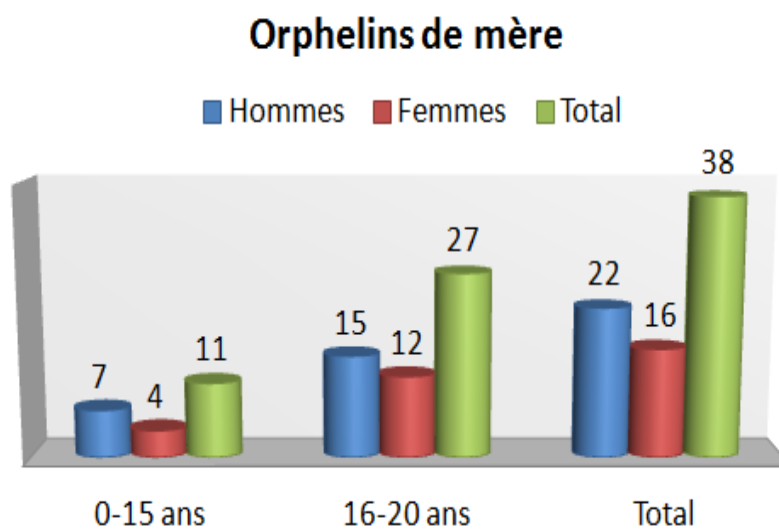
La plupart des instituteurs interrogés (110, tableau 5, graphique 5) sont orphelins de père, seulement 38 (tableau 5 et graphique 6) sont orphelins de mère comme le révèlent les données du tableau 5, des graphiques 5 et 6. Les instituteurs (45 sur 165, tableau 5 et graphique 6) dont le décès du père est survenu entre 0 et 15 ans ont été orphelins avant l'entrée ou au moment de l'entrée au collège d'enseignement normal. Ceux (65) dont le décès du père est survenu entre 16 et 20 ans sont devenus orphelins à l'entrée dans le cycle de formation professionnelle au sein des collèges d'enseignement normal (CEN) ou des écoles normales des instituteurs (ENI).

Il est certain que de nombreux instituteurs interrogés se sont retrouvés seulement avec leur mère au cours de leur scolarité et ont été confrontés aux conditions de vie particulièrement difficiles. Ils ont dû compter sur l'aide des aîné(e)s et des tantes et oncles pour obtenir un soutien financier nécessaire à leurs frais de scolarité. Mais plus encore, ils ont dû compter sur l'aide du gouvernement grâce au présalaire, compte tenu de la situation sociale et professionnelle de la plupart des familles des instituteurs interrogés.

**Graphique 5 : effectifs des instituteurs interrogés orphelins de père avant l'exercice professionnel**



**Graphique 6 : effectifs des instituteurs interrogés orphelins de mère avant l'exercice professionnel**



Près de la moitié des instituteurs interrogés (77 (tableau 6), soit 47% (graphique 7)) ont ou ont eu un père dont le statut est cultivateur. Le groupe des instituteurs de plus de 40 ans ont ou ont eu majoritairement un père cultivateur comme c'est illustré dans le tableau 6, les graphiques 7 et 8. Il y a peut être eu une évolution des activités exercées par les parents des instituteurs.

Cependant, les groupes d'âge constitués pour l'enquête n'ayant pas le même nombre d'instituteurs, il semble peu pertinent de faire la comparaison dans cette étude dans laquelle seules les constatations sont abordées. De plus, quelque soit le groupe d'âge considéré, la



culture d'un jardin (ou d'une plantation) paraît l'activité la plus importante exercée par les parents (père et mère) des instituteurs.

Concernant les autres activités sociales (ouvrier, commerçant, agent ou cadre administratif, personnel soignant ou enseignant) le nombre d'instituteurs interrogés dont l'âge varie entre 30 et 35 ans (graphique 8) est le plus important suivi du groupe des 35-40 ans (graphique 8).

**Tableau 6 : activité sociale ou professionnelle du père**

Situation sociale du père										
Effectif total des instituteurs interrogés suivant l'activité sociale ou professionnelle du père, l'âge et le sexe										
Age	Sexe	Type d'activité								Total
		Cultivateur (1)	Ouvrier (2)	Commerçant (3)	Agent administratif (4)	Cadre administratif (5)	Enseignant ou personnel soignant (6)	Policier ou militaire (7)	Autre (8)	
30-35	Hommes	3	3	3	2	2	2	2	0	17
	Femmes	2	5	1	1	2	6	3	0	20
	<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>37</b>
35-40	Hommes	3	1	0	0	2	2	2	1	11
	Femmes	10	5	1	2	1	5	5	2	31
	<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>42</b>
40-45	Hommes	28	2	0	1	0	5	0	2	38
	Femmes	14	1	0	1	1	2	2	5	26
	<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>64</b>
45-50	Hommes	12	1	0	0	0	0	0	2	15
	Femmes	4	0	0	0	0	0	0	2	6
	<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>21</b>
plus de 50	Hommes	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	Femmes	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>Total</b>	<b>Hommes</b>	<b>47</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>82</b>
	<b>Femmes</b>	<b>30</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>83</b>
	<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>18</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>22</b>	<b>14</b>	<b>14</b>	<b>165</b>

(1) : la culture d'un jardin ou d'une plantation constitue la principale activité. Cette activité permet à la

(2) : mécanicien, soudeur, ouvrier usine ou bâtiment

(3) : le commerce de produits alimentaires constitue l'activité principale, propriétaire d'un bar ou d'un

(4) : employé ou conseiller municipal, employé de l'administration générale, attaché administratif des

(5) : cadre de l'administration, cadre municipal, comptable, agent de banque

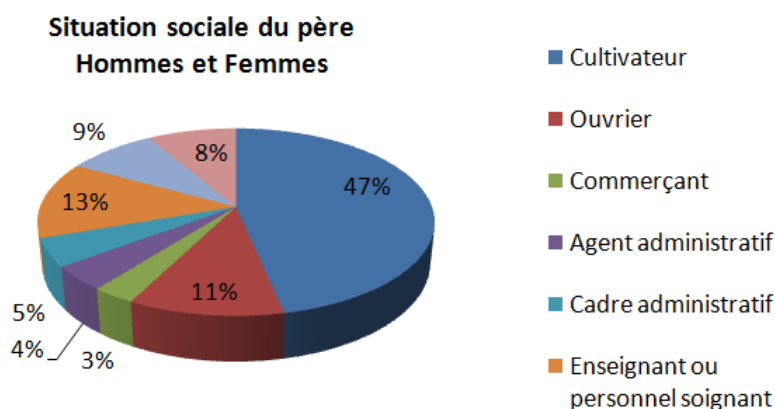
(6) : moniteur, instituteur, professeur de collège, infirmier

(7) : membre d'un corps d'armée

(8) : chauffeur, cuisinier

Une disparité du statut social du père est observable à la fois dans les autres groupes d'âge et entre les hommes et les femmes. Dans le groupe des instituteurs dont le père est ou a été cultivateur, le nombre d'hommes (47, environ 57%, graphiques 9 et 10) est supérieur à celui des femmes (30, environ 36%, graphiques 9 et 11).

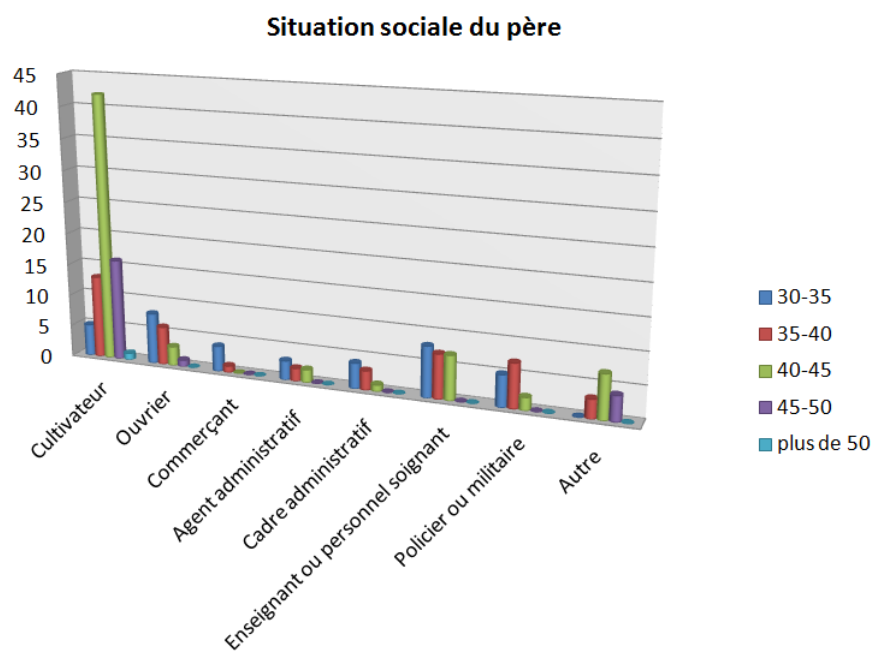
**Graphique 7 : pourcentages des instituteurs interrogés suivant l'activité sociale ou professionnelle du père**



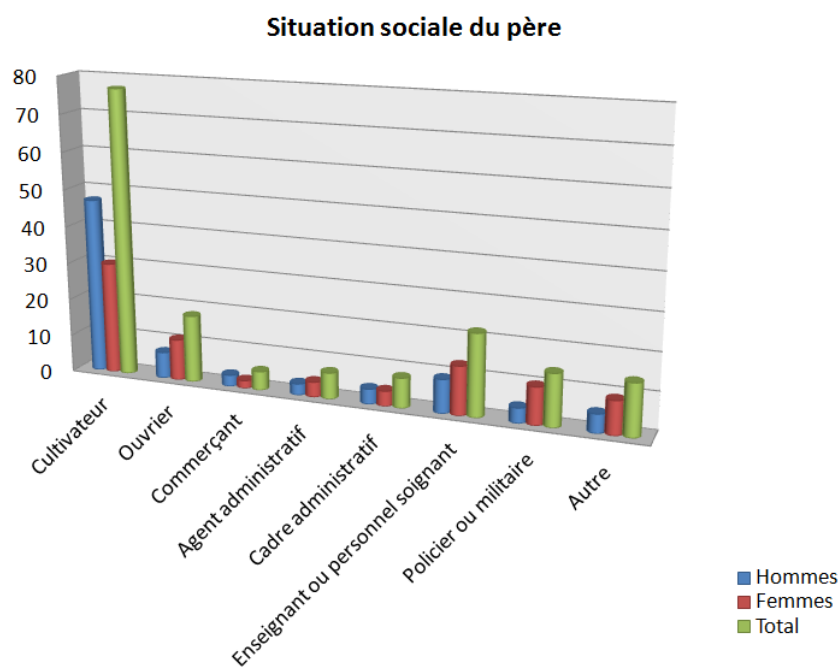
Le pourcentage de femmes en ce qui concerne les autres activités du père reste plus élevé que celui des hommes. Par exemple, 11% (graphique 10) des instituteurs interrogés ont un père enseignant ou exerçant dans le domaine de la santé contre 16% des institutrices interrogées (graphique 11) ; 8% des instituteurs interrogés déclarent avoir un père (graphique 10) ouvrier contre 13% des institutrices interrogées (graphique 11). Pour les deux activités cités en exemple, un écart de 5% environ existe entre les hommes et les femmes. Cet écart laisse penser que les garçons qui entrent dans l'enseignement ont une situation familiale plus difficile que celle des filles.

En revanche, le poids des autres raisons conduisant au métier telles que les grossesses précoces, le décès prématuré d'un parent proche pourraient avoir eu une influence plus forte chez les femmes en raison de l'importance du rôle des jeunes filles au sein des familles. Ce sont elles qui secondent la mère dans l'accomplissement des tâches quotidiennes. Cette forte implication des filles dans les tâches quotidiennes n'est pas compatible avec le choix d'un long parcours scolaire.

**Graphique 8 : effectifs des instituteurs interrogés suivant l'activité sociale ou professionnelle du père et l'âge**

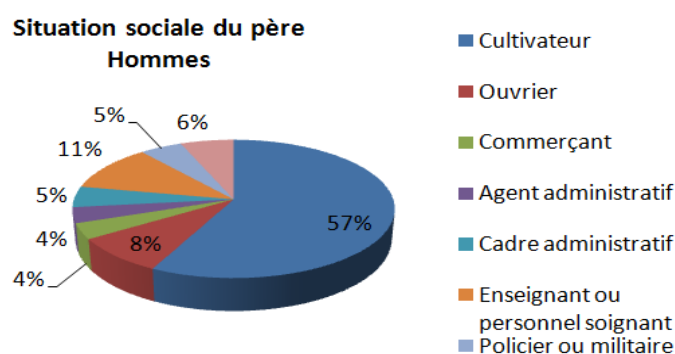


**Graphique 9 : effectifs des instituteurs interrogés suivant l'activité sociale ou professionnelle du père et le sexe**

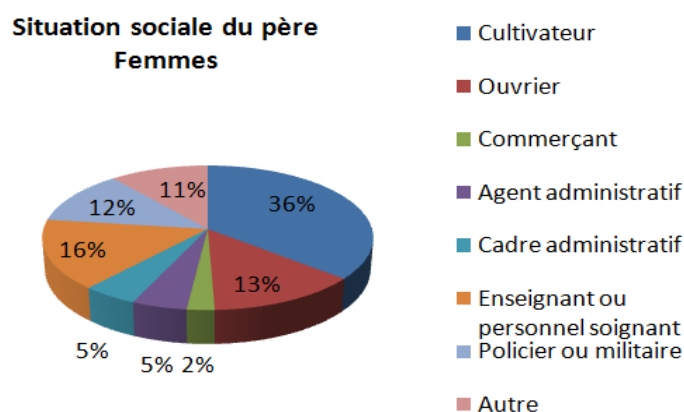


L'orientation vers l'enseignement primaire constitue l'un des choix les plus raisonnables et les plus adaptées pour les filles, mêmes lorsqu'elles sont concernées par les maternités précoces dans la mesure où elles peuvent bénéficier du soutien de la famille pour faire garder l'enfant au cours de la formation. Cependant l'écart hommes/femmes disparaît quand il s'agit des activités d'agent ou de cadre administratif. En moyenne 5% des instituteurs interrogés ont un père ayant le statut d'agent ou de cadre administratif.

**Graphique 10 : pourcentages des instituteurs hommes interrogés suivant l'activité sociale ou professionnelle du père**



**Graphique 11 : pourcentages des institutrices interrogées suivant l'activité sociale ou professionnelle du père**



La disparité du statut social observé entre intervalle d'âge et entre sexes dans le cas du père est moins marquée chez la mère. La culture d'un jardin paraît l'activité sociale dominante de la mère chez la plupart des instituteurs interrogés (143 sur 165, soit 87%, tableau 7 et

graphique 12). Il est indéniable que le nombre d'instituteurs ayant une mère cultivatrice est plus important que celui des instituteurs ayant un père cultivateur (77, 47%, graphique 7).

Les différences entre les groupes d'âge restent très faibles en ce qui concerne l'activité sociale de la mère. En revanche, le nombre d'hommes (77, environ 94%, graphique 14) ayant une mère cultivatrice est plus important que celui des institutrices (66, environ 79%, graphique 15).

**Tableau 7 : activité sociale ou professionnelle de la mère**

Situation sociale de la mère									
Effectif total des instituteurs interrogés suivant l'activité sociale ou professionnelle de la mère, l'âge et le sexe									
Age	Sexe	Type d'activité							Total
		Cultivatrice (1)	Femme de ménage (2)	Commerçante (3)	Employée de l'administration (4)	Enseignante ou personnel soignant (5)	militaire (6)	Autre (7)	
30-35	Hommes	14	1	0	0	2	0	0	17
	Femmes	13	2	1	1	2	0	1	20
	<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>37</b>
35-40	Hommes	9	1	0	0	1	0	0	11
	Femmes	24	1	0	1	2	1	2	31
	<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>42</b>
40-45	Hommes	38	0	0	0	0	0	0	38
	Femmes	23	0	2	0	0	0	1	26
	<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>64</b>
45-50	Hommes	15	0	0	0	0	0	0	15
	Femmes	6	0	0	0	0	0	0	6
	<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>21</b>
plus de 50	Hommes	1	0	0	0	0	0	0	1
	Femmes	0	0	0	0	0	0	0	0
	<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>Total</b>	Hommes	77	2	0	0	3	0	0	82
	Femmes	66	3	3	2	4	1	4	83
	<b>Total</b>	<b>143</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>165</b>

(1) : la culture d'un jardin ou d'une plantation constitue la principale activité. Cette activité permet à la fois de nourrir la famille et d'en tirer quelques revenus
(2) : employée en tant que ménagère chez les particuliers ou dans les entreprises (le deuxième cas est rarement cité)
(3) : le commerce de produits alimentaires constitue l'activité principale, propriétaire d'un bar ou d'un véhicule de transport (taxi, car)
(4) : Secrétaire, employée de l'administration générale
(5) : institutrice, infirmière, sage-femme
(6) : membre de l'armée de l'air
(7) : assistante sociale, comptable, caissière

Dans le cas des instituteurs interrogés, le nombre de ceux ayant un père exerçant une activité rémunérée est plus élevé que celui de ceux dont la mère a pu exercer une activité salariale. Or tirer les revenus d'une activité agricole n'a pas toujours été facile du moins dans les années 1980 au cours desquels la majorité des instituteurs formés dans les CEN ont été recrutés et c'est le groupe le plus important parmi les instituteurs interrogés. Certains instituteurs ont été majoritairement orphelins de père avant d'être orientés à au collège d'enseignement normal.

Ce qui laisse supposer qu'ils ont été orientés principalement avec l'aide de leur mère ou sous l'influence des autres membres de la famille.

La maman, dont l'influence n'est pas négligeable, bien que plus discrète et conciliante, car, c'est sur elle que repose en grande partie l'éducation des enfants, se voit dans ces cas obligée de décider de quelle type d'autorité elle veut pour ses garçons et pour sa famille. L'expression « *une mère, c'est sacrée trouve tout son sens, qui oserait facilement s'opposer aux souhaits de sa mère !* »<sup>91</sup> Ce rôle d'homme influent et protecteur, généralement joué par le père dans les sociétés « patrilinéaires » et par l'oncle dans celles dites « matrilinéaires », revient au fils aîné dans la plupart des cas, mais il peut être joué par le neveu chez les matrilinéaires.

Il faut cependant noter que le système d'héritage et de pouvoir ou de biens est très complexe, il ne repose pas essentiellement sur le neveu ou le fils. Car, les oncles et les tantes jouent un rôle indéniable dans le processus de prise de décisions. Ils sont eux-mêmes héritiers des responsabilités familiales.

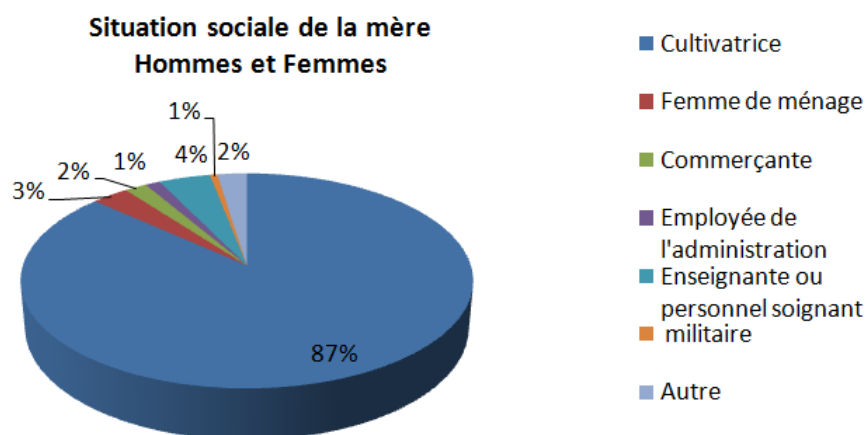
Dans les communautés patrilinéaires, le pouvoir au sein de la famille est incarné par le père. La tribu principale de l'enfant est celle de son père dont il hérite de la gestion de la famille. Chez les matrilinéaires, la principale tribu de l'enfant est celle de la mère en raison de la certitude du « *lien de sang qui unit les deux êtres* »<sup>92</sup> L'oncle (le frère de la mère) y incarne l'autorité, mais l'avis du père ou des tantes reste important, voire incontournable suivant les situations à résoudre (nom à donner à un bébé, mariage, etc.) et la nature des décisions à prendre. Quand l'oncle décède, c'est le neveu (le fils de la sœur) qui hérite de la gestion des biens et exerce l'autorité sur l'ensemble des membres de la famille. Mais il s'agit là de cas exceptionnels, les premiers à être concernés par l'héritage sont les frères du père. Dans la vie courante, ces clivages entre les deux types de filiation ne sont pas si radicaux. Dans tous les cas, l'enfant peut faire jouer le statut que lui confère la tribu de sa mère ou celle de son père à son avantage. En visite dans un village voisin par exemple, il se présentera comme membre de telle tribu, mais revendiquera être le fils de telle autre, c'est souvent aussi le cas dans les communautés matrilinéaires où ce jeu peut permettre de légitimer un mariage entre cousins par exemple, pourtant devant être considéré comme incestueux si seule la lignée du père ou de la mère est prise en compte pour construire l'union.

---

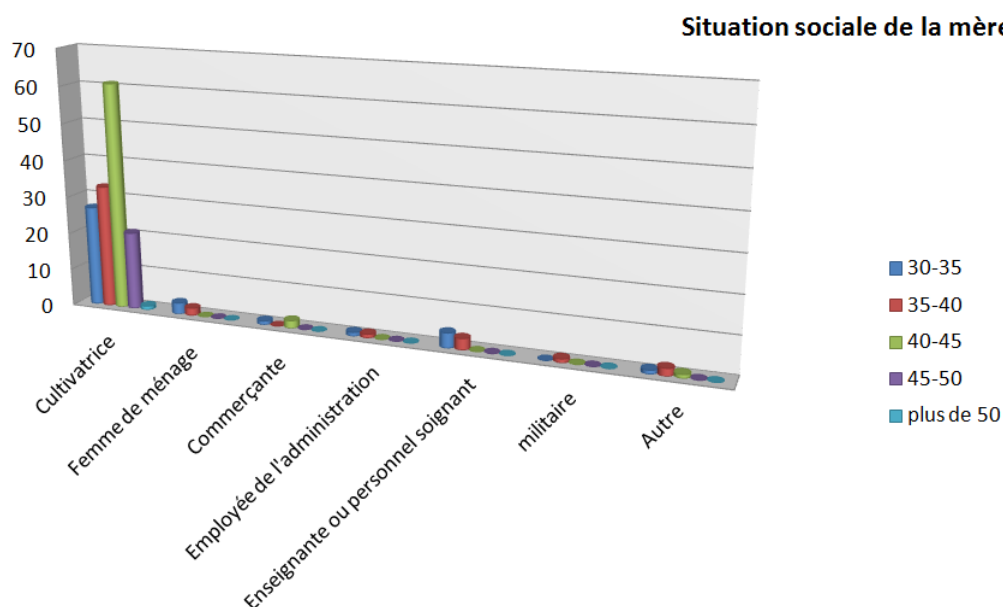
<sup>91</sup> Idem

<sup>92</sup> IPF71ECPMOU

**Graphique 12 : pourcentages des instituteurs interrogés suivant l'activité sociale ou professionnelle de la mère**



**Graphique 13 : effectifs des instituteurs interrogés suivant l'activité sociale ou professionnelle de la mère et l'âge**

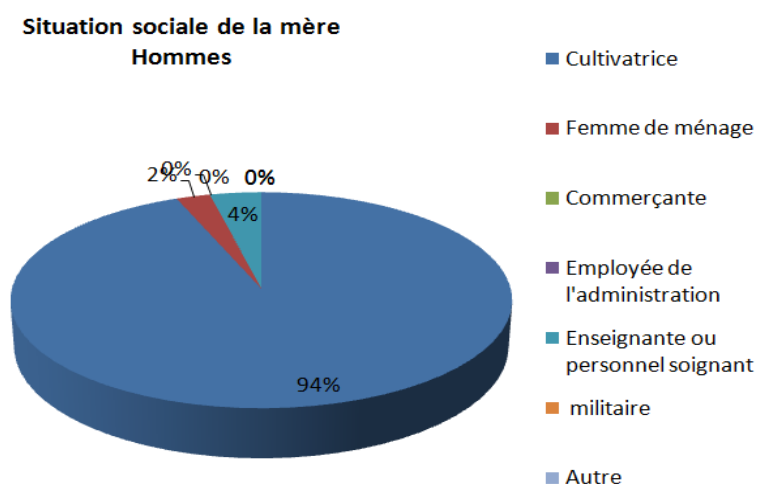


L'inspecteur est dans les années 1970 perçu comme un homme influent dans la société gabonaise. Quand l'inspecteur arrivait dans les villages, les enseignants devaient prévenir les élèves du jour de son arrivée, en donnant des consignes à respecter : il fallait que les élèves portent des habits propres, qu'ils soient calmes.

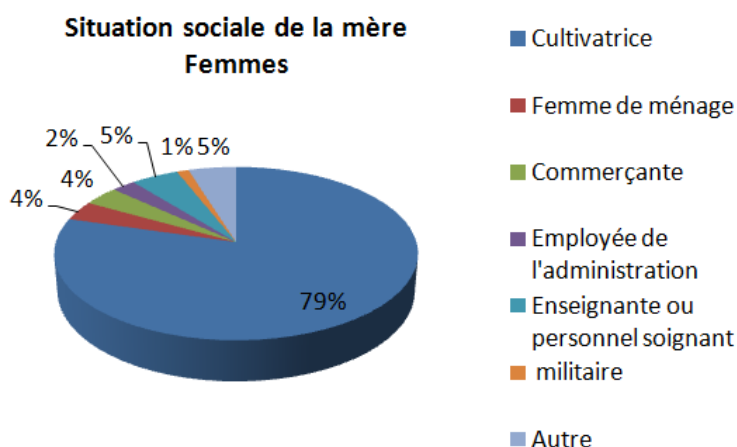
Les enseignants élaboraient donc des dispositions particulières pour assurer le meilleur. Il fallait entre autre que la classe soit propre, que la fiche de préparation soit complète... L'inspecteur annonçait son arrivée à l'avance, l'enseignant ou le directeur de l'école

disposaient du temps nécessaire pour se préparer. L'inspecteur avait une autorité et une influence qui inspirait l'admiration et le respect aux yeux des populations.

**Graphique 14 : pourcentages des instituteurs interrogés hommes suivant l'activité sociale ou professionnelle de la mère**



**Graphique 15 : pourcentages des institutrices interrogées suivant l'activité sociale ou professionnelle de la mère**



« Quand l'inspecteur entrait en classe, on se levait, il disait bonjour à l'enseignant ensuite il s'asseyait sur le bureau de l'enseignant. Il commençait à fouiller ses documents, on trouvait ça bizarre. On ne savait pas qu'il y avait des personnes qui venaient voir ce que l'instituteur faisait, que l'instituteur avait un chef. On voyait la peur de l'instituteur, qui était là, calme, qui devenait comme nous, tout le monde se tenait à carreau. L'inspecteur se mettait à



*feuilleter toute sa paperasse qui était sur le bureau et en certains moments, il venait voir dans nos cahiers, à l'époque c'était surtout les ardoises, il venait voir comment on travaillait, il envoyait un élève au tableau lire un mot, tout le monde avait peur de l'instituteur et surtout de l'inspecteur »<sup>93</sup>*

En l'absence de l'inspecteur, c'est le maître qui suscitait le même respect et la même admiration. Quand l'enseignant arrivait dans une maison du village, tous les élèves fuyaient, « *on sortait par la porte de derrière lorsque l'enseignant arrivait par l'entrée principale. On l'appelait maître ou monsieur, et on disait bonjour monsieur ou bonjour monsieur le maître, les parents se levaient pour saluer l'enseignant, puis tout le monde se pressait pour lui donner quelque chose en cadeau* »<sup>94</sup>, soit un petit plat, un régime de banane ou tout autre présent pouvant convenir à garantir un accueil digne au maître. Les gens sollicitaient également ses conseils sur telle ou telle chose. Lorsqu'il y avait un litige entre deux habitants du village, ils sollicitaient l'arbitrage de l'enseignant : « *Des disputes éclataient entre familles parfois à cause des terres. Par exemple, certaines femmes cherchaient à cultiver sur une plus grande parcelle de terre. Ce qui énervait celles qui étaient lésées.* »<sup>95</sup> Le maître allait alors contribuer à placer des limites plus justes selon des techniques que personne ne semblait maîtriser dans le village. C'est la raison pour laquelle il était toujours sollicité et associé aux projets, aux décisions et aux événements du village. « *Quand le préfet arrivait, c'est l'instituteur qu'on appelait, soit pour lire le discours, soit pour l'écrire au nom des villageois.* » Dans le nord, la culture cacaoyère était importante. Ainsi, quand le technicien de l'agriculture arrivait, c'est l'instituteur qui servait d'interprète entre ce technicien et les villageois. C'est lui qui expliquait le mode d'utilisation de certains produits. L'instituteur était donc un peu l'homme à tout faire dans le village. Il devenait le conseiller des villageois et du chef du village, il était l'homme chez qui la population pouvait demander des conseils, prendre des renseignements, s'appuyer pour résoudre un certain nombre de difficultés, mêmes les problèmes financiers, car étant l'un des rares salariés, il pouvait prêter de l'argent ou venir en aide aux personnes dans le besoin.

Jusqu'au milieu des années 1960, les instituteurs sont les premiers instruits dans les villages, ils sont perçus comme les « intellectuels ». A ce titre, ils étaient très respectés. Lorsque

---

<sup>93</sup> IAF08EPLMO

<sup>94</sup> IPH2EPLSBG1

<sup>95</sup> Idem

l'arrivée d'un instituteur était annoncée, le chef du village lui réservait une maison à l'avance. « *Il atterrissait chez le chef du village* »<sup>96</sup> qui assurait son accueil et l'accompagnait au domicile qui lui était spécialement réservé. C'est l'instituteur qui avait le premier poste radio dans le village, c'est lui qui traduisait pour les villageois les informations concernant les autres régions du pays. La population était à l'affut des effets et gestes de l'instituteur. « C'était extraordinaire. »

Avant de devenir inspecteur, il faut avant tout être instituteur, alors, de nombreux parents souhaitaient ou décidaient d'orienter leurs enfants vers l'enseignement afin qu'ils deviennent des hommes influents, les figures de l'autorité comme l'était l'inspecteur. Il apparaît également que l'instituteur, mais surtout l'inspecteur, ont servi comme figure de l'autorité et permis ainsi au gouvernement colonial d'étendre son pouvoir sur les populations villageoises.

Il fallait alors faire comme le colon, pour essayer d'être aussi influent que lui ou espérer être son égal, se soustraire à son autorité. L'orientation vers l'enseignement constitue un choix stratégique qui permet à la fois de s'instruire, d'échapper « *au fouet, de fuir le travail forcé, d'échapper à la répression coloniale qui sévit au cours des années précédentes, enfin de défier le colon dans ce qui fait sa force.* »<sup>97</sup> Il faut rappeler ici ce que révèlent les données historiques, l'enseignement constitue un des moyens utilisés par les autorités coloniales non seulement pour assoir leur suprématie sur les populations locales mais aussi pour combler leurs besoins en main-d'œuvre. Il faut également souligner qu'un nombre important d'instituteurs interrogés ont plus de 40 ans, ils ont donc été formés dans les collèges d'enseignement normale entre le milieu des années 1970 et au cours des années 1980. La plupart d'entre eux ont grandi dans les villages. Leurs propres souvenirs de l'instituteur ou de l'inspecteur des années 1960-1970 et ceux des parents alimentent les conversations au sein des familles à l'époque du choix du métier. Les raisons sont certainement différentes pour les instituteurs ayant moins de 40 ans ou ayant grandi dans les villes.

---

<sup>96</sup> Fridolin Mvé Messa, secrétaire provincial du SENA (Syndicat de l'éducation nationale) pour l'Estuaire. Libreville, 6 novembre 2006.

<sup>97</sup> IPH57ECPZOU

## 1.2 L'orientation vers la fonction publique

Une autre explication réside dans le fait que l'inspecteur est un fonctionnaire. Son autorité et son influence ne sont pas le fruit du hasard, mais lui sont conférées par son statut professionnel. Devenir fonctionnaire, c'est avoir un statut « noble », c'est aussi échapper à la condition d'esclave à laquelle est soumise la plupart des travailleurs de la période coloniale, leur salaire est prélevé comme impôt et versé au trésor français. Dans les années 1970, les souvenirs du travail forcé sont encore vifs. La majorité des gabonais salariés sont ouvriers, c'est des « manœuvres », souvent non qualifiés et travaillent dans les sociétés coloniales implantées pendant la période coloniale et régies par des règles établies à la même époque, certaines de ces règles sont restées avantageuses pour les seuls salariés blancs ayant le privilège de bénéficier du statut particulier d'expatrié et n'ont pas été revues après l'indépendance. Les populations locales travaillent quasiment pour rien, le salaire minimum s'élève à peine à 36 000 francs CFA, soient 55 euros environs. Les conditions de travail sont extrêmement difficiles, les chefs de chantiers forestiers, par exemple, sont décrits comme étant très « *sévères et méprisants... ils ne sont amis de personne, ils crient sur vous sans arrêt...* »<sup>98</sup>. Mais après l'indépendance, à la différence de la période coloniale, les salariés ont le droit de toucher enfin leur paie, ils peuvent s'offrir ce que leurs « *maigres salaires* »<sup>99</sup> permettent d'acheter bien sûr. En revanche ceux qui travaillent dans la fonction publique semblent mieux traités, les horaires de travail sont plus souples, ils sont traités avec moins de mépris que dans les entreprises privées « *dirigées par les blancs* »<sup>100</sup>. La plupart des fonctionnaires travaillent à Gabon, la capitale du pays, dans les chefs lieu de province, où, apparaissent certains chantiers d'urbanisation. Se construit alors une perception très positive du fonctionnaire ; Le désir de devenir fonctionnaire ou d'orienter les enfants principalement vers la fonction publique gagne l'ensemble de la population. Même si le marché du travail a connu quelques évolutions avec le développement d'entreprises parapubliques et privées. Le secteur privé reste peu développé au Gabon, L'Etat constitue encore le plus grand pourvoyeur d'emplois. Être fonctionnaire devient synonyme, non seulement de pouvoir, mais aussi, de réussite sociale, de bien-être, de liberté. Le statut de fonctionnaire offre un pouvoir d'achat et la possibilité de mener une vie citadine, une vie « moderne », différente de celle des parents

---

<sup>98</sup> Idem

<sup>99</sup> Idem

<sup>100</sup> Idem

restés au village. Le fonctionnaire suscite admiration et respect. Pourtant la désillusion ne tarde pas à apparaître, en particulier chez les fonctionnaires eux-mêmes. La vie à la capitale ne se déroule pas toujours comme elle est imaginée.

Il faut « mener une véritable bataille pour y arriver. Une bataille difficile même pour les fonctionnaires, pire encore, pour ceux qui ne travaillent pas et qui s'exposent à une vraie vie de misère. On tire le diable par la queue... »<sup>101</sup>

Malgré les difficultés rencontrées, le choix du métier d'instituteur représente un intérêt réel au sein des familles même lorsque la majorité des parents est très peu ou pas scolarisée. En effet, les parents analphabètes devaient être indifférents, mais surtout opposés au choix des enfants, car, ils étaient, pour la plupart, installés au village et y résident encore pour ceux qui sont en vie. Dans les villages, les enfants constituent la principale force de travail, la seule main-d'œuvre sur laquelle les parents comptent pour cultiver les plantations, pour assurer leur prise en charge lorsqu'ils avancent en âge ou lorsqu'ils ont des problèmes de santé. Au contraire, tous les parents comprennent les enjeux de scolariser les enfants et ils acceptent malgré leurs inquiétudes l'éloignement de leur progéniture. De nombreux collégiens et lycéens admis à poursuivre les études en ville repartent heureusement au village pendant les vacances ou dès qu'ils le peuvent pour aider leurs parents quand ces derniers y résident encore. Dans certains cas, les aînés prennent en charge les parents et le plus souvent obligent ces derniers à résider en ville. Prendre ses congés entre juillet et août devient une tradition pour les citadins, les bureaux de l'administration se vident au cours de ces mois car la plupart des agents dont les parents résident au village s'y rendent pour les revoir et les aider, comme le veut la tradition. Les enfants une fois adultes restent près des parents afin de s'entre-aider mutuellement. Souvent, les personnes plus âgées ou malades et qui ne peuvent plus supporter la longue marche vers les champs et les activités y relatives restent dans le village. Celles-ci ont la charge de veiller sur les enfants tous petits qui ne sont pas encore scolarisés mais qui sont assez grands et ne peuvent plus être portés facilement, en particulier quand il faut associer le poids des vivres. Cette période est dite saison sèche, les pluies, remplacées par quelques rosés sont rares, l'état des routes s'améliore, les voyages sont moins pénibles. C'est aussi la saison favorable à la culture sur brûlis car c'est la période idéale pour le débroussaillage et l'abattage, travaux très lourds et préalables à la culture d'une plantation ; travaux

---

<sup>101</sup> IAH11EPMBO

traditionnellement réalisés en groupe de plusieurs personnes en particulier les hommes qui s'encouragent réciproquement. Ces travaux suscitent une solidarité et des techniques d'entraide entre villageois. Chaque membre bénéficie ainsi, à tour de rôle, de l'appui du groupe. Dans les grandes familles (ayant plusieurs membres, plusieurs enfants), le recours à l'aide des autres villageois est rare ou très limité. Ces familles encouragent au contraire leurs enfants à aider les petites familles (ayant peu de membres, des veuves ou des enfants très jeunes). Cette saison correspond aussi aux vacances scolaires et favorise la rencontre des grands-parents avec leurs petits-enfants. Ceux-ci peuvent ainsi être initiés aux rites traditionnels et aux activités spécifiques de la vie au village.

La présence des enfants est encore très importante au village où le travail des plantations reste la base de survie, bien que la consommation des produits manufacturés se répande progressivement sur l'ensemble du pays grâce à la forte implantation de la population « commerçante » ouest-africaine. Mais, dans la plupart des villages, ces produits sont très rares ou très chers. Les parents comptent sur les enfants installés en ville pour avoir accès à certaines structures et à certains services qui s'offrent à eux au fur et à mesure que le pays se développe. Par exemple, les parents qui ne savent ni lire, ni écrire ou qui s'expriment mal en français ont souvent honte de se rendre en consultation seuls à l'hôpital. La plupart du temps, ils s'y rendent accompagnés de leurs enfants ou petits-enfants capables de traduire en français leurs symptômes au médecin. C'est aussi parfois le cas lorsqu'ils doivent aller toucher leur retraite, faire établir une pièce d'identité, entreprendre différentes démarches administratives à la mairie par exemple. La plupart des parents analphabètes ou qui sont à peine instruits (niveau élémentaire) ont souvent peur d'affronter les structures administratives du fait du manque d'informations sur leur fonctionnement. L'accompagnement d'un proche plus informé est souvent nécessaire. Impuissance et dépendance face aux structures modernes caractérisent cette catégorie de la population. En outre, les soins médicaux, les démarches administratives nécessitent d'organiser un voyage pour la ville, de pouvoir se loger, de pouvoir payer un timbre fiscal, la consultation chez le médecin, les médicaments, etc. Or la vie au village ne permet pas de disposer de suffisamment de ressources financières pour faire face à ces différents besoins. Une activité rémunérée est désormais une nécessité vitale pour faire face aux besoins qui se diversifient progressivement.

### 1.3 Nécessité d'une activité rémunérée

Au fil du processus de modernisation de la société, la monnaie s'impose progressivement comme principal moyen d'échange et d'accès à un certain nombre de services sociaux indispensables. Il devient indispensable de se constituer une source de revenus. Cependant, la plupart des parents des instituteurs sont cultivateurs, ils vivent au village et n'ont pas la possibilité d'avoir des revenus réguliers et suffisants pour subvenir aux besoins de la famille, bien que les habitudes de vie se modifient progressivement. La scolarisation des enfants, l'accès à certains produits alimentaires, aux soins de santé, autant de besoins de la vie courante qui ne sont pas offerts mais qu'il faut assumer avec des revenus. L'activité commerciale est faible dans les villages, d'une part en raison de l'état des routes quasi impraticables, en particulier en saison des pluies, d'autre part en raison de l'éloignement des villes. Mais la logique salariale s'impose même dans les villages. Les familles n'ayant pas de salariés sont exposées à une vie pénible, les enfants n'ont pas la possibilité d'être scolarisés ou de suivre une scolarité longue. Les ordonnances médicales traînent à la maison faute de pouvoir acheter les médicaments prescrits par les médecins, lorsqu'ils sont achetés, c'est très rarement en totalité, le traitement est rarement suivi avec assiduité, l'automédication s'impose même dans le cas grave se soldant en général par le décès prématuré du membre de la famille. La médecine traditionnelle aussi ne se contente plus de quelques objets symboliques et utiles tels qu'une natte, un caolin, etc., il faut désormais payer non seulement la consultation mais aussi pour recevoir les soins appropriés comme à l'hôpital. Pour ces diverses raisons, il devient vital au sein des familles d'encourager les plus jeunes à travailler, bien que cela ait pour conséquence l'éloignement des membres d'une même famille.

### 1.4 Aider la famille

L'une des premières sources de motivation évoquée par les enseignants est « **la nécessité matérielle** », qui prend parfois la forme d'une contrainte en particulier pour les aînés des fratries, c'est de venir en aide à la famille, assurer la réussite des frères et sœurs plus jeunes.

La culture d'un jardin étant l'activité première dans les villages, il est de tradition pour une famille d'encourager les naissances, c'est le principal moyen d'avoir la main-d'œuvre de façon permanente et efficace. Les naissances garantissent une famille grande et puissante par le nombre de ses membres, le nombre de maisons qu'elle construit, le nombre jardins cultivés, etc. Les conditions de construction d'une maison sont jusqu'à l'heure actuelle dans certains

villages facilement accessibles à tous et relativement simple en raison des matériaux utilisés (bois, écorces, pailles et de plus en plus tôles). La solidarité au sein de la communauté permet de bénéficier de l'aide de la plupart des hommes du village pour construire une maison et devenir rapidement propriétaire. Rare sont les jeunes couples qui vivent dans la maison des parents, contrairement à ce qui se passe dans les villes. La culture s'apprend très tôt. Un jeune de 15 ans en moyenne peut avoir déjà un jardin personnel, en se faisant bien sûr aider par les aînés. Ce qui confère très vite une autonomie aux jeunes enfants des familles. Mais ce mode de vie aujourd'hui ne suffit pas pour satisfaire les jeunes. Ces derniers aspirent à vivre autrement et sont très influencés par l'attrait des villes. C'est en ville qu'il est plus facile d'exercer une activité rémunérée, sachant que celle-ci permet de s'offrir une main-d'œuvre pour s'occuper du jardin. Le jeune salarié peut ainsi être détenteur d'un jardin et d'un salaire, la combinaison idéale pour faire face aux changements que connaît la société mais aussi au coût de vie qui ne cesse de croître en raison de la forte importation des produits de première nécessité et de la politique salariale qui ne permet pas d'avoir un pouvoir d'achat adapté. Cette combinaison exige de pouvoir repartir au village assez régulièrement, non seulement pour revoir les parents, amis aussi pour l'entretien et la récolte des produits du jardin. C'est ainsi que l'enseignement constitue *un choix sécurisant* car c'est un métier qui permet de maintenir le lien avec la famille installée au village et certaines pratiques traditionnelles telles que la culture du jardin, qui aux yeux des anciens représente l'une des valeurs importantes de la société, tandis qu'aux yeux des salariés, c'est un moyen comme un autre de combler les fins de mois. Les parents qui tiennent à transmettre d'une part à transmettre leur savoir, d'autre part à léguer leur terre à leurs enfants peuvent espérer ainsi échapper à « l'humiliation » d'être abandonnés ou d'être obligés d'aller s'installer en ville avec eux, se sentant d'une certaine manière sans valeur. Ils tiennent également à vivre leurs vieux jours chez eux et non loin de la terre de leurs ancêtres, ils se sont consacrés à l'entretenir pour la laisser un jour à leur tour à leur progéniture.

#### *1.4.1. Le rôle de(s) l'aîné(s) au sein de la famille*

Dans un système social qui encourage beaucoup les naissances et une filiation élargie à la lignée, voire à la tribu, les familles comptent en général de nombreux membres. Les fratries se composent de plusieurs enfants au milieu desquels les aînés jouent un rôle particulièrement important. En raison du « respect des aînés » comme valeur fondamentale régissant les relations au sein de la société traditionnelle, le grand-frère ou la grande-sœur mérite le même

respect que celui accordé aux parents. Mais ce respect n'est pas accordé sans conditions. Il est relatif à la responsabilité qu'ils ont vis-à-vis des plus jeunes. Les aînés doivent accorder la même attention, exercer les mêmes devoirs, apporter aux cadets les mêmes soins que les parents. A ce titre, ils secondent les parents dans l'encadrement, l'éducation et la prise en charge des besoins de la famille quelque soit la nature de ces besoins. Aussi, il n'est pas rare que les aînés prennent sous leur charge totale l'éducation d'un jeune frère, d'une jeune sœur, voire de plusieurs cadets. Cette pratique s'est progressivement amplifiée avec l'importance et la rareté des activités rémunérées qui ont placé plusieurs parents dans l'incapacité de répondre aux besoins des enfants dont la charge est assumée par les rares membres salariés de la famille, notamment les aînés. Il est ainsi difficile pour les aînés d'envisager une longue scolarisation, le besoin de travailler assez rapidement est souvent pressant. A ce titre, le métier d'enseignant offre aux aînés la possibilité d'accéder assez vite à une activité rémunérée en raison du niveau de recrutement (la fin du cycle primaire puis celle du cycle secondaire) et de la courte durée de formation et de venir très rapidement en aide à la famille. Ce qui explique pourquoi la plupart des enseignants interrogés sont parmi les aînés au sein de leur fratrie (74 instituteurs sur 165 occupent le premier rang dans la fratrie. Ce chiffre est encore plus important en prenant en compte les trois premiers, soit 141 instituteurs).

Il est culturellement admis dans certaines familles que les cadets appellent leurs aînés exactement comme les parents c'est-à-dire « papa », « maman ». Par ailleurs dans les relations d'alliance, la sœur aînée sera traitée par le mari de la sœur cadette ou l'épouse du frère cadet avec le respect dû à la belle-mère, de même pour le frère aîné. Aussi se développeront entre eux des relations dites d'évitement.

En revanche avec le reste de la fratrie, les relations seront amicales, voire complices. Cependant les cadets ne sont pas totalement exemptés de ce rôle d'aider la famille. Il leur reviendra la charge d'encadrer à leur tour non nécessairement les frères et sœurs plus jeunes mais les neveux et nièces. Ainsi, des liens très forts se développent au sein de la fratrie. Cependant, il est difficile de pouvoir se concentrer sur soi, sur ses propres enfants, de pouvoir constituer une épargne.

Travailler pour aider la famille constitue un véritable don de soi et un défi de plus en plus difficile à relever au fur et à mesure de l'élargissement de la famille et du coût de vie qui ne cesse de croître.

Les projets personnels sont très difficiles à réaliser, tout ce qui est perçu étant dépensé dans les besoins de la famille en général nécessitant toujours plus que ce qui est réellement



disponible. L'intérêt de la famille constitue la priorité au détriment de l'intérêt personnel, c'est en cela que la prise en charge des besoins de la famille bien que nécessaire dans un pays où aucune autre forme d'aide n'est préconisée, devient contraignant et entraîne dans de rares cas encore une révolte, voire un isolement chez les plus débordés.

Cependant, ce rôle essentiellement joué par les aînés tend à être aussi assumé par les cadets, voire les benjamins. Il est de plus en plus fréquent de constater la prise en charge d'un aîné non salarié par un benjamin. Par ailleurs, la difficulté d'accéder à un emploi conduit plusieurs membres de la fratrie à cohabiter pendant longtemps soit chez l'un d'entre eux, soit au domicile des parents. Cette situation est particulièrement observable dans les villes où il est difficile de construire ou de louer sans salaire. Le premier membre de la famille qui réussit à s'y installer accueille en général les autres en attendant que ces derniers arrivent à s'offrir un toit à leur tour. Mais cette situation au départ perçue comme provisoire finit par s'éterniser dans beaucoup de cas, soit parce que l'emploi est difficile à trouver, soit parce que le salaire perçu est insuffisant pour envisager une autonomie totale. Ce qui impose une cohabitation très longue aux membres de la famille.

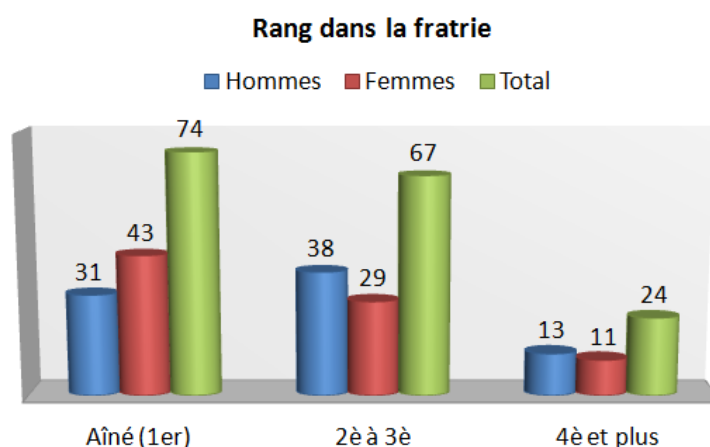
Cette longue cohabitation ne se fait pas sans difficultés. Les charges ne sont pas généralement réparties entre les différents membres de la famille, mais incombent la plupart du temps aux parents ou l'un des membres de la fratrie en particulier quand celui-ci est le premier salarié de la famille ou est celui qui offre la maison aux autres. Celui qui assume les charges de toute la famille est au départ motivé par les liens qui l'unissent aux autres et par le désir d'aider ses proches.

Mais cette prise en charge devient insupportable avec le temps, l'entretien d'un membre de la famille tend à attirer les autres membres dans le besoin. « Un seul doigt ne lave pas le visage » est un dicton qui permet de traduire l'impossibilité dans ses conditions que l'aide proposée soit suffisante. Celui qui offre la maison se trouve dans le besoin de se faire aider par les autres. Cela finit par créer des tensions au sein de la famille, dans la fratrie et conduit certains à vouloir partir très vite à s'éloigner du « cocon familial » qui cesse à un moment donné d'être un havre de paix, mais surtout un lieu d'épanouissement. Les relations dans beaucoup de cas, parce que, encadrées par les parents, les oncles, les tantes, etc...., ne prennent pas une dimension réellement conflictuelle.

**Tableau 8 : rang dans la fratrie**

Rang dans la fratrie				
Effectif des instituteurs interrogés suivant le rang dans la fratrie				
Sexe	rang dans la fratrie			Total
	Aîné (1er)	2è à 3è	4è et plus	
Hommes	31	38	13	<b>82</b>
Femmes	43	29	11	<b>83</b>
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>67</b>	<b>24</b>	<b>165</b>

**Graphique 16 : effectifs des instituteurs interrogés suivant le rang dans la fratrie**



Cependant, elles sont minées par des tensions entre les enfants, entre les épouses, entre les frères ou les sœurs, entre ceux qui participent aux charges de la maison et ceux qui ne font rien, entre ceux qui sont soucieux de trouver un emploi et ceux qui se contentent d'être entretenus, entre ceux qui s'occupent de toute la famille et ceux qui s'occupent seulement de leurs enfants par exemple. Aussi ceux qui sont encore élève ou étudiant se sentent obligés de raccourcir leur formation pour travailler assez rapidement afin de pouvoir s'offrir rapidement une certaine autonomie. La courte formation de l'enseignement peut expliquer le choix des plus jeunes vers ce métier. Lorsque plusieurs frères et sœurs dépendent financièrement d'un seul salarié, celui-ci se trouve très vite débordé et ne peut satisfaire que le strict minimum des besoins. Seuls les besoins alimentaires et scolaires sont satisfaits, dans certains cas, même se nourrir peut être très pénible, la famille ne pouvant s'offrir qu'un repas par jour au lieu des

trois repas traditionnels tandis les populations vivant au village sont dans la plupart des cas à l'abri de telles difficultés.

L'une des sources de motivation des jeunes d'exercer une activité rémunérée est de pouvoir échapper aux conditions de vie en famille. Le désir de venir en aide à la famille finit par produire l'effet inverse chez certains membres, en particulier les plus jeunes qui aspirent à vivre autrement. Non pas que leur conception de la famille change, mais ils cherchent à gérer moins de charge, et donc à prendre moins de membres de la famille sous leur responsabilité afin d'avoir un niveau de dépenses mieux adapté au budget disponible. Le foyer comprend alors principalement les parents et leurs enfants, mais le choix est fait de prendre en charge un cadet ou une nièce, sans avoir à gérer sous le même toit plusieurs cadets à la fois.

L'exercice du métier modifie progressivement le mode de vie, l'enseignant se trouve partagé entre le désir d'aider sa famille et celui de réduire le nombre de personnes à charge quotidiennement afin de pouvoir faire face aux contraintes financières de plus en plus croissantes au fur et à mesure que la société se modernise.

## 2 L'accès à la modernité et au pouvoir

La codification occidentale de la société amorcée au cours de la période coloniale et servant de base au développement des pays africains bouleverse les modes de pensée et de vie des populations locales. De nombreuses petites villes se développent à proximité des villages. La culture des jardins, les produits de la chasse ou de la pêche ne suffisent plus pour vivre, il faut avoir aussi des revenus pour se soigner, scolariser les enfants, etc. La vie au village se modernise progressivement par la consommation de produits manufacturés (sucre, café, pain, savon, pétrole, etc.). Mais l'accès à « la modernité » n'est pas facile et nécessite un minimum d'instruction ; elle exige d'avoir une activité rémunérée ou qui rapporte des revenus. La vie devient de plus en plus pénible pour ceux qui ne sont pas scolarisés ou le sont très peu, ceux qui sont sans ressources. En outre, avec la colonisation, les familles ont en mémoire l'humiliation, le déshonneur, le mépris des pratiques locales, la distinction entre ceux qui sont scolarisés et ceux qui ne le sont pas, ceux qui ont de l'argent et ceux qui n'ont rien ou qui en ont moins, ceux qui ont des enfants ou des parents en ville et ceux qui n'en ont pas. Maîtriser un rite initiatique, être un bon chasseur ou un bon pêcheur, tout ce qui permettait de réussir son intégration sociale, de susciter le respect et l'admiration des autres, de gérer ses enfants et d'assurer l'honneur de sa famille ou de sa tribu ou de son village, devient insuffisant, voire

caduque aux yeux de la population, de certains anciens et surtout des jeunes, même si la tradition reste importante. Les propos des instituteurs élucident mieux cette argumentation :

« Aujourd’hui, c’est l’argent qui commande. Dans la plupart de nos familles, les patriarches ne sont plus nécessairement les anciens, le père, la grand-mère ou le grand-père, l’oncle. Ils continuent seulement d’exercer leur rôle de rassembleur... » <sup>102</sup>

« Quand mon père est mort, je venais d’être affecté, à cause de son état de santé très dégradé et étant l’aîné de ma famille, j’ai dû me battre pour rester à Libreville. Ses frères et ses neveux ne voulaient pas que son corps soit exposé à Gabosep, dans une salle appartenant à cette maison de pompe funèbre. Ils étaient également opposés à l’idée de le voir enterré à Libreville. Cependant, ils n’avaient pas de quoi financer leur programme, ce qui les intéressait c’étaient de s’imposer avec des idées complètement irréalistes. Les discussions ont duré plus d’une semaine. Mais mon avis a fini par triompher car je devais assumer la plupart des dépenses. Je ne voulais pas que la cérémonie funeste ait lieu dans les bafonds<sup>103</sup> où on habitait tous, l’accès avec un cercueil était quasi impossible. Avec le soutien financier de quelques membres de la famille qui travaillent et des amis, j’ai réussi à imposer mon programme.

Mais avant je n’aurais pas eu mon mot à dire. D’ailleurs, mes oncles ne voulaient pas entendre s’exprimer mes frères et sœurs qui ne travaillaient pas encore. »<sup>104</sup>

Traditionnellement l’organisation aurait été entièrement assumée par les frères du père et c’était à eux de prendre les décisions nécessaires. Mais l’insuffisance de moyens financiers des anciens limite leur pouvoir de décision, ils sont même parfois ridicules lorsqu’ils insistent. Finalement, certains préfèrent laisser les jeunes faire ce qui est mieux pour l’enterrement du défunt, car ils souhaitent souvent bénéficier du même traitement à leur mort. Lorsqu’ils réalisent la réussite de l’organisation, ils se rendent à l’évidence et laissent les enfants s’occuper des obsèques, les admirent et les encouragent. Le pouvoir des anciens est également

---

<sup>102</sup> IHDE1BV, école publique belle-vue3, Libreville, octobre 2007

<sup>103</sup> Les termes « bafonds » et « matiti » sont utilisés dans le langage courant pour désigner la configuration de certains quartiers de Libreville : la circulation en voiture est difficile, voire impossible, les habitants s’installent et construisent sans aucun plan d’urbanisation, les installations modernes y sont très rares ; Les populations ont recours aux poteaux, aux câbles électriques et tuyaux de fortune pour avoir accès à l’eau potable ou à l’électricité. Certains habitants s’adressent aux voisins pour y avoir accès plus tôt qu’à la société d’énergie et d’eau du Gabon seule société compétente qui a du mal à répondre à la demande ou à offrir les installations adéquates dans ces quartiers difficilement accessibles.

<sup>104</sup> IH22EPS1, Libreville, école publique sibang1, PK6, novembre 2006

limité du fait des démarches administratives à faire aussi et qui leur échappent complètement : l'acte de décès à la mairie, l'autorisation d'un transfert de corps, etc.

Le pouvoir revient alors à celui qui non exerce une activité rémunérée, mais aussi à celui maîtrise les nouveaux codes de la vie sociale. L'enseignant n'échappe pas à ces changements. Cependant, si le métier confère un certain pouvoir encore dans les villages, la situation est différente en ville. Le pouvoir de décision revient à celui qui travaille et qui répond aux besoins financiers de la famille, celui qui a les idées ou les moyens nécessaires pour résoudre telle ou telle situation. Par exemple, au moment d'organiser les obsèques d'un parent ou du chef du village, le fils aîné, l'oncle, ne sont plus nécessairement attendus pour entériner le programme. De plus en plus, est attendu le cadet en déplacement, le député du coin, enfin celui qui peut prendre en charge les dépenses des obsèques, payer le traitement du corps quand c'est nécessaire, le cercueil, mettre à disposition les véhicules en cas d'acheminement de la dépouille vers le village quand le défunt est décédé en ville.

Les événements tels que le mariage, les obsèques, la naissance, essentiellement célébrés en présence exclusive de la famille sont aujourd'hui organisés avec le soutien et la participation des amis, des collègues, etc. La participation de personnes étrangères à la famille nécessite une ouverture à la diversité sociale. Aussi la célébration d'une cérémonie familiale n'est plus systématiquement confiée au chef de famille, à l'ancien qui maîtrise les codes traditionnels, elle est de plus en plus confiée au jeune ayant des capacités conciliant les règles traditionnelles et celles du système social moderne.

« Quand je me suis mariée, c'est le fils de mon oncle, inspecteur à l'éducation nationale, qui a été le maître de cérémonie pour le mariage à la coutume... Mon oncle lui-même était présent mais après concertation, la famille a estimé que mon cousin sera plus à l'aise pour parler devant une assemblée constituée de personnes d'origines diverses... »<sup>105</sup> Il est certain que s'agissant d'un mariage coutumier, la maîtrise des codes traditionnels régit le choix du représentant de la famille au cours de l'événement : connaître et respecter les objets symboliques de l'engagement dans le mariage, être un bon orateur, maîtriser les proverbes indispensables pour exprimer un certain savoir traditionnel, maîtriser les différentes étapes de la cérémonie jusqu'à l'accompagnement de la jeune mariée dans son foyer, au domicile, village, quartier du mari, etc.

---

<sup>105</sup> IPF58ECAC8

Cependant, si le mariage coutumier était célébré dans un cadre restreint de la famille, de la tribu, au sein d'une communauté homogène, même groupe ethnique, usage de symboles communs, il est aujourd'hui célébré certes devant les deux familles des futurs mariés, mais l'assemblée prenant part à la cérémonie est aussi composée de leurs proches, amis, collègues, de personnes appartenant à d'autres groupes ethniques, venant de pays étrangers.

Certains responsables administratifs ou politiques ayant des affinités directes ou indirectes avec les familles des futurs mariés peuvent également être parmi les invités. La cérémonie traditionnelle prend alors les allures d'une fête moderne : location des chaises, des véhicules si nécessaire, aménagement du lieu de la cérémonie, production des cartes d'invitation, installation des invités... Il maîtrise les exigences, les codes et les règles culturels traditionnels. Mais il a été choisi surtout pour ses qualités d'orateur aussi bien dans notre ethnie qu'en français. Il fallait quelqu'un capable de s'exprimer devant des gabonais d'ethnies différentes et des étrangers, quelqu'un qui pouvait bien expliquer les raisons de certaines exigences, pourquoi il faut des articles particuliers pour le grand-père de la mariée par exemple dans la dote comme le tabac ...

Le grand-père symbolise le premier mari de la fiancée. Quand un homme vient chercher une femme dans une famille, symboliquement il « la prend » au grand-père. Pour cette raison, ce dernier doit être honoré en recevant un présent particulier et important. Bien sûr les anciens étaient là et l'encadraient, ce sont d'ailleurs qui maîtrisent l'usage des proverbes et les transmettent aux plus jeunes. Mais c'est mon cousin qui représentait ma famille devant le public présent, plus de cent personnes, des médecins, des collègues enseignants, les amis administrateurs qui occupent des postes importants... Il fallait quelqu'un qui fasse le poids devant tout ce beau monde.

Quand les codes de la vie moderne et les traditions s'entremêlent, le maître de cérémonie ne se contente plus d'évoquer sa tribu, le nom du village dont il est le fils, le lien de parenté qui le lie à l'un des futurs mariés. Il ne se réfère plus seulement, c'est quelque fois le cas, à son rang au sein de la famille, à ses rites traditionnels d'appartenance, il doit désormais décliner son identité professionnelle quand c'est nécessaire. Les mariés étant parfois d'ethnies différentes, le maître de cérémonie doit être en mesure de s'exprimer correctement en français, symbole de respect de la diversité des familles et des invités. Il doit également maîtriser l'usage des proverbes et des métaphores traditionnels qui symbolisent la force du savoir et du message à transmettre à l'assemblée. **Le métier confère alors l'accès à l'exercice du pouvoir et de prise de décisions au sein de la famille.** Il confère également

une position sociale privilégiée. L'exercice du pouvoir, traditionnellement confié à l'homme, à l'ancien, à l'initié, est aussi et fréquemment confié ou exercé de gré ou de force par le membre de la famille qui détient « le moyen de banquer », de répondre aux exigences financières de telle ou telle situation problème qui se pose à la famille, notamment, au cours des cérémonies funestes, des mariages, des baptêmes, etc.

Le plus marquant, c'est que ce pouvoir se trouve exercé aussi publiquement par les femmes qui traditionnellement devaient agir essentiellement dans l'ombre ou de manière indirecte. L'instruction, le statut professionnel, la maîtrise des codes de modernisation et d'occidentalisation qui définissent le modèle social et garantissent le développement du pays, confèrent un pouvoir de décision à ceux qui y ont accès, modifient la hiérarchie au sein de la famille et de la société gabonaise.

Ainsi, l'instruction et le salariat deviennent incontournables pour avoir non seulement accès à la modernité, mais aussi pour espérer avoir de la valeur, pour susciter le respect et l'admiration des autres. Ils deviennent les moyens sûrs de réussite sociale.

### 3 L'insuffisance des débouchés

Le système scolaire, dans son organisation actuelle, ne permet pas aux élèves qui arrêtent la scolarité au niveau primaire et secondaire de pouvoir se former à un métier. Il y a très peu de centres de formation professionnelle, seuls quelques lycées professionnels, notamment les lycées techniques en très petit nombre offrent aux élèves la possibilité de suivre une formation professionnelle. Le centre de formation professionnelle d'Ondimba est l'un des rares à recruter les élèves à différents niveaux scolaires et qui propose des formations aux métiers permettant d'intégrer le secteur privé aux élèves non bacheliers. Le métier d'enseignant est donc l'un des rares que les élèves peuvent apprendre très tôt après l'obtention du certificat d'études primaires ou après le BEPC, du moins jusqu'à ce que le niveau de recrutement soit le baccalauréat au début des années 90. Les collèges d'enseignement normal sont ouverts dans la plupart des villes du pays. Aussi l'orientation massive des élèves vers les CEN vise non seulement à répondre au besoin d'enseignants dans les écoles primaires, mais aussi à celui de pouvoir gérer les élèves ne pouvant pas poursuivre leur scolarisation dans le cycle secondaire général. La situation n'est guère différente pour les élèves en fin de cycles secondaires. Après l'obtention du baccalauréat, les élèves ont très peu de choix, deux alternatives se présentent : intégrer une école d'enseignement supérieure ou aller à l'université. Si les portes

de l'université sont ouvertes à tous, les conditions de formation tant décriées par les élèves que par les enseignants démotivent la majorité des bacheliers. Les conditions de réussite ne sont pas garanties, de nombreux étudiants passent plusieurs années à préparer le Diplôme d'études universitaires générales avant de pouvoir obtenir la Licence. Cela contraint à des études très longues ne pouvant être prises en charges par la majorité des familles même parmi les plus nanties. Alors, seuls les étudiants boursiers arrivent à s'en sortir. Les autres sont obligés d'arrêter et de sortir de l'université souvent sans avoir obtenu le moindre diplôme. Le petit nombre d'écoles supérieures ne facilite pas l'accès aux différents candidats qui le souhaitent à une formation professionnelle, moins encore la garantie de pouvoir être recruté au sein d'une entreprise après la formation n'est pas assurée. Les étudiants se trouvent obligés de se tourner vers l'école d'administration (EPCA qui recrute sur concours les élèves titulaires ou non du baccalauréat) ou vers les écoles de formation des maîtres. Le manque de transparence dans l'organisation des concours d'entrée dans les écoles supérieures favorise « les magouilles » disent les instituteurs eux-mêmes pour décrire toutes les fraudes possibles, ceux qui peuvent accéder aux sujets d'examens, ceux dont les noms figurent sur la liste d'admis préétablie des pistonnés, ceux qui payent pour leur admission... Autant de représentations entourant les conditions d'organisation des concours. Cette situation lamentable décourage de nombreux candidats qui osent s'inscrire sans y avoir été « pistonné ».

En outre, l'administration étant obligé de limiter ses effectifs, le nombre d'admis reste faible. Les jeunes bacheliers se tournent alors de plus en plus vers les écoles de formation des instituteurs en raison de la souplesse du concours dû au besoin encore considérable en matière de personnels pédagogiques.

Par ailleurs, la situation de l'emploi dans le pays inquiète beaucoup les jeunes en formation, car ils sont les plus touchés par le chômage comme l'indique le magazine « L'emploi » récemment édité par l'Office national de l'emploi. Ce 1er numéro de 24 pages présente des données sur la situation de l'emploi au Gabon et révèle un taux très élevé de chômage chez les jeunes. Les principales causes sont les licenciements économiques, la fin des contrats à durée déterminée (CDD) et l'inadéquation formation-emploi dont les jeunes sont les 1ères victimes. Aussi, 67% des demandeurs d'emploi sont des hommes, 94% sont généralement célibataires âgés entre 25 et 34 ans, 30% d'entre eux sont détenteurs du Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires (CEPE).



Les conditions de la formation et de l'emploi dans le pays expliquent en majeure partie l'orientation vers l'enseignement des étudiants en situation d'échec au sein des écoles supérieures ou des facultés. C'est pourquoi, pour les anciens étudiants, le métier d'instituteur n'a pas fait l'objet d'un choix immédiat ou précoce comme chez leurs collègues sortis des collèges d'enseignement normal. Dans ce cas le métier sert de tremplin pour accéder à des fonctions administratives, bien que la nécessité matérielle soit la première raison évoquée par les enseignants pour expliquer leur choix du métier. Les anciens étudiants sont plus que leurs collègues soumis au désir de fuite, ils mettent moins de temps dans l'enseignement et de ce fait participent plus rapidement aux concours internes leur permettant d'exercer assez rapidement un autre métier ou de changer de niveau d'enseignement. C'est très tôt dans leur scolarité que de nombreux élèves ont été soumis dans certaines localités à s'orienter essentiellement dans l'enseignement.

#### 4 Lieu d'études primaires

L'insuffisance de débouchés ne touche pas seulement les titulaires du baccalauréat mais aussi tous les élèves dont la scolarité primaire se déroule dans les villages où généralement, il n'y a pas de collèges. Pendant plusieurs décennies, l'un des rares choix que pouvaient faire les élèves et leur famille après le concours d'entrée en 6<sup>e</sup> était de s'inscrire au collège d'enseignement normal souvent situé dans les petites villes ou les chefs lieu de provinces proches. Ce sont ces localités qui ont fournis au Gabon la majeure partie de ses enseignants du primaire jusque dans les années 1990 date de fermeture des collèges d'enseignement normal (CEN) dont la plupart sont devenus des collèges d'enseignement secondaire (CES) ou des lycées, par exemple, le lycée Mandela à Libreville a été organisé dans les anciens locaux du collège d'enseignement normal. Ce qui explique pourquoi les parents de la plupart des enseignants formés dans les CEN vivent au village ou en province.

La majorité (soit 104 sur un total de 165, tableau 9 et graphique 17) des instituteurs interrogés a grandi dans les villages, loin des lycées et collèges, loin des centres urbains et donc privés d'un accès facile aux informations concernant les différents métiers possibles.

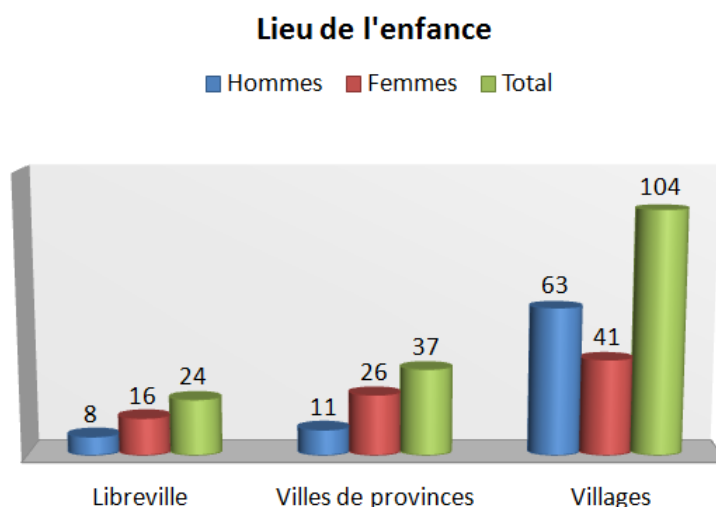
La plupart des enseignants ont grandi dans les villages, il est évident qu'ils y ont suivi leur scolarité primaire. Le jeune âge des élèves à la fin du cycle primaire ne permet pas aux parents d'envisager le choix d'une ville éloignée du village. Tout éloignement d'un enfant du domicile familial n'étant pas sans conséquences à la fois pour les parents et pour l'enfant.

Organiser les voyages des parents et des enfants, assurer les besoins de l'enfant de façon spécifique et non plus dans l'organisation générale et quotidienne de la famille ou chercher un proche capable d'assurer la charge d'un enfant qui n'est pas le sien, sont autant de contraintes que les parents ont dû affronter pour permettre aux enfants de poursuivre leur scolarité hors de leur village d'origine. Tous ces paramètres rendent la décision d'envoyer un enfant en ville difficile pour les familles installées au village.

**Tableau 9 : lieu de l'enfance**

<b>Lieu de l'enfance</b>				
Effectif des instituteurs interrogés suivant le lieu de l'enfance				
Sexe	lieu de l'enfance			Total
	Libreville	Villes de provinces	Villages	
Hommes	8	11	63	<b>82</b>
Femmes	16	26	41	<b>83</b>
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>37</b>	<b>104</b>	<b>165</b>

**Graphique 17 : effectifs des instituteurs interrogés suivant le lieu de l'enfance**



En outre, l'une des préoccupations du gouvernement jusque dans les années 90 est de recruter et former le nombre d'enseignants pour combler l'insuffisance de personnels au sein des écoles primaires encore dénoncées au cours des séminaires des Inspecteurs organisés à la fin des années 1970. Au sortir de l'ère coloniale, les anciennes colonies françaises n'ont qu'une

préoccupation majeure, « *lutter contre l'ignorance des populations africaines, condition d'une libération durable et d'une promotion réelle.* »<sup>106</sup>

Au cours des années 1960-1970, l'expansion et la démocratisation sont les caractéristiques essentielles de la politique d'enseignement primaire au Gabon. En effet, en 1960, le Gabon compte 371 écoles, 1012 salles de classes, 50 545 élèves et environ 1 800 enseignants. Dix huit ans plus tard, en 1978, ces chiffres vont doubler, les données statistiques de l'époque révèlent un total de 779 écoles, 2 749 salles de classes, 139 942 élèves, 2 800 enseignants.

Cette politique conduit le gouvernement à accroître le nombre de collèges d'enseignement normal à travers le pays afin de former le maximum d'enseignants possible. L'accès dès l'entrée en 6<sup>ème</sup> met en évidence la volonté du gouvernement de permettre la formation d'un grand nombre d'enseignants. C'est donc l'un des métiers les plus accessibles sur l'ensemble du territoire.

## 5 L'appui du maître

Les données de terrain sur l'origine sociale des enseignants interrogés mettent en évidence un attrait principal du métier chez les jeunes ayant passé leur enfance en province, particulièrement dans les villages. L'une des explications de cet attrait dans les villages est relative au statut du maître. L'instituteur incarne la réussite sociale. De ce fait, il suscite l'admiration et le respect, non seulement auprès des élèves mais aussi auprès des familles. En outre, d'une part, les élèves des écoles des villages entretiennent des liens étroits avec l'instituteur, d'autre part, les informations sur d'autres filières de formation ne sont maîtrisés ni par les familles ni par les élèves eux-mêmes. La relation pédagogique revêt plusieurs dimensions, elle paraît, à ce titre, assez ambiguë. Au village, le maître peut être à la fois le frère aîné admiré des cadets et vers qui ils peuvent se tourner pour se confier, sur qui ils comptent pour être mieux s'orienter pour dans l'avenir car il incarne dans le même temps une forme de modernité. L'instituteur peut aussi être le père social, il incarne l'autorité et il participe à l'éducation des enfants chez qui il suscite une certaine crainte et un profond respect. Il peut en outre être l'ami avec qui les enfants jouent au foot dans le village, celui que les enfants apprennent certains tours de la vie au village et accompagnent aux champs ou

---

<sup>106</sup> Extrait du discours inaugural de M. Jean-Boniface Assélé ministre de l'éducation nationale du Gabon en 1979, 8è séminaire des inspecteurs de l'éducation nationale, p7

apportent les présents offerts par la famille. Les enfants connaissent aussi la maison de l'instituteur car ce sont qui y assurent quelques fois le ménage.

Dans ce processus, Les instituteurs jouent un rôle essentiel non seulement d'évaluateurs, mais aussi et surtout dans les villages celui d'*accompagnateur*. L'instituteur connaît les conditions difficiles d'apprentissage des élèves, les faibles ressources des parents pour encadrer de façon efficace leurs enfants sur le plan scolaire, les chances très faibles ou quasi inexistantes des élèves à poursuivre leur scolarité dans leurs villages d'origine et auprès de leurs parents. Cette situation rend le maître ou la maîtresse très solidaire de ses élèves. Son rôle consiste principalement à assurer les enseignements de base avec suffisamment de rigueur afin d'assurer la facilitation du transfert des élèves en fin de cycle primaire vers d'autres villages mais plus souvent vers les villes. Certes, l'évaluation des apprentissages reste inévitable mais « *l'essentiel c'est de voir les enfants partir là où ils ont plus de chance d'évoluer dans leurs études...* »<sup>107</sup> C'est alors que s'effectue un travail d'accompagnement de l'instituteur à la fois auprès des élèves et des parents. Il fournit les informations et les explications qui sous-tendent les décisions des familles à laisser leurs enfants poursuivre une scolarité loin de leur encadrement. En effet, pour de multiples raisons, certains parents expriment des réticences à l'idée d'éloigner leurs enfants :

- Certains n'ont jamais quitté le village et ignorent à quelles difficultés seront exposés les enfants ;
- D'autres ne disposent pas de revenus ou de ressources nécessaires, n'ayant pas un parent, un proche ou une personne de confiance à qui confier la garde des enfants en ville.

Mais grâce à l'intervention du maître, à son soutien, à son dévouement pour l'avenir des enfants, plusieurs familles comprennent l'intérêt pour eux et pour les enfants de les laisser poursuivre leur scolarité en ville. C'est l'instituteur qui effectue toutes les démarches administratives nécessaires au transfert des élèves vers les écoles de la ville : copies et légalisation des actes de naissance, choix des établissements secondaires devant accueillir les élèves. Dans certains cas, ils prennent même en charge financièrement les déplacements ou les frais de scolarité de leurs élèves, en particulier pour ceux qui produisent de bons résultats, il leur est difficile de ne pas compatir et de laisser leurs bons élèves abandonner leurs études

---

<sup>107</sup> IPF74ECPMANDO

pour rester au village : « *ça fait mal de voir un bon élève abandonner l'école, gâcher son avenir* » disent-ils.

En outre l'instituteur par son statut au village incarne la référence, l'exemple à suivre, il est l'enfant du village qui a dû partir aussi un jour loin de sa famille pour les mêmes raisons. Aujourd'hui il est en service dans un village, il est le symbole de la réussite de ce fonctionnement dans le village. Par ailleurs, leur dévouement et leur engagement à accompagner certains élèves même dans l'achat des fournitures scolaires motivent certains parents à leur confier la garde de leur enfant.

Cette pratique n'est pas sans incidence, elle pourrait expliquer les difficultés éprouvées par ces élèves à réussir une fois partis de chez eux. L'expérience de la ville n'est pas toujours facile ou positive pour ces élèves qui ne sont pas systématiquement mieux encadrés par d'autres parents. Ces derniers se retrouvent en général avec plusieurs enfants à gérer en plus des leurs. Ces enfants sont très tôt arrachés à leur cadre d'équilibre. Certains cas d'échec, d'abandon et de déperditions scolaires peuvent trouver dans cette situation une source explicative. Les enfants éprouvent de réelles difficultés à s'adapter dans un nouveau cadre de vie, avec de nouveaux parents ou des personnes complètement étrangères à la famille.

Cette situation a permis à l'instituteur par son expérience et son influence dans les villages à former ses disciples parmi ses élèves : C'est en se servant de sa propre expérience que le maître arrive à convaincre et à rassurer à la fois les parents et les élèves de la nécessité de laisser les enfants poursuivre les études en ville. Il garantit par sa présence au village que l'éloignement est provisoire et non définitif. Aussi, plusieurs familles et élèves ont dû se référer à ce modèle à leur portée.

## 6 Les difficultés au cours de la Scolarité

Parmi les causes évoquées pour expliquer l'orientation vers l'enseignement, deux autres facteurs sont non négligeables : le fait d'avoir été parent ou d'avoir été orphelin très jeune, généralement au cours de son cursus scolaire, autrement dit avant d'atteindre la majorité ou d'être autonome financièrement. Les données biographiques révèlent que plusieurs enseignants, plus les femmes que les hommes, déclarent avoir été contraints d'interrompre leurs études soient pour assumer leurs responsabilités en tant que jeune parent (les méthodes de contraception n'étant pas suffisamment vulgarisée), soit parce que le membre de la famille qui pouvait prendre en charge leur scolarité est décédé avant la fin de leurs études au collège.

Les charges scolaires sont généralement assurées par le membre de la famille qui a des revenus, il peut s'agir du père, de la mère, du frère ou de la sœur, d'un oncle, d'une tante, d'un cousin dans certains cas... Il est rare de pouvoir bénéficier de l'aide « *de plusieurs parents à la fois* », au regard du petit nombre de salariés au sein des familles. Cette situation pousse la plupart des élèves à l'abandon des études. Pour ceux qui poursuivent leurs études, les stratégies sont multiples. Le plus souvent les jeunes filles sont obligées de se marier. Ainsi elles peuvent trouver un refuge et un soutien auprès du mari ou de la belle-famille, même si leur vie n'est pas forcément dorée car, le mariage expose à des responsabilités qui ne sont pas toujours faciles à concilier avec le statut d'élève et contraint à faire certains choix tout aussi difficiles comme le décrit une des institutrices.

*« Je suis tombée en grossesse l'année d'obtention de mon BEPC à Bongolo. J'ai eu un enfant en classe de 3è. Je ne pouvais pas compter sur le soutien de mes parents. Mon père buvait beaucoup de vin, il n'était jamais sobre, l'alcool le rendait très méchant. J'avais du mal à rester à la maison. Je me suis alors mariée très jeune mais sans arrêter mes études. Après ma 3è, je suis allée m'inscrire au collège Val-Marie à Mouila avec l'aide de mon mari.*

*Cependant, il travaillait à Libreville, nous vivions donc séparés, c'était difficile, c'est ainsi qu'au cours de l'année, je devais être en 2<sup>nd</sup>e AB, il est venu me chercher. Je n'avais pas de forces pour refuser, peut-être parce que je ne comprenais pas grand-chose, je ne faisais pas la différence des choses, mais surtout, je n'avais pas vraiment le choix, c'est lui assurait la charge de mes études et on avait déjà un enfant. Dans cette confusion-là, je suis arrivée à Libreville un peu dans la confusion j'avoue. J'ai tout de même poursuivi ma scolarité. Mon mari s'est engagé à me payer les cours en seconde dans une institution privée. L'année suivante, il m'a inscrit en classe de 1<sup>ère</sup> à Quaben. Cependant, je suis tombée de nouveau en grossesse. Ne pouvant faire garder mes enfants par quelqu'un d'autre cette année là, j'ai dû interrompre mes études sans terminer ma classe de 1<sup>ère</sup>. J'ai passé un an à la maison. Lorsque j'ai pu reprendre, il me fallait suivre une formation qui ne soit pas longue. J'ai ainsi arrêté l'enseignement général, pour entrer dans l'enseignement. Ayant une préférence pour les études de langues, j'avais déjà pensé à enseigner, c'est ce qui animait mon cœur, mais je ne pensais pas que j'allais enseigner au primaire. Je voulais vraiment enseigner au secondaire, je voulais faire les langues, j'aspirais à être professeur d'anglais. Mais ce n'est pas ce qui est arrivé, consciente des difficultés à poursuivre mes études jusqu'à l'université à cause de mes responsabilités familiales et des moyens financiers insuffisants de mon mari, j'ai eu l'idée d'aller demander une inscription au CEN. Je suis allée voir le dirigeant : à*

*l'époque, l'enseignement protestant était sous la gestion du Ministère de l'Education Nationale, je suis allée là-bas, j'ai présenté mon dossier scolaire, j'ai passé le test sans difficultés. Etant déjà titulaire du BEPC, je me suis inscrite pour suivre directement la formation professionnelle pendant une durée de trois ans. Malgré le succès qui a couronné cette formation, le sentiment de satisfaction engendré par l'obtention de mon diplôme a été de courte durée. Mon mari meurt à la fin de ma formation en 1990. C'est ainsi que je me suis retrouvée veuve et mère de 5 enfants, sans salaire, avec un très faible soutien familial. »<sup>108</sup>*

Les jeunes garçons essaient surtout de trouver un parent de substitution, se contentant de très peu. Dans tous les cas, les élèves sont souvent obligés de choisir un cours cursus de formation. L'entrée dans un collège d'enseignement normal pour les uns et dans une école normale des instituteurs pour les autres est constituée une aubaine, l'unique issue possible. Les élèves se trouvant dans ces conditions se contentent de très peu, de se contenter d'un seul pantalon ou une seule jupe et une seule chemise en ce qui concerne l'uniforme exigé dans les établissements scolaires et ce pendant plusieurs années d'études, de porter la même paire de « babouches quelque soit son état, et le temps qu'il fait », d'avoir très peu de fournitures scolaires, d'apprendre sans jamais avoir un seul ouvrage personnel. Leur seul désir est de pouvoir terminer leur formation pour mettre un terme à leur « calvaire », leur « vie de misère » vont jusqu'à dire certains instituteurs en décrivant leur parcours scolaire ainsi que leur entrée dans l'enseignement. Toute forme d'aide dans ces conditions est bienvenue.

## 7 L'attrait du présalaire

L'un des facteurs est l'allocation d'une bourse d'étude versée chaque trimestre dès l'entrée en 6<sup>e</sup> par le gouvernement aux élèves ayant obtenu une moyenne supérieure ou égale à 10. Grâce à la bourse, les élèves les plus démunis, souvent contraints à poursuivre leurs études loin de la famille, pouvaient louer une petite chambre, se nourrir très modestement, s'offrir un petit trousseau scolaire à la rentrée. Cependant, si cette politique encore en vigueur aujourd'hui a permis à plusieurs enfants d'origine sociale diverses dont bon nombre d'enseignants en poste actuellement de poursuivre leur scolarité, il est important de souligner que son efficacité est actuellement remise en cause en raison des pratiques de corruption et de détournements d'argent public. A partir des années 1990, l'attribution des bourses ne s'est plus faite de façon

---

<sup>108</sup> IPF55ECPME

systematique du moins les lycées et collèges. La question n'étant pas traitée publiquement, il est difficile aujourd'hui d'apporter des précisions sur cette situation. Il a néanmoins été constaté que progressivement le nombre d'élèves boursiers a considérablement diminué. Plusieurs élèves ayant la moyenne ne perçoivent aucune bourse d'étude même parmi les plus nécessiteux. Il n'a pourtant été rendu officiel le non versement des budgets conséquents alloués aux bourses d'études. Alors des questions restent sans réponses : Est-ce les services comptables des établissements secondaires qui en ont fait une affaire personnelle ? Cette hypothèse n'est pas à écarter dans la mesure où certains établissements versaient encore des bourses aux élèves lorsque dans d'autres ce n'était plus le cas. Dans le même ordre d'idées, le nombre de boursiers a diminué sans explications apparentes. Est-il possible que certains établissements secondaires et certains élèves aient bénéficié d'un traitement de faveur ? Sur la base de quels critères ? Rares sont les informations disponibles de manière explicite sur ces interrogations. L'opinion publique pour l'heure se contente de rumeurs circulant sur les chefs d'établissements qui auraient détourné les bourses des élèves, certains auraient à cet effet perdu leur poste, d'autres continueraient tout de même d'exercer parce que soutenus par un parrain politique, etc. Une autre hypothèse est possible, en raison des mesures d'ajustement structurel, le budget alloué aux bourses d'études a pu être supprimé pour le niveau secondaire. Il n'est pas question ici de traiter les problèmes relatifs à l'attribution ou non des bourses, mais simplement de souligner l'importance de cette politique dans le choix fait par les instituteurs de se former à ce métier, la bourse allouée aux élèves entrant dans les collèges d'enseignement normale étant plus élevée après la classe de troisième. Les anciens normaliens percevaient en effet tout comme leurs camarades formés actuellement dans les écoles normales des instituteurs ce qu'ils appellent « *un présalaire* ». Ce qui les place d'emblée dans la catégorie des personnes actives, mais surtout des salariés de la famille. Ils peuvent ainsi non seulement prendre en charge leurs besoins, assumer leurs responsabilités à la fois auprès de leurs enfants pour les jeunes parents et auprès de leur famille. Certains enseignants déclarent avoir réussi à construire un studio pour se loger avant la fin de leur formation grâce au « *présalaire* ». Il faut cependant souligner seuls les instituteurs bénéficiant d'un soutien familial étaient en mesure de réaliser ce qui relève d'un exploit. Le terrain sur lequel est construit le studio est souvent offert par un membre de la famille.

Les travaux de construction sont également réalisés avec l'appui des membres de la famille. Pour la plupart des enseignants, le projet de construction est réalisé au moment les parents



peuvent encore prendre en charge les besoins des frères et sœurs. Pour ceux dont les parents ne peuvent le faire, le « présalaire » permet déjà de venir en aide à la famille.

Un autre facteur expliquant l'orientation d'un grand nombre des élèves vers les collèges d'enseignement normal est « *L'avantage de l'internat* ». L'un des héritages légués par les missionnaires au gouvernement gabonais concerne la construction des internats permettant d'héberger les élèves au sein des établissements scolaires. Cette mesure a, pendant plusieurs décennies, permis aux élèves, obligés de se séparer de leurs parents, de pouvoir suivre leur scolarité dans de bonnes conditions. Tous les établissements secondaires n'étant pas dotés d'un internat, ceux qui en avaient attiraient un plus grand nombre d'élèves. C'était le cas de la plupart des grands lycées du pays et des collèges d'enseignement normal. C'est l'une des raisons pour lesquelles, les parents choisissaient facilement les collèges d'enseignement normal suivant les conseils et les recommandations des instituteurs de villages. Non seulement l'enfant bénéficiait d'une source de revenu mais disposait aussi d'un hébergement. La situation était plus compliquée à Libreville où seules les filles étaient admises à l'internat. « *C'était impressionnant parce que c'était la première fois que je venais à Libreville, on considérait que les garçons de 17-18 ans étaient déjà responsables et pouvaient s'assumer. Mais ce n'était pas évident, heureusement qu'à Libreville, on trouve toujours des parents, j'étais donc hébergé par ma grande sœur, la fille aînée de ma mère, l'hébergement ne m'a donc pas posé des difficultés. Mais pour certains de mes collègues c'étaient assez difficile, certains étaient obligés de louer des chambres dans les quartiers et d'habiter très loin du CEN.* »<sup>109</sup> La formation professionnelle était essentiellement assurée à Libreville. Ce qui obligeait les élèves à quitter les provinces pour se rendre à la capitale. Certains normaliens confrontés aux difficultés d'adaptation se seront d'ailleurs contraints d'écourter la formation pour exercer avec le statut d'instituteur adjoint.

Pour conclure, le choix du métier relève de plusieurs enjeux historiques, relationnels, culturels et socio économiques :

C'est avant tout une *affaire de famille* : celle-ci est animée par le désir de s'affirmer socialement. Pour intégrer l'organisation sociale développée au cours de la colonisation mais qui s'accélère au fil du temps, les familles ont de plus en plus besoin de membres exerçant un métier reconnu socialement et surtout ayant une activité rémunérée. Le statut social de la

---

<sup>109</sup> IHEENS, Ecole normale supérieure, Libreville, octobre 2005

famille est en général lié à celui de certains de ses membres, en particulier ses fils chargés d'assurer son rayonnement. Progressivement, les filles salariées de la famille contribuent aussi à l'évolution du statut social de la famille.

« *C'est la nouvelle donne pour qu'une famille affirme son pouvoir, soit considérée dans la sphère sociale, sinon, elle reste dans le camp des opprimés, des makayas* »<sup>110</sup> les pauvres, elle reste inadaptée aux nouvelles exigences d'ascension sociale qui ne sont plus limitées à la seule maîtrise des règles traditionnelles régissant la vie communautaire, mais nécessitent d'autres paramètres tels que l'instruction, le salaire. Le choix du métier peut donc s'inscrire dans un jeu social de relations de pouvoir entre familles. Plus la famille a des membres reconnus socialement, plus sa position sociale est au-dessus de celle des autres. C'est pour cette raison que le choix du métier d'instituteur est fait pour venir en aide à la famille. Par ailleurs, l'inexistence de services d'aide sociale rend difficile le détachement à la structure familiale dans la mesure où c'est elle qui offre le principal soutien permettant de subvenir aux besoins de la vie quotidienne aussi bien aux jeunes enfants qu'à ses membres adultes sans revenus. La situation précaire des familles des instituteurs dont la plupart parmi ceux interrogés ont perdu au moins un des parents ou ont un parent sans revenus, le rang dans la fratrie, les relations de solidarité au sein de la famille influencent le choix professionnel. Cependant, le prestige du métier d'instituteur préservé dans les communes désenclavées tend à être remis en cause même dans les villages en raison du nombre de plus en plus croissant de diplômés et de fils et de filles exerçant des métiers mieux rémunérés.

Le choix du métier obéit aussi à une logique socio économique : pour subvenir aux besoins de la famille, la culture d'un jardin ou d'une plantation ne constitue plus une activité suffisante. Le gouvernement n'ayant pas mis en place des mesures permettant de développer l'agriculture comme activité rémunératrice, la plupart des familles se sont tournées vers d'autres types d'activités proposés au sein de la fonction publique et des entreprises privées. Le salariat s'est alors imposé comme mode principal permettant de s'assurer un revenu.

Le métier d'enseignant, en particulier au sein d'un établissement primaire est considéré comme l'un des plus connus, mais surtout l'un des plus accessibles à la majeure partie de la population quelque soit le lieu de vie de la famille. Aussi, il ne constitue qu'un moyen pour certains jeunes de pouvoir exercer d'autres métiers plus tard dans l'administration centrale ou

---

<sup>110</sup> Idem

de s'engager politiquement. Par ailleurs, c'est un métier qui présente de nombreux avantages, la possibilité de bénéficier de l'aide du maître dans les villages particulièrement, le retour facile au village en raison des vacances scolaires, l'obtention d'un présalaire au cours de la formation, l'accès vers des métiers administratifs.

Le choix professionnel chez les instituteurs est donc tributaire de divers facteurs inter-reliés dont la prise en compte de l'ensemble ainsi constitué renvoie au triptyque élaboré dans la problématique de cette thèse.

Premièrement, les raisons qui conduisent au choix du métier d'instituteur sont indissociables, des règles de solidarité et de respect (dû à l'aîné, à la mère et au père) régissant les relations au sein des familles.

Les relations unissant l'instituteur non seulement aux élèves, mais aussi aux familles jouent également un rôle indéniable. Au moment du choix du métier, s'articule la recherche d'une position sociale familiale et individuelle.

Deuxièmement, le choix du métier est relatif aux facteurs relevant de l'organisation de l'enseignement sur l'ensemble du territoire national : certaines communes n'ont ni collèges, ni lycées à proximité. Les besoins de l'Etat de répondre à une politique éducative de masse favorisent la construction des collèges d'enseignement normal dans certaines petites villes telles que Midzinc, Mimongo. Cette initiative a eu pour conséquence l'orientation d'un nombre important d'élèves du primaire scolarisés dans les villages vers ces établissements plutôt que vers les lycées et collèges des grandes villes.

Troisièmement, le choix du métier est aussi relatif à la position sociale et économique des familles des instituteurs dont la plupart ne disposent pas de ressources financières permettant de prendre en charge une longue scolarité. Par ailleurs, le contexte économique fait de l'Etat le plus grand employeur. Ce qui a pour effet de motiver les jeunes à s'orienter vers les métiers de la fonction publique.

## **Deuxième chapitre : Recrutement et Formation. Des statuts diversifiés**

Une grande disparité de statuts existe au sein du corps des instituteurs. Le recrutement et la formation du personnel pédagogique des établissements primaires publics et confessionnels n'obéissent pas à des critères homogènes bien que les exigences du métier soient les mêmes pour tous. En effet, quelque soit leur statut, les instituteurs, après la formation, sont affectés dans les classes pour y effectuer les mêmes tâches d'enseignement dans le respect des mêmes règles officielles. Les critères officiels de recrutement ont évolué de façon significative en ce qui concerne le statut d'instituteur. Si certains administrateurs ou missionnaires pouvaient s'improviser enseignants au cours de la période de création des premières écoles, les hommes et les femmes exerçant ce métier de nos jours sont majoritairement recrutés par voie de concours et suivent une formation au sein d'une école spécialisée. Les élèves plus âgés de fin de cycle élémentaire recrutés par les missionnaires pour les seconder dans l'organisation des leçons de catéchisme, sont progressivement remplacés d'abord par les titulaires du brevet d'études secondaires (formés dans les collèges d'enseignement normal) puis maintenant par les titulaires du baccalauréat (formés dans les écoles normales des instituteurs).

Cette évolution observable dans le cas des instituteurs principaux constitue la base officielle des critères de recrutement des enseignants du primaire. Mais, cette évolution masque dans le même temps une forte diversité de statuts au sein du collectif. Elle masque également des dysfonctionnements dans la mise en place des dispositifs de recrutement, de formation et de gestion des enseignants.

L'une des causes de la diversité de statuts observée chez les instituteurs réside dans la politique de massification de l'enseignement développée par le gouvernement. Cette politique est corrélée à une forte croissance de la demande éducative. Pour atteindre l'objectif d'un enseignement de qualité pour tous, il faut des investissements considérables en matière de construction de structures d'accueil des élèves. Cette politique exige un investissement tout aussi considérable dans la formation des enseignants. En raison de l'insuffisance des budgets d'investissement, de nombreux dysfonctionnements affectent le système éducatif dans son ensemble y compris la formation des enseignants. Certes, cette question d'investissement ne peut être étayée ici par la loi de finance difficilement accessible au moment de l'enquête, mais certaines mesures du gouvernement constituent des réponses aux questions relatives aux investissements en matière d'éducation, notamment l'insuffisance des salles de classes dans

les écoles publiques et confessionnelles de Libreville où il n'est pas rare de voir des classes de CP regroupant plus de 50 élèves. Cette situation est encore plus grave dans les écoles publiques où les classes comptent plus de 70 élèves comme l'illustrent les photos de classes dans la partie consacrée à la classe et ses environs.

Malgré cette réalité caractéristique des établissements de Libreville, l'une des mesures prises par le gouvernement au cours des années 1990 à 2000 a consisté à transformer certaines écoles primaires en collèges ou lycées. Aussi la fermeture d'une école primaire pour permettre aux mêmes structures d'accueillir des élèves du secondaire comme ça été le cas du CES d'Alénakiri ou de Mindoubé témoigne d'une insuffisance de budget d'investissement qui aurait permis la construction de collèges dans les quartiers qui n'en avaient pas. Ces mesures ont été remises en question par l'ensemble de la communauté éducative y compris par certains responsables éducatifs comme le témoigne l'un d'entre eux ici :

*« J'ai dénoncé cela quand j'étais chef de circonscription, j'ai réussi à préserver une école comme ça, c'est l'école de bas-de-guégué qui était aussi programmée pour être transformée en collège, déshabiller Pierre pour habiller Paul ou Jacques, ce n'est pas une solution ! On a tenté de résoudre le problème du secondaire en aggravant celui du primaire. »<sup>111</sup>*

L'insuffisance de structures d'accueil constitue ainsi l'un des facteurs qui affecte profondément l'organisation des activités pédagogiques et la réussite des élèves du primaire. *« Il faut savoir que les résultats d'entrée en sixième sont tributaires du nombre de places offertes par les classes de sixième, s'il n'y a pas assez de places, il n'y aura pas assez d'admis. »<sup>112</sup>* Aussi, la mise en place de l'approche par les compétences de base qui a suscité un investissement considérable dans la production de nouveaux manuels pédagogiques constitue un contournement du problème de structures d'accueil des élèves et est largement décrié par les enseignants qui considèrent que ce n'est pas une priorité.

Un autre fait lié à celui de la faiblesse des investissements concerne la demande croissante d'éducation. Le système éducatif est alors toujours confronté à l'insuffisance de structures d'accueil et du personnel enseignant, en particulier dans les villages. Si la résolution de l'insuffisance des structures d'accueil suscite la transformation de quelques écoles primaires

---

<sup>111</sup> Paul-Joseph GNAMA, Directeur de l'enseignement du premier degré au moment de l'enquête, chef de circonscription à l'époque de la transformation des écoles primaires en collèges dans certains quartiers de Libreville. Il a occupé cette fonction jusqu'en 2005. Extrait d'entretien, Libreville, Ministère de l'éducation nationale, octobre 2006

<sup>112</sup> Idem

en collèges, la production des nouvelles approches pédagogiques et la construction de quelques salles de classes, pour pallier l'insuffisance du personnel enseignant, des mesures plus souples sont définies pour le recrutement des moniteurs et des instituteurs adjoints. Ces mesures sont appliquées régulièrement dans les écoles de villages, et, à titre exceptionnel dans les écoles de villes à l'exemple du recrutement des enseignants de « la promotion 1200 ». Il s'agit des instituteurs adjoints recrutés en 2000 et formés essentiellement sur le terrain. Ce mode de recrutement a été renouvelé en mai 2011 par le gouvernement visant la formation de 500 instituteurs adjoints. L'entrée à l'ENI a été ainsi rendue possible aux candidats titulaires du BEPC au lieu du Baccalauréat comme prévu initialement. L'enseignement primaire se trouve ainsi exercé par des personnes ayant des profils diversifiés.

L'une des remarques qui peut être faite au regard de ces mesures est le non respect des règles officielles en matière de recrutement et de formation des instituteurs à la fois par les acteurs institutionnels qui proposent des dispositifs différents suivant l'urgence du moment et par les enseignants qui y voient des opportunités pour intégrer le corps professionnel plus facilement.

L'objectif de ce chapitre est de montrer que cette diversité de dispositifs de recrutement et de formation génère une diversité de statuts qui sème au premier abord le doute sur l'existence d'un collectif de métier concernant les instituteurs. Cette diversité marque à la fois la perception qu'ils ont les uns des autres, leur perception du métier, les relations qu'ils entretiennent entre eux et avec l'institution scolaire particulièrement les anciens et les nouveaux normaliens. Par exemple, la perception du métier varie entre les instituteurs normaliens de première génération formés dans les collèges d'enseignement normal pour qui être enseignant est synonyme de servir le pays, et les instituteurs normaliens de la deuxième génération formés dans les écoles normales des instituteurs pour qui l'entrée dans l'enseignement est une opportunité professionnelle. Cette différence apparaît d'avantage dans le discours des anciens normaliens qu'à travers celui des nouveaux.

Ce chapitre met par ailleurs en évidence qu'au-delà de la diversité de statuts et des différences entre les promotions de normaliens, une forme de solidarité est observable lorsqu'il s'agit de défendre leurs intérêts communs, notamment l'accès à une formation initiale ou continue de qualité, traduisant ainsi une certaine dynamique relationnelle et une logique corporatiste partagée.

Par ailleurs, aux facteurs liés à l'institution scolaire, par exemple dans la mise en place des dispositifs de recrutement, permettant de cerner la diversité de statuts au sein du collectif de métier et la dynamique relationnelle qui en résulte, se greffent d'autres facteurs liés aux

stratégies des instituteurs eux-mêmes, leur parcours personnel, leur motivation à aller vers les autres, leur attachement à l'enseignement.

D'autres facteurs relèvent du contexte social, par exemple, les difficultés d'investissement, le recrutement essentiel des moniteurs dans les écoles de villages. Autre exemple, la structure des relations sociales entre les différents groupes d'enseignants n'est pas marquée seulement par les règles professionnelles telles que l'appartenance à une même promotion, le fait d'intervenir dans un même niveau pédagogique, mais aussi par des règles culturelles relatives à la parenté, l'appartenance à une même tribu, à un même clan, à une même région, à un même groupe linguistique.

C'est à travers les relations sociales, l'organisation institutionnelle et enseignante, le contexte social que les facteurs marquants la diversité de statuts chez les instituteurs et la dynamique corporatiste qui en résulte peuvent être cernés.

Les enseignants du primaire interrogés sont répartis en 4 catégories. Au cours de l'enquête, les instituteurs faisant l'objet d'un dispositif de recrutement exceptionnel en 2011 ne sont pas encore recrutés ou en formation. Leur cas n'est donc pas présenté dans cette analyse.

## **1 Les moniteurs : Bénévoles du système éducatif**

### **1.1 Le recrutement**

Les moniteurs sont pour la plupart recrutés au sein d'une école primaire ne comptant qu'un seul ou deux instituteurs en charge des six niveaux d'enseignement primaire, cinq depuis la mise en application de l'approche par les compétences de base en 2007. Dans le cas d'un seul instituteur dans l'établissement, celui-ci assure également la fonction de directeur d'école. Lorsqu'ils sont deux à être affectés dans un même établissement, c'est l'un des deux qui assure la fonction de directeur d'école. Le recrutement d'un moniteur dans l'établissement est alors organisé pour combler le besoin d'un deuxième ou d'un troisième enseignant. Sa formation est effectuée sur le tas et assurée par l'instituteur en charge de la direction de l'établissement. Dans ce cas, l'instituteur est à la fois enseignant, directeur d'école, recruteur et formateur. Ce dernier peut recruter et former un ou plusieurs moniteurs au sein de l'établissement, suivant les besoins en personnel enseignant.

Le niveau de recrutement des moniteurs est très varié. Il s'agit le plus souvent d'élèves ou d'anciens élèves de lycées et collèges dont le niveau de scolarité varie de la classe de 4<sup>e</sup> à la

classe de terminale. Leur statut est particulier, contrairement aux instituteurs, ils ne sont ni intégrés à la fonction publique ni reconnus par le Ministère de l'éducation nationale. L'essentiel de leur carrière est de chercher une reconnaissance pour leur travail en tant qu'enseignants et devenir fonctionnaires. Leur rémunération est assurée par la mairie, l'assemblée départementale ou directement par la direction de l'établissement dans lequel ils exercent. N'étant pas titulaires de postes budgétaires au Ministère des Finances, leur traitement fait l'objet d'une négociation entre la direction de l'établissement et l'organisme qui accepte de soutenir leur recrutement. Ils sont, de ce fait, moins bien rémunérés que les autres enseignants bien qu'effectuant le même travail et souvent dans des conditions plus difficiles. Les moniteurs n'étant pas des fonctionnaires, ils ont très rarement accès aux concours internes et travaillent le plus souvent dans les communes les plus enclavées ou les plus éloignées de la capitale ou des autres grandes villes. Ils sont de ce fait, pour la plupart, les **instituteurs ou les maîtres des villages**.

Les instituteurs sortis des écoles de formation, particulièrement les normaliens formés dans les villes, manifestent généralement une résistance ou un refus d'aller exercer dans ces communes. Lorsqu'ils acceptent d'y enseigner, les normaliens développent des stratégies pour être affectés assez rapidement dans les écoles de villes. Les moniteurs sont généralement recrutés au sein de la communauté où ils exercent, leur recrutement ne nécessite aucun dispositif d'affectation, ils savent dès leur recrutement dans quelle école ils sont rattachés. C'est la raison pour laquelle la plupart d'entre eux enseignent à l'intérieur du pays, en particulier dans les villages, là où les métiers d'instituteur et d'infirmier sont les rares à y être exercés. Dans les grandes villes et à Libreville, la situation des instituteurs est différente : ils sont confrontés à d'autres fonctionnaires ou salariés du secteur privé ayant un statut socioprofessionnel plus valorisant.

La motivation de revendiquer un meilleur statut social est aussi alimentée par la présence des autres catégories professionnelles. Malgré la mobilisation enseignante et les changements statutaires observés, la situation professionnelle des moniteurs reste très critique comme le révèle le témoignage d'un moniteur ayant suivi ses études secondaires jusqu'en classe de première et recruté à Moabi il y a environ dix ans :

« J'ai été recruté à Moabi par le directeur de l'école pour combler l'insuffisance d'enseignants. J'ai commencé par tenir les CP. Le directeur étant intéressé par mon travail, me confiera ensuite les CE2. J'ai commencé à enseigner sans formation. **Je ne pouvais prétendre à aucune formation ou séminaire parce que je n'avais pas de BEPC**, ce n'est



qu'en 2000, que je vais l'obtenir, après plusieurs années dans l'enseignement. Je n'avais pas bénéficié d'une formation au préalable. En 2006 la BAD (Banque Africaine de Développement) a pris les choses en main en organisant une formation à laquelle j'ai participé et qui a duré un mois. **C'est seulement à partir de ce moment que j'ai pris conscience de mon statut d'enseignant. J'ai réalisé que j'étais un enseignant comme les autres. Or, j'enseignais déjà depuis sept ans.** Pendant toute cette période, je n'étais pas vraiment payé. **Je travaillais comme un bénévole.** C'est la direction nationale de l'enseignement de l'alliance chrétienne qui me donnait quelque chose, mais avant cela il fallait que je passe des tests. La direction nous avait demandé de déposer les dossiers de candidature parce que le président de la république voulait que nous soyons pris en compte par la fonction publique. Aujourd'hui, nous percevons le présalaire mais nous sommes toujours en attente d'intégration. **Je suis même en train de prier pour que le mouvement qui veut se soulever aboutisse pour essayer d'accélérer l'action des autorités compétentes.** Pour toucher même ces miettes, je vais au trésor de Tchibanga parce que je n'ai pas une attestation qui me permet d'être payé ailleurs. Je suis à ma neuvième année d'enseignement. Pendant tout ce temps je ne cotise pas pour la retraite. »<sup>113</sup>

Ce témoignage met en évidence la précarité professionnelle des moniteurs. Ces derniers travaillent comme des **bénévoles du système éducatif**. Pendant plusieurs années, ils accomplissent les activités pédagogiques et administratives en tenant des classes voire des écoles entières dans certaines localités quasiment inaccessibles en voiture sans formation, ni salaire, sans aucune possibilité de carrière, sans moyen de préparer leur départ à la retraite. Dans la plupart des cas, aucune démarche de recrutement à la fonction publique n'est initiée ni par l'intéressé, ni par la direction de l'école ou la direction de l'ordre d'enseignement qui les emploie. Les raisons d'une telle situation ne sont pas clairement mises en évidence. Il est certain que tant qu'aucune démarche administrative de recrutement n'est effectuée par la direction de l'ordre d'enseignement, mais particulièrement par les responsables du service de l'éducation nationale en charge du personnel enseignant, les moniteurs ne sont pas enregistrés dans les effectifs des enseignants du primaire. Leur statut quasi officieux ne leur permet pas d'entreprendre quelque démarche que ce soit à titre personnel dans le but d'améliorer leur statut professionnel.

---

<sup>113</sup> MOH1ECAC8, Extrait d'entretien. Libreville, EACMG, Novembre 2008

La précarité professionnelle des moniteurs les empêche dans un premier temps de se sentir enseignant à part entière. Ils ne se considèrent pas comme membres de leurs collègues du corps enseignant. Mais ce sentiment ne les empêche pas d'aspirer à le devenir. Leur combat réside principalement dans la recherche du statut d'instituteur reconnu au plan administratif. Pour sortir de leur isolement professionnel, les moniteurs accordent un intérêt particulier à l'action syndicale qui constitue le moyen pour eux d'atteindre leur objectif. Aussi, s'ils ne peuvent pas toujours participer à l'action syndicale directement, ils y sont attachés. Celle-ci constitue leur espoir de faire évoluer leur statut professionnel. Ainsi plutôt que de se tourner vers les autorités éducatives avec lesquelles ils n'ont pas un contact direct et vis-à-vis desquelles ils restent méfiants, les moniteurs se tournent vers les instituteurs qui leurs sont proches, particulièrement les directeurs d'écoles. Ces derniers sont considérés comme ceux capables de soumettre et de défendre leur cause auprès des responsables syndicaux.

Le travail des moniteurs profite paradoxalement aux pouvoirs publics qui assurent ainsi leur mission éducative aux yeux de la population en comptant sur une catégorie professionnelle qu'ils ignorent voire même qu'ils méprisent. Cette situation profite dans une certaine mesure principalement à l'Etat qui peut continuer à remplir ses obligations vis-vis du peuple, en particulier dans les villages, tout en allégeant ses dépenses. La véritable raison de la précarité professionnelle des moniteurs réside alors dans l'insuffisance du budget que l'Etat investit dans l'éducation, particulièrement dans la formation d'un nombre suffisant d'enseignants. Le recrutement des moniteurs prend alors l'apparence d'une organisation anarchique.

« L'école de Koumameyong ne comptait que trois salles physiques pour six classes pédagogiques. Je travaillais dans les classes jumelées, deux classes pédagogiques. Les élèves de CP1 et CP2, par exemple, occupaient simultanément la même salle physique. Les cours étaient effectués le matin et l'après midi et non à mi temps comme à Libreville. Pour instaurer des cours à mi temps il faut suffisamment d'enseignants. Or, nous n'étions que deux instituteurs pour tenir les six classes pédagogiques. Mon collègue et moi tenions chacun deux niveaux. Pour les deux autres niveaux, j'ai du, en tant que directeur d'école, recruter, je crois c'est entre 1992 et 1996, un jeune du village qui avait un niveau de troisième et intervenait dans la classe des CE1/CE2. Au départ le jeune du village intervenait en tant que bénévole. En fait c'était un ami qui n'allait plus à l'école et qui ne travaillait pas, donc pour l'occuper on a convenu qu'il pouvait nous soutenir à l'école. Au même moment, je négociais avec

l'assemblée départementale pour qu'il soit recruté officiellement comme moniteur auxiliaire. »<sup>114</sup>

Cet extrait d'entretien met en évidence « *le statut de bénévole* » des moniteurs et l'absence de critères objectivement définis régissant leur recrutement. Le directeur d'école qui se charge de recruter un moniteur peut se référer à son réseau de relations amicales ou familiales pour aider un proche à la dérive ou en difficulté. De même, pour négocier le salaire d'un moniteur, le directeur d'école peut compter sur l'appui des parents d'élèves ou sur la qualité des relations qu'il établit avec les élus locaux, notamment ceux de la mairie et de l'assemblée départementale.

S'il est difficile d'affirmer qu'il s'agit de l'application d'un « *plan organisé* »<sup>115</sup>, voire d'une stratégie institutionnelle, il est tout aussi difficile de ne pas avancer l'hypothèse d'une volonté délibérée de soutenir une telle organisation. Car, bien que les moniteurs ne bénéficient pas du statut de fonctionnaire, leur travail n'est pas ignoré des autorités politiques, qui pour exercer un certain contrôle, organisent des inspections, ainsi que le recensement des écoles et des élèves gérés par les moniteurs. Le recrutement des moniteurs révèle en réalité un mode de fonctionnement global basé sur le « *clientélisme* »<sup>116</sup> même si ce n'est pas systématique, autrement dit, des mesures de régulation stratégique sont mises en œuvre pour diverses raisons mais ne sont pas définies de manière objective et officielle.

D'une part, pour se construire une image positive aux yeux de l'opinion publique, les autorités éducatives n'hésitent pas à participer à l'inauguration d'une école construite par les parents d'élèves, celle d'une école dont les travaux sont réalisés par les enseignants eux-mêmes avec le soutien des parents d'élèves ou de personnalités originaires de la localité concernée, celle d'une école dont les travaux ont été achevés grâce à l'appui d'un organisme international. Toutes les occasions sont belles pour faire campagne. La présence de journalistes généralement acquis à la cause des autorités publiques pour couvrir l'événement permet de s'assurer une « belle image », de lancer une campagne électorale. Les initiatives personnelles ou locales sont ainsi récupérées pour servir une cause politique.

---

<sup>114</sup> DE15EPAK, Extrait d'entretien. Libreville, Novembre 2008

<sup>115</sup> Idem

<sup>116</sup> Idem

D'autre part, pour faire plaisir à une autorité politique locale, un préfet ou un député, un maire, en vue d'éviter les troubles dans la communauté ou de calmer les mouvements de la population locale, le ministère de l'éducation nationale affecte un enseignant ou encourage le recrutement de moniteurs sachant que le seul enseignant affecté dans l'école ne pourra pas s'en sortir sans l'aide d'un autre même s'il s'agit d'un jeune sans formation. Ce qui explique que le traitement des moniteurs soit assuré par l'assemblée départementale ou par la mairie. Le rôle des chefs de village et des enseignants est non négligeable dans le maintien de la cohésion sociale au sein des communautés départementales. Ils sont les vecteurs des besoins des populations avec lesquelles ils entretiennent des relations étroites.

Des mesures claires sont à envisager en vue de donner un statut plus viable aux moniteurs qui sont des enseignants dévoués. Des équivalences ou des formations internes peuvent être établies afin de leur permettre, après quelques années d'exercice, d'avoir un statut d'enseignant reconnu à la fois au sein du Ministère de l'éducation nationale et dans la fonction publique. Ce statut leur permettrait de participer aux séminaires de formation continue, d'échanger avec d'autres enseignants, de s'identifier eux-mêmes comme des enseignants à part entière, d'être moins exposés aux frustrations vécues actuellement, d'éviter l'isolement dans lequel certains d'entre eux exercent le métier. Ces mesures contribueraient à réduire les effets de la précarité dans laquelle ils sont employés. Cette précarité affecte non seulement la qualité de vie et de travail de cette catégorie d'enseignants mais aussi la qualité des apprentissages de leurs élèves. La direction nationale de chaque ordre d'enseignement devrait s'organiser pour mieux gérer son personnel, quelque soit son niveau de recrutement. Ce qui permettrait d'éviter l'affectation d'un enseignant à Libreville pour ses compétences tout en le contraignant à suspendre régulièrement ses activités pédagogiques, à « *parcourir près de 600km environs, c'est la distance qui sépare Libreville de Tchibanga, pour pouvoir toucher sa paie ! Et quelle paie !* »<sup>117</sup> Il est impossible d'exiger qu'un enseignant puisse travailler efficacement pendant neuf ans sans mettre en place un dispositif visant à améliorer son traitement, à assurer sa carrière et sa retraite ! Il est injustifié de tolérer le désordre et la négligence actuels au simple motif que l'enseignant n'est pas titulaire du BEPC. L'obtention du BEPC à elle seule ne suffit pas pour produire un enseignant qualifié. Il faut toujours une formation pédagogique, des outils didactiques, une expérience professionnelle, voire une « vocation » pour être un enseignant compétent.

---

<sup>117</sup> MOH1ECAC8

Si les conditions de vie et de scolarité difficiles peuvent justifier le choix du métier chez certains moniteurs, la précarité professionnelle dans laquelle ils exercent le métier pendant plusieurs années met en évidence leur dévouement et au bout du compte, il est impossible de leur reprocher de manquer de vocation. L'ordre d'enseignement qui recrute devrait désigner un responsable du personnel enseignant chargé de suivre l'ensemble des dossiers de candidature à la fois pour l'intégration et la gestion de la carrière à la fonction publique. Telle est le souhait de certains enseignants interrogés. Cette organisation éviterait la multiplication des démarches individuelles, à l'origine le plus souvent de l'absentéisme des instituteurs à leurs postes de travail. Ces démarches durent plusieurs années sans résultat satisfaisant pour les enseignants et le système éducatif dans son ensemble. Les conditions de recrutement et de formation des moniteurs pourraient s'inscrire dans une politique gouvernementale visant à combler le déficit d'instituteurs dans les écoles primaires, en limitant les dépenses d'éducation. Mais la politique actuelle s'expose davantage à des pertes au regard de ses conséquences, notamment en ce qui concerne le taux de redoublement des élèves qui contraint le gouvernement à financer la scolarité d'un élève pendant plusieurs années pour un même niveau de formation (les élèves passent dans l'enseignement primaire plus des six ou cinq ans requis).

Cette politique occasionne par conséquent de nombreuses déperditions scolaires, car après plusieurs années de redoublement, les élèves, démotivés, abandonnent, ou sont exclus lorsqu'ils accusent un retard scolaire important (pour des détails sur les taux de redoublement et de déperdition dans l'enseignement primaire au Gabon, se référer à l'annexe 4).

## 1.2 La formation

Le recrutement des moniteurs n'étant pas directement organisé par le Ministère de l'éducation nationale, celui-ci n'assure pas leur formation. C'est au directeur d'école qui, après évaluation des besoins en personnel de l'établissement dont il a la responsabilité, recrute et forme le(s) moniteur(s), chargé(s) de l'aider dans la gestion des classes. Cette situation est récurrente dans les villages où les écoles comptent souvent trois salles de classes physiques pour six classes pédagogiques. Ces écoles nécessitent au moins trois instituteurs chargés de tenir chacun une « classe jumelée », c'est – à – dire deux niveaux d'enseignement (CP1 et CP2 par exemple) dans une même salle de classe, suivant un emploi du temps et une progression mensuelle identiques. Mais il n'est pas rare que le Ministère de l'éducation nationale n'affecte qu'un

seul instituteur dans l'établissement ou que les instituteurs affectés refusent de s'y rendre en raison des conditions d'accès au village et de travail particulièrement difficiles. C'est donc souvent les moniteurs ressortissants de la région ou du village qui y enseignent.

Les témoignages des directeurs d'écoles et des instituteurs ayant été confrontés à cette situation sont particulièrement édifiants sur la formation des moniteurs. Lorsqu'un instituteur principal est affecté en tant que directeur d'école dans un village, il est rare d'avoir le nombre de collaborateurs nécessaires pour faire fonctionner correctement l'école. Il se retrouve dans certains cas le seul instituteur de l'école. Pour s'en sortir, le directeur de l'école recrute dans la communauté des jeunes du village, l'un d'eux ayant suivi une formation au collège idéalement ayant un niveau de la classe de 3<sup>e</sup> ou étant titulaire du BEPC. Au mieux, c'est le plus instruit des jeunes qui attire l'attention du directeur, particulièrement « *s'il est de bonne famille et qu'il mène une vie sans histoire* »<sup>118</sup>, s'il est motivé à travailler, s'il est jugé sérieux dans le village. Le directeur d'école est ici comparable au missionnaire, non pas dans la construction d'écoles, mais dans le recrutement et la formation des moniteurs en vue d'être secondé dans la classe ou de pouvoir répondre à une demande d'éducation en évolution. Le ministère de l'éducation nationale n'intervient que dans de très rares cas : Une fois le choix du jeune effectué, le directeur d'école s'évertue à lui apprendre à enseigner.

Concernant le traitement du jeune, futur moniteur, le directeur d'école s'adresse généralement à l'Assemblée Départementale ou se tourne vers la mairie pour expliquer les difficultés qu'il éprouve à accomplir « *son énorme charge de travail, à tenir seul une école. Car quand on s'adresse à l'inspection, celle-ci répond qu'il n'y a pas d'enseignants disponibles.* »<sup>119</sup> L'Assemblée Départementale quant à elle, suggère au directeur d'école de rechercher lui-même une personne, de la former. Une fois que le jeune en formation est jugé apte à enseigner par le directeur d'école formateur, ce dernier présente la candidature du jeune à l'Assemblée qui se charge de lui trouver « *un petit salaire, afin qu'il puisse subvenir à ses besoins.* »<sup>120</sup> La première étape de la formation, c'est la principale, est l'observation des séances de classes réalisées par le directeur auprès des différentes sections de l'établissement. « *Après deux ou trois semaines d'observation et quelques conseils, je lui cède le cours et il commence à*

---

<sup>118</sup> IPH57ECPZOU

<sup>119</sup> DEH11EPVOBI

<sup>120</sup> Idem

*exercer seul. De temps en temps, je passe inspecter son travail. Quand il fait cours, il est obligé de tenir aussi les deux niveaux pédagogiques en même temps parce qu'il est impossible de fonctionner autrement.* »<sup>121</sup> C'est principalement par l'expérience acquise sur le terrain, que les moniteurs anciennement appelés enseignants auxiliaires deviennent des professionnels à part entière et espèrent une reconnaissance au même titre que les instituteurs.

« Ils font même mieux cours que ceux qui ont eu une formation dans les écoles des instituteurs. J'ai même un ici avec moi, celui qui vous a reçu en entretien hier, c'est un auxiliaire qui a commencé avec moi depuis Moabi : je l'ai appelé, j'ai exprimé à la mairie le désir de vouloir l'employer et de l'engager comme enseignant auxiliaire. Ce dernier accomplit un travail remarquable et satisfaisant, je ne suis pas déçu par ses prestations ».<sup>122</sup>

Au cours de la formation d'un moniteur, le directeur définit une organisation interne suivant le principe de l'alternance. Le moniteur observe les cours de l'enseignant titulaire. Ensuite c'est à ce dernier d'observer les prestations du moniteur avant de le laisser se débrouiller seul lorsqu'il l'évalue apte à gérer correctement une classe. L'enseignant titulaire se charge de faire régulièrement des inspections pour s'assurer que le moniteur n'est pas confronté à une difficulté pouvant affecter le bon déroulement des actions pédagogiques et par la même occasion les le travail et les résultats scolaires des élèves. Au cours des inspections des leçons effectuées par le moniteur, le titulaire attend la fin de la classe puis procède à une évaluation formative : il fait des remarques, donne des conseils, présente des exemples démonstratifs, autrement dit « des leçons type », des modèles de procédure à la fois sur le contenu disciplinaire et sur les méthodes pédagogiques, sur la manière de conduire une leçon, d'interroger les élèves, de les évaluer, tout en maîtrisant les contenus des différentes matières enseignées.

Dans le même temps, l'enseignant titulaire fait cours à un autre groupe d'élèves de deux niveaux pédagogiques placés dans une même salle de classe. L'essentiel de la formation repose sur l'observation par le futur moniteur des séances de cours réalisées par l'instituteur titulaire et quelques conseils pratiques. Le directeur d'école est à la fois instituteur titulaire, formateur/encadreur, conseiller et inspecteur pédagogiques. Il accomplit à la fois un travail d'enseignant, d'administrateur et de formateur. Placé dans une situation de surcharge

---

<sup>121</sup>DEH13EPVZOU

<sup>122</sup> DEH7ECAC8, Extrait d'entretien. Libreville, novembre 2008

professionnelle, tout ce qui compte aux yeux du directeur c'est de former rapidement un moniteur, de le rendre responsable d'un groupe d'élèves. Au moment des inspections officielles effectuées par un conseiller ou un inspecteur pédagogiques, s'il juge nécessaire et si le moniteur n'a pas encore acquis une expérience suffisante, le directeur n'hésite pas à reprendre lui-même la classe placée sous la responsabilité du jeune ou à seconder l'enseignant en formation. Ce qui traduit une certaine complicité entre le directeur d'école formateur et le moniteur. Ils forment ainsi une équipe professionnelle unie faisant face aux autres acteurs éducatifs, en particulier les responsables pédagogiques. Compte tenu des différentes tâches du Directeur d'école, la durée de formation d'un moniteur est très courte, moins de trois mois. Seule l'expérience de terrain permet au moniteur de connaître les aléas du métier et de construire ses compétences professionnelles.

## 2 Les normaliens de première génération : Piliers du corps de métier

Ce groupe d'enseignants comprend les instituteurs adjoints et principaux recrutés parmi les élèves de CM2 et ayant réussi le concours d'entrée en 6<sup>e</sup>. Ces élèves sont formés dans les Collèges d'Enseignement Normal (CEN) et les centres de formation des instituteurs (CFI) publics et confessionnels. Ces établissements sont depuis 1991 remplacés par les écoles normales des instituteurs (ENI) qui forment aujourd'hui les normaliens de seconde génération dont le recrutement s'effectue après l'obtention du baccalauréat. Malgré cette modification du niveau de recrutement, les normaliens de première génération constituent encore la catégorie la plus importante des personnels enseignants aujourd'hui en exercice au sein des écoles primaires publiques et confessionnelles. Le choix du CEN est effectué par les élèves du CM2 lorsqu'ils remplissent les fiches de vœux pour l'entrée en sixième. En raison du jeune âge des élèves, la fiche de vœux est généralement remplie soit par les parents, mais c'est rare, soit, comme c'est plus souvent encore le cas, en classe grâce à l'assistance et aux explications de l'instituteur. Ces normaliens sont aujourd'hui, comme ils se définissent eux-mêmes, **les piliers du corps de métier**. Ce statut leur est reconnu à la fois par les encadreurs pédagogiques par les responsables éducatifs. Leurs expériences aussi bien dans les villages que dans les différentes villes du pays sont marquées par le courage, le dévouement, les relations intenses avec les élèves ainsi que leurs parents, la participation aux luttes sociales qui ont marqué l'histoire du Gabon. Bien que nombreux sont ceux qui remplissent les classes de l'ENS, ensuite les



bureaux du ministère de l'éducation nationale, la plupart d'entre eux œuvrent encore dans les écoles primaires, ainsi qu'au sein des ENI, participant ainsi à la formation de leurs jeunes collègues. Ils sont aussi ceux qui tiennent encore les rênes du principal syndicat de l'éducation nationale.

Parmi les anciens normaliens se trouvent les hauts cadres de la République, les hommes politiques, les directeurs d'écoles, les professeurs de collège, les inspecteurs et les conseillers pédagogiques... Leur importance et leur participation à l'enquête a été d'un apport considérable.

Leur formation est organisée en deux phases :

La préparation du brevet d'enseignement normal (BEN) :

Cette première phase de formation d'une durée de quatre ans correspond au premier cycle d'enseignement du second degré général. Au terme de quatre années d'études, les élèves sont soumis à un examen leur permettant d'être titulaire du brevet d'enseignement normal et de suivre une formation professionnelle qui dure trois ans.

Contrairement à leurs camarades des autres lycées et collèges, ils sont dès leur jeune âge unis par un devenir commun, celui d'exercer le métier d'instituteur. Se développe alors un sentiment d'appartenance non seulement à une même communauté d'élèves, mais aussi à une même communauté de futurs professionnels pédagogiques. Ce sentiment d'appartenance, même s'il existe chez les autres enseignants, est particulièrement marqué chez ces normaliens dont la plupart affichent une fierté de leur statut. L'orientation précoce des élèves vers une école spécialisée dans la formation des instituteurs constitue l'une des principales explications. Pour ces normaliens, l'enseignement est plus qu'un métier, c'est un engagement à servir la nation. Les discours politiques développés à partir des années 1970, quelques années seulement après les indépendances et qui ont constitué l'un des arguments forts de rassemblement de l'unique parti au pouvoir (le Parti Démocratique gabonais : PDG) jusque dans les années 1990, sur la constitution de la nation, « *la mobilisation des forces vives de la nation* »<sup>123</sup> peuvent être considérés comme un facteur influant dans la construction de cette perception du métier. L'instituteur est donc à la fois un professionnel pédagogique et une force vive de la nation en charge de former d'autres forces vives devant assurer le devenir de la jeune nation gabonaise.

---

<sup>123</sup> IPH59ECPMOUD

La formation professionnelle : elle s'effectue en deux étapes. La première étape est consacrée à la préparation du brevet d'aptitude à l'exercice du métier d'instituteur, BECEPE1 (première partie). La réussite de ce brevet permet d'obtenir le statut d'instituteur adjoint. Les Centres de formation des instituteurs (CFI, rattachés particulièrement à l'enseignement confessionnel) préparaient essentiellement à ce statut car, ayant établi des mesures de recrutement plus souples en raison des besoins énormes en personnel pédagogique dans les années 1970 et 1980, ils formaient non seulement les élèves titulaires du BEPC, mais aussi ceux ayant suivi une formation de second cycle des lycées et collège. Ces mesures permettaient de former rapidement des enseignants afin de renforcer les équipes pédagogiques déjà en exercice.

La deuxième étape s'effectue au cours de la troisième année de la formation professionnelle entièrement consacrée à la pratique de la classe et au rapport de stage donnant lieu au statut d'instituteur principal après l'obtention du BECEPE2 (deuxième partie). La particularité de cette deuxième phase est la concentration sur les enseignements pédagogiques et didactiques ainsi que la multiplicité des stages au sein des écoles élémentaires.

Le contenu de la formation : les enseignements dispensés portaient sur diverses matières fondamentales : les mathématiques, la biologie, l'histoire, la géographie et les langues. L'enseignement des langues sera supprimé au début des années 1980, car, il favorisait l'orientation des élèves-instituteurs vers l'enseignement secondaire dans la mesure où ils pouvaient après leur formation dans les CEN participer au concours d'entrée à l'école normale supérieure. Cette formation générale était renforcée par l'enseignement de quelques disciplines de professionnalisation, notamment la pédagogie et les didactiques pour une grande part, puis une initiation à la psychologie de l'enfant et de l'adolescent et à la sociologie de l'éducation comme le démontre ce témoignage :

« ... Il fallait passer trois ans de stage professionnel, à parler de pédagogie, de psychologie, de géographie, des mathématiques..., Bref, il y avait au programme toutes les disciplines y compris la biologie, sauf les langues. Les langues ont été supprimées du programme parce que certains élèves qui s'en sortaient bien dans ces disciplines fuyaient l'enseignement primaire, ils passaient le Bac et s'orientaient à l'ENS pour devenir professeurs. Or l'enseignement primaire avait besoin d'enseignants, c'est ainsi que pour limiter la fuite des élèves du primaire vers les collèges, l'enseignement des langues a été supprimé des programmes de formation des instituteurs. Après deux ans de formation, il fallait passer le premier test, le BECEPE première partie qui certifiait qu'on était apte à devenir enseignant, il permettait d'être instituteur adjoint, c'était l'équivalent de la formation dans les CFI. La dernière année de

formation était essentiellement consacrée au stagiaire sur le terrain. Il fallait à cet effet passer neuf mois de pratique professionnelle dans une école élémentaire encadré par des tuteurs et sous la responsabilité du directeur d'école. C'est à l'issue de cette année de formation qu'il fallait rédiger un rapport de stage, suivi de l'examen final. Pendant la durée du stage, l'encadrement était assuré par les tuteurs, notamment, le directeur d'école, les enseignants titulaires des classes, et surtout le professeur de pédagogie pratique qui venait nous soutenir, observer le déroulement de nos leçons. Ensuite des entretiens étaient organisés par les enseignants de l'école normale qui nous suivaient. Après le rapport de stage, la formation était couronnée par l'examen final, le BECEPE2 qui certifiait qu'on était apte à enseigner. »<sup>124</sup>

Cette organisation stricte de la formation des instituteurs ne suffit pas à résoudre les divers dysfonctionnements du système éducatif mis en évidence lors des états généraux de l'éducation en 1983. Le taux croissant du redoublement et d'abandon des élèves conduit à remettre en cause la formation des enseignants. Aussi, dans le cadre du lancement de la réforme du système éducatif au début des années 1990 d'une part, sous la pression des mouvements syndicaux et politiques qui secouent le Gabon à la même période d'autre part, le gouvernement décide de fermer les collèges d'enseignement normal et initie l'ouverture des écoles normales des instituteurs. Cette mesure jugée précipitée fera l'objet d'une incompréhension de la part de l'opinion publique et des syndicats des enseignants qui dénoncent encore à l'époque l'insuffisance des enseignants en exercice, en particulier dans les villages où ils se retrouvent seuls dans les établissements.

## 2.1 La fermeture des collèges d'enseignement normal : Une décision incomprise

Les raisons de la fermeture officielle des collèges d'enseignement normal en 1991 sont mal connues par l'opinion publique. La cause réside dans l'absence de discussion préalable entre les partenaires de l'éducation, particulièrement entre d'un côté les parents d'élèves et les enseignants, et, de l'autre côté, le gouvernement et les responsables syndicaux. Les mesures prises par le gouvernement quelques années plus tard pour renforcer le nombre insuffisant des enseignants en exercice dans les écoles primaires, notamment le recrutement et la

---

<sup>124</sup> Fridolin Mvé Messa, secrétaire provincial du SENA (Syndicat de l'éducation nationale) pour l'Estuaire. Libreville, Entretien réalisé le 6 novembre 2006.

formation des instituteurs adjoints parmi les titulaires du BEPC sans respecter les nouvelles dispositions de recrutement dont le niveau de scolarité est le baccalauréat, renforcent la contradiction des décisions prises par les autorités éducatives, la confusion et l'incompréhension qui animent l'opinion publique encore aujourd'hui. Ces mesures contribuent par ailleurs à renforcer le pouvoir des syndicats des enseignants et la constitution des associations des parents d'élèves.

*« L'Etat, entre 1990 et 1991, avait estimé que le nombre d'enseignants formés était suffisant pour couvrir les besoins du pays en matière de personnel pédagogique. Mais il s'est avéré qu'au même moment la plupart des premiers enseignants recrutés atteignaient l'âge d'aller à la retraite. Le décès d'un grand nombre d'enseignants a également été enregistré. Le pays va à nouveau connaître un déficit d'enseignants. L'Etat va alors organiser un recrutement exceptionnel de 1200 enseignants, la promotion sera d'ailleurs appelée 1200. L'offre s'adressait à tous les titulaires de BEPC qui une fois recrutés ont suivi une formation accélérée de trois mois seulement avant d'aller tenir des classes, le reste de la formation sera faite en alternance car l'Etat ne disposait plus de lieu précis de formation des enseignants du primaire. »<sup>125</sup>*

L'explication donnée dans ce témoignage sur le nombre suffisant d'enseignants constaté par le gouvernement pour répondre aux besoins du pays et par conséquent pour justifier la fermeture des collèges d'enseignement normal ne prend pas en compte une réalité mise en évidence lors des séminaires des inspecteurs à la fin des années 1970 préparant les états généraux de l'éducation sur les effectifs pléthoriques des élèves dans les classes.

Ce constat met en cause le ratio enseignant/élèves jugé non-conforme aux normes internationales définies par l'ONU. Les données actuelles sur les effectifs des élèves dans les classes de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année du cycle primaire montrent que le système éducatif a besoin d'être renforcé non seulement en structures d'accueil mais aussi en personnels enseignants. Aussi, une autre explication mérite d'être avancée : le soulèvement de la population en 1990 qui a donné lieu au multipartisme, à l'organisation de la conférence nationale au cours de laquelle la mauvaise gouvernance ainsi que les divers problèmes sociaux vécus par la population gabonaise ont été débattus publiquement peut constituer une des explications les plus plausibles. Ce soulèvement, à l'origine du multipartisme, a favorisé la création de nombreuses

---

<sup>125</sup> Idem, décembre 2007

organisations non gouvernementales et renforcé l'action syndicale, en particulier dans le domaine de l'éducation. De nombreux dysfonctionnements de l'enseignement, concernant la formation et la carrière des enseignants déjà débattus au cours des états généraux de l'éducation en 1983 sont à nouveau dénoncés, cette fois, par les syndicats enseignants et sur la scène publique. Ces dysfonctionnements ne font plus l'objet d'un simple rapport rédigé et présenté par les inspecteurs pédagogiques dans les locaux du ministère de l'éducation nationale ou dans une école de village. Au cours de la même période, de nombreux enseignants ont suivi des formations à l'étranger, notamment dans les pays occidentaux, pour être conseillers pédagogiques ou inspecteurs et ont donc eu l'occasion de constater les avancées réalisées dans les autres systèmes éducatifs. C'est ainsi que les syndicats enseignants ont manifesté le souhait de voir des progrès être réalisés dans leur environnement professionnel et n'hésitent pas à les mentionner dans leurs cahiers de charge. Les écoles normales des instituteurs sont donc ouvertes bien avant l'année 2000, au moment des mouvements sociaux de 1990 dans l'objectif de relever le niveau de recrutement des enseignants, de revaloriser leur statut ainsi que leur traitement, d'apaiser la colère des parents d'élèves et des autres partenaires sociaux, d'établir une trêve sociale. Le rôle des organismes internationaux soutenant l'éducation dans le pays notamment le PNUD, l'UNICEF, l'UNESCO..., bien que mal connu, est non négligeable dans la mise en application des mesures d'une trêve sociale. Ces organismes ont participé à la construction de salles de cours et fait de donations d'outils didactiques.

La fermeture des collèges d'enseignement normal et des centres de formation des maîtres au cours de l'année 1990-1991 marque l'entrée des normaliens de première génération dans la lutte sociale aux côtés des populations et des autres associations politiques et non gouvernementales. Certes les syndicats existent déjà avant cette période, mais leur action est encore fébrile, la confédération syndicale gabonaise (COSYGA) en est l'exemple. « *La coordination des enseignants* » constituée en 1989 ne jouit pas encore d'un statut officiellement reconnu, mais il constitue les prémises d'un groupement corporatiste. C'est à partir de 1991 que les enseignants réussissent à s'organiser en syndicat. Ils créent le syndicat de l'éducation nationale (SENA) qui regroupe les enseignants des écoles primaires et secondaires. C'est ainsi qu'ils font leur entrée de façon officielle sur la scène publique.

L'action enseignante prend un caractère social, les problèmes évoqués ne se limitent pas à quelques préoccupations pédagogiques telles que l'insuffisance d'outils didactiques, les enseignants dénoncent les mauvaises conditions de l'enseignement au Gabon en mettant

l'accent sur la responsabilité de l'Etat et sur le besoin de responsabiliser les parents d'élèves d'avantage sur le travail pédagogique. Ils évoquent les problèmes relatifs à leur carrière et à leur statut social en revendiquant une revalorisation salariale. Cette action syndicale organisée marque une tournure importante dans la culture corporatiste caractéristique aujourd'hui de la communauté professionnelle des enseignants en général et des instituteurs en particulier. Les instituteurs de première génération participeront à la définition des bases de ce mouvement syndical auquel ils sont attachés. Ils ne conçoivent pas le métier sans cet acquis qui a donné naissance à une certaine dynamique professionnelle et unit l'ensemble des enseignants au-delà des différences pouvant être observées suivant les niveaux pédagogiques et les promotions.

### 3 Les normaliens de seconde génération : Opportunistes professionnels

Ils sont recrutés sur concours parmi les titulaires du baccalauréat et formés dans les écoles normales des instituteurs. La durée de formation est de neuf mois qui s'étendent d'octobre à juillet. Six mois sont consacrés aux enseignements théoriques et trois mois sont réservés aux stages. Les élèves effectuent trois stages. La formation se déroule en alternance, suivant le processus théorie/pratique. Les cours débutent vers le 4 octobre lorsque l'année se déroule sans perturbations. Après deux mois de cours théoriques, entre la fin du mois de décembre et le début du mois de janvier a lieu le départ en stage d'observation. Le stage sous tutelle est effectué entre les mois de mars et avril. Le stage en responsabilité se déroule quant à lui entre mai et juin. Il y a ainsi trois périodes de cours qui durent deux mois et demi environs et trois périodes de stage qui durent respectivement deux semaines, un mois et six semaines.

Le stage d'observation : dure deux semaines pendant lesquels, les élèves – instituteurs observent le travail effectué par l'enseignant titulaire de chaque classe du cycle primaire, qui est aussi leur tuteur : ils prennent connaissance de ses techniques, ses méthodes, son rapport aux élèves, sa gestion de la classe : « *on regarde comment il dispense son cours, comment il s'occupe des enfants, comment il procède, quelles sont les techniques appropriées...* »<sup>126</sup>  
C'est l'occasion pour eux de découvrir les exigences administratives et pédagogiques du métier, de se familiariser aux outils pédagogiques et didactiques :

---

<sup>126</sup> IPF67EPMIN

- Au plan formel et général : par la découverte des différents éléments constitutifs des programmes officiels, des progressions mensuelles, des calendriers de travail...

- Au plan personnel : par le contact direct avec les élèves, avec les collègues et la gestion personnelle des tâches : *« On prend les programmes, avant, c'était l'approche par les objectifs, il fallait recopier tout le programme, maintenant c'est l'APC, il faut prendre les curricula, les guides de situation, le cahier journal, le registre d'appel, le registre de notation, le calcul de pourcentage des fréquentations et de réussite, et d'autres documents obligatoires... En plus de l'observation et des documents nécessaires à la réalisation des leçons, on peut poser des questions au tuteur de la classe afin d'obtenir des explications sur les raisons de ses choix d'outils et de méthodes... »*<sup>127</sup>

Les élèves – instituteurs bénéficient ainsi de l'expérience du titulaire de la classe observé. Ce dernier apporte les informations complémentaires non contenues dans les programmes et pouvant concerner le fonctionnement de la classe, de l'école, des familles, de la hiérarchie, le choix d'outils pédagogiques adéquats, etc.

Après deux mois de cours, les élèves-instituteurs repartent pour le stage sous tutelle dans les écoles élémentaires.

Le stage sous tutelle : dure un mois et se déroule sous la tutelle de l'instituteur titulaire et d'un inspecteur-encadreur du stage qui supervise l'ensemble des tâches des stagiaires dont il a la charge.

Les élèves – instituteurs procèdent de nouveau à l'observation pendant deux semaines environs avant de commencer à dispenser les cours en général en présence du titulaire de la classe qui intervient à la fin de chaque cours auprès du stagiaire en vue de le rassurer sur les étapes et les techniques respectées qui semblent maîtrisées, de faire le point sur les aspects à améliorer. Les stagiaires interviennent auprès des différents niveaux d'enseignement du cycle primaire. Un calendrier d'intervention est élaboré par l'inspecteur avec l'aide de l'instituteur titulaire, en tenant compte des programmes officiels et des progressions mensuelles élaborées pour chaque niveau. :

*« On observe d'abord pendant une ou deux semaines, ensuite on tient la classe, on organise et on effectue les leçons avec les élèves. Suivant les instructions de l'inspecteur encadreur, on*

---

<sup>127</sup> Maître Russel, Extrait d'entretien, Libreville, Ecole publique Sibang 3, novembre 2008

*peut observer les niveaux en commençant par la première année. Le nombre de jours d'observation de chaque niveau varie entre 2 et 3 jours et est fixé suivant les instructions du tuteur, la progression mensuelle et, l'organisation interne. Après chaque cours, on a des séances d'entretien avec le tuteur pour faire le point sur les améliorations à effectuer ou les efforts à fournir... »<sup>128</sup>*

A près chaque séance de cours, le tuteur évalue la prestation du stagiaire en tenant compte de sa fiche de préparation, du temps requis et de l'objectif qui consiste à définir les savoirs, les savoir-faire, l'implication, les prés requis, l'intention pédagogique, l'exploitation, l'évaluation des élèves.

L'évaluation du stagiaire est également effectuée par l'inspecteur qui est tenu d'assister à certaines de ses leçons. Le rôle de l'inspecteur est de vérifier que les stagiaires arrivent à mettre en application les enseignements théoriques en situation réelle de la tenue d'une classe.

Une synthèse sur les tâches réalisées durant le stage et les difficultés rencontrées est organisée dès le retour des élèves – instituteurs dans les ENI et avant la reprise des cours théoriques. Deux mois plus tard, les élèves – instituteurs peuvent commencer à effectuer toutes les tâches d'un titulaire de classe au cours du stage en responsabilité.

Le stage en responsabilité : a une durée de six semaines. « *Là commence vraiment la pratique de la classe, on exerce l'ensemble des activités de la classe, tenue des documents obligatoires, l'entretien de la classe, la préparation et le déroulement des leçons.* »<sup>129</sup> Mais la plupart des leçons se déroulent encore sous le regard attentif du tuteur conscient de participer à un processus de formation, celui-ci insiste sur « *la rigueur, la ponctualité...* »<sup>130</sup>

Le tuteur veille également à ce que le stagiaire maîtrise toutes les techniques d'enseignement nécessaires et sur lesquelles ce dernier sera évalué au cours d'une inspection ou à la fin de son stage. Le tuteur a en même temps l'obligation d'être à la disposition permanente du stagiaire, de lui fournir toutes les informations nécessaires à la réalisation correcte de son travail. Les stagiaires cette fois tiennent la classe trois ou quatre jours après leur arrivée dans l'école. Ils viennent pratiquement terminer l'année académique aussi bien pour eux que pour leurs élèves. Lorsque l'année se déroule normalement, c'est-à-dire sans grèves des enseignants, ce qui est

---

<sup>128</sup> Idem

<sup>129</sup> Idem

<sup>130</sup> Idem



rare depuis plus d'une dizaine d'années, les stagiaires viennent en avril ou en mai afin de permettre au titulaire de terminer l'année avec les élèves, particulièrement quand il s'agit des classes d'examen. Mais lorsque l'année est perturbée, les stagiaires sont encore dans les écoles en juin ou à la rentrée scolaire de l'année suivante.

Les stages se déroulent en général sans incidents. Cependant, des perturbations peuvent survenir lorsque les stagiaires développent des pratiques différentes de celles des instituteurs titulaires : l'approche par les compétences de base par exemple a été enseignée dans les écoles normales des instituteurs avant l'organisation des séances de formation continue de l'ensemble des instituteurs tuteurs. Tous les inspecteurs encadreurs également n'avaient pas encore bénéficié de la formation sur cette approche de l'enseignement primaire.

Dès lors, l'encadrement peut poser des problèmes d'efficacité et engendrer des contraintes supplémentaires sur le travail des stagiaires. Ces dispositions institutionnelles sont à l'origine des différences dans le style, dans les relations sociales établies, d'une part, entre le stagiaire et le tuteur, et, d'autre part, entre les élèves et le stagiaire qui développe des procédés différents de ceux de leur enseignant titulaire. Ces dispositions perturbent non seulement le déroulement du stage de l'élève instituteur mais aussi le travail des élèves.

La description des différents stages effectués par les élèves instituteurs met en évidence une organisation rigoureuse sur la formation suivie dans les ENI. Cependant, si le recrutement dans le métier après l'obtention du baccalauréat semble ne pas poser problème, la formation des normaliens de seconde génération ne fait pas l'unanimité. Sa durée en particulier soulève des avis partagés et fait l'objet de critiques et de plusieurs révisions. Aussi, lorsque la question de la satisfaction de la formation est abordée, les avis ne convergent pas nécessairement.

### 3.1 Une formation contestée

L'une des remarques concernant les nouveaux normaliens et formulée par eux-mêmes se rapporte au contenu de formation reçue. L'alternance entre la formation à l'ENI et les différents stages permet aux élèves instituteurs de découvrir rapidement certaines réalités au sein des établissements. Par ailleurs, certains d'entre eux ont des enfants inscrits dans les écoles publiques, d'autres ont été scolarisés dans les mêmes conditions, d'autres encore ont des proches déjà instituteurs. L'action syndicale des enseignants permet également de connaître leurs conditions réelles de travail. La situation du système éducatif est donc bien connue de l'opinion publique et des élèves instituteurs de l'ENI au moment de leur

candidature. Les réalités du métier ne leurs sont donc pas étrangères. Cependant, « *les connaître est un fait, les gérer en est un autre* »<sup>131</sup>. Ce n'est pas l'évocation des réalités de la classe qui est remise en question mais le fait que les techniques pédagogiques enseignées à l'ENI ne soient pas illustrées sur la base de ces réalités.

Les nouveaux normaliens dénoncent particulièrement la « *dimension très théorique* »<sup>132</sup> des enseignements. C'est le cas des cours de psychologie et de sociologie qui, selon eux, pourraient mieux les préparer à la gestion de la classe, mais surtout les sensibiliseraient sur les dimensions sociale et relationnelle du métier qui occupent une place capitale dans l'accomplissement quotidien de leur travail. Les enseignements pédagogiques et didactiques « *ne sont que les bases nécessaires et élémentaires de l'enseignement, mais ne suffisent pas pour maîtriser tous les aspects du métier* ». <sup>133</sup>

D'autres aspects tout aussi incontournables de l'enseignement sont non seulement complémentaires des aspects pédagogiques et didactiques, mais ils sont aussi très enrichissants et consolident l'expérience de la pratique du métier d'enseignant au quotidien. Par exemple, un instituteur a besoin, pour être efficace, de connaître le milieu de vie des élèves, de s'impliquer dans une relation personnelle avec chacun de ses élèves tout en préservant l'objectivité nécessaire à un enseignement unique et juste pour tous. La connaissance du milieu de vie permet d'une part d'ajuster la relation aux élèves, d'autre part, d'adapter les contenus et les procédures d'enseignement aux connaissances de base des élèves, de faciliter les apprentissages en intégrant dans les leçons les objets qui leurs sont familiers. Les enseignants sont unanimes et reconnaissent la place des dimensions sociales et relationnelle et expriment le regret d'attendre d'être dans les classes ou d'exercer le métier pendant plusieurs années avant d'en prendre conscience.

« ... Les cours concernant les autres disciplines restent superficiels et peu pratiques. L'ENI met trop l'accent sur les apports théoriques des différentes disciplines de l'éducation. La dimension relationnelle, les conditions dans lesquelles nous enseignons ne sont pas suffisamment abordées. Les formateurs en parlent comme si c'était naturel, alors qu'il y a au-delà de la sensibilisation, de véritables problèmes à résoudre et cela pourrait commencer au

---

<sup>131</sup> IPF60ECAC8

<sup>132</sup> IPF67EPMIN

<sup>133</sup> Idem

moment de la formation. C'est sur le terrain que le titulaire sensibilise sur les documents administratifs obligatoires, l'élaboration d'une fiche de leçon, etc. »<sup>134</sup>

La formation ne sensibilise pas assez sur l'importance des aspects administratifs, notamment l'obtention des documents officiels. Les outils essentiels tels que les curricula ne sont pas mis à la disposition des élèves instituteurs afin qu'ils puissent se familiariser par exemple aux programmes avant le départ en stage. Les soucis posés par les effectifs pléthoriques des élèves dans les classes ne sont pas évoqués au cours de la formation sinon très rarement à l'initiative d'un formateur qui veut bien en parler. Ce qui constitue la première surprise des élèves instituteurs sur le terrain. Ces derniers ne comprennent pas pourquoi cette réalité n'est pas intégrée dans les cours des didactiques. Les modèles de leçons simulées pour illustrer les cours des didactiques et de pédagogie ont pour base une classe de 40 à 50 élèves et non pas une classe de 100 élèves comme c'est encore le cas dans les classes réelles même de 1<sup>ère</sup> année au sein des établissements publics de Libreville. Les cours de didactiques ne tiennent pas également compte de la gestion des classes jumelées. L'ensemble de la communauté éducative « *sait qu'avec 40 élèves, le travail est mieux fait qu'avec 90 par exemple.* »<sup>135</sup> Les leçons présentées au cours de la formation occulte la réalité sur laquelle devaient être élaborés à la fois les programmes de formation des instituteurs, et les programmes d'enseignement avec les élèves. Le fait d'occulter les aspects difficiles constitue certainement une stratégie de formation visant à motiver les élèves instituteurs. Un accent appuyé sur les difficultés du métier pourrait produire l'effet inverse et constituer un facteur de découragement, voire de démission de certains instituteurs en formation. En outre, la courte durée de la formation ne permet pas d'aborder tous les aspects du métier. L'accent est mis donc sur l'essentiel, sur les bases nécessaires, à savoir les techniques pédagogiques et didactiques.

La durée de la formation est par ailleurs jugée très courte et souvent mise en cause lorsque la question du taux d'échec scolaire est évoquée. Bien qu'ils ne constituent pas la seule cause de l'échec des élèves, des aspects relatifs à la formation des instituteurs ne cessent d'alimenter les débats sur l'éducation. Le niveau de recrutement est jugé très bas pour certains. La courte durée de la formation pour les nouveaux normaliens ne permet pas, aux yeux des autres acteurs éducatifs (responsables syndicaux, anciens normaliens, directeurs d'écoles, parents d'élèves), d'affecter des enseignants compétents dans les écoles. Le contenu du programme

---

<sup>134</sup> Maîtresse Christiane : Libreville, Ecole publique Belle vue 3, novembre 2007

<sup>135</sup> Idem

est lui-même très théorique. L'organisation de la formation des instituteurs est dans l'ensemble remise en question. C'est ce que déplorent certains directeurs d'école :

*« Même s'ils sont titulaires du baccalauréat, neuf mois de formation ne suffisent pas. La formation des CEN paraît finalement plus sérieuse car le volet professionnalisant durait trois ans. Les élèves instituteurs des CEN bien que recrutés après la classe de 3<sup>e</sup> effectuaient plusieurs stages de longue durée avant d'être titularisés auprès des élèves. De même les cours de pédagogie étaient effectués au cours des trois ans. Dans les ENI, le stage le plus long, c'est le stage en responsabilité, il ne dure qu'un mois. Sur les neuf mois de formation dans les ENI, deux mois et deux semaines sont consacrés au stage. »*<sup>136</sup>

Apparaît ainsi une opposition anciens et nouveaux normaliens en ce qui concerne la formation, les anciens revendiquant avoir reçu une formation plus longue, mais surtout plus complète que celle des nouveaux. Même si les nouveaux normaliens reconnaissent que la durée de la formation est courte et ne laisse pas assez de temps pour assimiler tous les principes du métier, leurs opinions convergent sur la qualité de la formation pédagogique reçue. Ce sont en revanche les anciens normaliens qui sont unanimes pour affirmer qu'il est impossible d'atteindre le « *principe de qualité* »<sup>137</sup> en quelques mois seulement de formation pédagogique. La maîtrise des techniques pédagogiques et didactiques nécessite une durée plus longue. L'opinion des anciens normaliens, soutenue par les nouveaux eux-mêmes et par les responsables syndicaux a convaincu les autorités politiques. Ainsi, depuis l'année 2009, la formation assurée dans les ENI dure deux ans, ce qui permet d'allonger la période consacrée à la pratique du métier avant la titularisation.

La durée de deux ans de formation à l'école normale des instituteurs n'est pas une mesure récente, c'était déjà le cas lors de l'ouverture. Celle-ci a été ramenée à neuf mois pour plusieurs raisons.

Premièrement, le niveau de recrutement requis était certes le baccalauréat, mais de nombreux candidats étaient des anciens étudiants ayant suivi une formation universitaire sans succès pendant une ou plusieurs années.

Deuxièmement, le besoin d'enseignants au sein des établissements était pressant. Le gouvernement était donc tenu d'agir rapidement.

---

<sup>136</sup> DE8EPV

<sup>137</sup> IPH50ECMEK

Troisièmement, la mobilisation enseignante était à son apogée, le bras de fer opposant les enseignants au gouvernement a également engendré certaines mesures.

C'est la raison pour laquelle, très peu de temps après l'ouverture des écoles normale des instituteurs, la durée de formation a été réduite à neuf mois de façon à augmenter les effectifs des enseignants. Cependant la formation d'un enseignant compétent demande du temps. En voulant précipiter les choses, le gouvernement semblait ne pas maîtriser la situation, et s'est résolu à appliquer des mesures inadaptées aux besoins réels en cédant à quelques revendications des enseignants afin d'apaiser la tension sociale d'une part, de continuer à gouverner tranquillement d'autre part. C'est l'hypothèse formulée par certains acteurs éducatifs, notamment les responsables syndicaux et quelques partenaires internationaux.

« ... *Le gouvernement laisse la situation évoluer négativement...* »<sup>138</sup> ; « ... *Juste parce que les autorités éducatives se préoccupent d'avantage de défendre des intérêts politiques.* »<sup>139</sup> ; « *Former des enseignants pendant neufs mois seulement est une erreur et tout le monde le sais.* »<sup>140</sup> Autant d'expressions recueillies au cours des entretiens et qui dressent le tableau d'un gouvernement qui ne cherche qu'à défendre son pouvoir à n'importe quel prix. Pour masquer l'absence d'investissement dans les structures d'accueil, le gouvernement se focalise sur le plus simple. La plupart des acteurs éducatifs, y compris les responsables de l'éducation nationale sont d'avis qu'il n'est pas possible d'assurer la réussite de 100 élèves de 1<sup>ère</sup> année réunis dans une seule salle de classe et confiés à un enseignant ayant effectué deux mois de stage pratique. Il ne suffit pas de quelques enseignements pédagogiques et didactiques, de quelques cours de psychologie, de deux mois de pratique de la classe pour améliorer une situation jugée dramatique dans son ensemble. Bien que la durée de formation dans les ENI ait été de nouveau fixée à deux ans, de nombreux dysfonctionnements du système éducatif sont à traiter en priorité. Car, si des efforts sont faits pour contenter les enseignants en raison de leur capacité à se mobiliser, la situation des élèves semble reléguée au second plan alors qu'elle est la première priorité.

Malgré les critiques formulées par les enseignants en ce qui concerne la formation dispensée à l'ENI, leurs avis convergent sur l'importance des cours de pédagogie et des didactiques.

---

<sup>138</sup> IPF2EPLSBG2 ; IPH3EPLCITM

<sup>139</sup> IPH8EPLMIN

<sup>140</sup> IPH31EPLALE ; IPF30EPLSNO

Les techniques pédagogiques et didactiques constituent l'essentiel du programme de formation et sont à l'origine de la fierté des instituteurs qui se considèrent à cet effet comme des « *pédagogues* »<sup>141</sup>. Ils peuvent ainsi se définir comme des professionnels à part entière pouvant être reconnus au plan international, ce qui n'est pas le cas pour leurs collègues formés sur le tas. Mais cette fierté affichée par certains jeunes normaliens masque une image professionnelle globalement négative.

*« La formation à l'ENIL (l'Ecole Normale des Instituteurs de Libreville) est satisfaisante en comparaison avec ce qui se fait ailleurs, particulièrement en France. La formation assurée est la hauteur des problèmes qui sont palpables sur le terrain, par exemple, les effectifs pléthoriques, les difficultés des rapports entre collègues, etc. Cela marche pour les enseignants qui sont dévoués en tout cas. Je sais que la formation dispensée à l'ENI a été désapprouvée pendant un moment. L'opinion pense, que tout le monde rentre, tout le monde sort, tout le monde peut être enseignant. Au quartier, les voisins disent que lorsqu'on a échoué ailleurs, on peut toujours devenir enseignant. Ce n'est pas dans tous les cas. La formation est satisfaisante pour un bon instituteur principal. Il y a peu de surprises parce qu'il y a les stages qui complètent assez bien la formation. Même si la durée de formation est courte, les enseignements précédemment reçus au lycée ou à l'université peuvent aussi servir de base pour s'adapter à la formation donnée à l'ENIL. »*<sup>142</sup>

Ce témoignage révèle que les controverses autour des nouveaux normaliens ne portent pas principalement sur le contenu de la formation, mais sur l'absence de rigueur dans la mise en application des critères de recrutement des enseignants. Si le baccalauréat constitue la règle officielle, de nombreux étudiants ayant des difficultés dans leur parcours universitaire ont perçu dans l'enseignement une opportunité professionnelle.

*« Parmi les premiers élèves des ENI, il y avait beaucoup d'étudiants, les titulaires de DEUG, de Licence, et même de Maîtrise, toutes les filières universitaires confondues... il y avait même des étudiants en médecine, ceux d'économie... Certains n'ont pas attendu longtemps pour participer à d'autres concours administratifs. Je connais deux qui sont au ministère des finances, un qui travaille au ministère des mines, une fille qui est à l'hôpital général maintenant, sans oublier ceux qui sont allés dans les écoles conventionnées ou qui se sont*

---

<sup>141</sup> IPF23EPLSBG3

<sup>142</sup> IPH14EPLLEPC

*empressés de passer le concours de l'ENS...Pour d'autres étudiants, l'enseignement n'a constitué qu'un moyen pour rejoindre des proches engagés politiquement, dès la fin de leur intégration, ils ont été récupérés par des proches pour servir comme conseiller ou directeur de cabinet, pour devenir député suppléant s'ils étaient affectés en province. »<sup>143</sup>*

Si pour la plupart des instituteurs, la carrière ne se construit pas en poursuivant l'exercice du métier, mais plutôt en intégrant les fonctions administratives, le temps passé dans l'enseignement constitue l'expression d'un attachement au métier. Or, il est reproché aux nouveaux normaliens, du moins à l'ouverture des ENI, d'avoir très peu ou pas exercé en tant qu'instituteur. Cette remarque est renforcée par les ambitions des nouveaux normaliens eux-mêmes tel que l'explique l'extrait d'entretien ci-dessous.

*« Je ne souhaite pas faire dix ans dans l'enseignement parce que ce sera une routine pour moi et je ne trouverai plus mon compte pour paraphraser mes collègues ; je souhaite faire carrière rapidement. J'ai des objectifs à atteindre, j'ai encore l'âge de repartir en formation et d'évoluer dans ma carrière. Ce qui me fait plaisir c'est que la carrière d'un enseignant n'est plus comme celle d'hier. Nous avons beaucoup d'opportunités... Faire le concours de l'ENS (l'Ecole Normale Supérieure) ne demande plus d'être compétent. Je connais des gens qui ont donné un cabri, un mouton, d'autres disent : j'ai pris un crédit de 300 000 francs CFA pour donner à qui de droit afin de gagner. Je dis que ce genre d'attitude ne devrait pas exister. »<sup>144</sup>*

Pour les nouveaux normaliens, l'enseignement n'est pas choisi comme métier mais comme tremplin dans l'attente de rassembler les ressources nécessaires à l'accomplissement d'autres projets professionnels. De nombreux anciens étudiants devenus instituteurs, suivant leur niveau et filière de formation, n'ont pas hésité à quitter les classes dès les premières opportunités d'intégrer d'autres groupes professionnels. C'est ainsi que les normaliens de seconde génération sont perçus non pas par eux-mêmes, mais par les autres enseignants et quelques encadreurs pédagogiques, notamment les anciens normaliens comme des « *opportunistes professionnels* ». <sup>145</sup>

---

<sup>143</sup> IPH11, Inspecteur pédagogique et formateur à l'ENI et à l'ENS. Libreville, octobre 2008

<sup>144</sup> IPH3EPLCITM

<sup>145</sup> IPH47EPCAMAK

L'admission d'anciens étudiants à l'école normale des instituteurs, mais surtout le départ précipité de certains de l'enseignement suffisent pour constituer une image négative des nouveaux normaliens bien que la majorité d'entre eux reste plus longtemps dans l'enseignement. Mais progressivement, la présence de plus en plus importante de nouveaux normaliens au sein des établissements primaires commence à inverser cette tendance. Il faut noter qu'au début, leur petit nombre dans les établissements a exposé les premières promotions à plus de curiosité, d'interrogations, de distinction. Aujourd'hui, ils tentent de se constituer une image basée sur un professionnalisme dont la maîtrise de nouvelles approches pédagogiques est le moyen d'expression. Ils incarnent le renouveau pédagogique. Ils sont dans le même temps entrés dans le métier après la grande crise de 1990 et ont une action collective plus discrète que celle des anciens normaliens dont la lutte a commencé avant le multipartisme. Les nouveaux normaliens ont juste intégré et poursuivi l'action initiée et dirigée par les anciens. Les relations avec le pouvoir bien qu'elles restent conflictuelles tendent à s'assouplir en raison d'un processus de démocratisation (bien qu'encore timide) amorcé en 1990. Les pouvoirs publics ne mobilisent plus systématiquement l'armée pour réguler la mobilisation enseignante. Au contraire d'autres stratégies sont développées pour exercer le contrôle sur l'action syndicale : par exemple, en dénonçant publiquement les débordements de la mobilisation enseignante. D'autres stratégies sont plus subtiles notamment la division au sein des syndicats.

L'explication de l'insatisfaction de la formation à l'ENI et de la mauvaise image des nouveaux normaliens ne réside pas seulement dans la qualité et la durée de la formation ou dans le comportement des normaliens après leur formation. Une autre explication est à rechercher dans l'organisation interne des écoles de formation et le climat relationnel qui s'y est établi.

### 3.2 Les formateurs des écoles normales des instituteurs : L'influence des affinités

L'Ecole Normale des Instituteurs (ENI) est en général dirigée par un enseignant de lycée dont la nomination à la tête de l'établissement est décidée par les autorités éducatives du Ministère de l'éducation nationale. Ce qui suscite des interrogations et des remous dans la communauté des acteurs éducatifs qui estiment que le poste devrait revenir de droit aux inspecteurs en raison de leur connaissance de l'enseignement primaire et de leur expérience en tant



qu'encadreurs des instituteurs sur le terrain. Le personnel pédagogique est quant à lui très varié : il comprend, les enseignants de lycées et collèges, les inspecteurs, les conseillers pédagogiques et depuis une dizaine d'années environs les enseignants des ENI spécialement formés à l'école normale supérieure. Interviennent aussi pour certains enseignements des psychologues ou psychosociologues.

Depuis bientôt dix ans, l'ENI est organisée en plusieurs départements, notamment, les départements de mathématiques, de français, d'éveil, de pédagogie, de psychologie, etc. C'est une organisation assez récente et qui n'est valable qu'au niveau interne de l'école. Les responsables des départements n'ont pas encore un statut reconnu au Ministère de l'éducation nationale et à la Fonction publique. Les nominations et les affectations sont internes. Contrairement aux autres responsables de départements nommés dans les autres grandes écoles, ils ne perçoivent aucune indemnité relative à leur fonction. Bien que cette organisation ait été mise en place depuis près de dix ans déjà, il existe un remarquable cloisonnement des départements au plan administratif et pédagogique. Ce cloisonnement ne favorise pas les échanges ni entre les responsables des départements, ni entre les formateurs. « *On ne communique pas beaucoup, on circule chacun dans son couloir. Il n'y a pas de vie pédagogique en tant que telle, dans la mesure où il n'y a pas de rencontres entre les enseignants pour discuter, pour des animations pédagogiques...* »<sup>146</sup> Il n'y a donc pas de coordination dans les actions menées au sein des différents départements de l'école. Ce qui laisse penser à l'absence d'une dynamique enseignante à l'ENI. « *Chaque formateur arrive juste pour faire son cours et s'en va, une fois qu'il a déposé les notes on ne le voit plus* »<sup>147</sup>. Ce constat n'est pas étonnant dans la mesure où les enseignants n'ont pas à leur disposition un bureau ou une salle de travail. Aucune séance de travail commune n'est organisée pour une mise au point du travail ou tout autre problème de l'école. Il faut aussi noter que la plupart des formateurs interviennent en tant que vacataires. Ce sont des professionnels engagés à titre permanent au sein de l'administration ou des autres établissements. Ils ne disposent pas de temps nécessaire à consacrer au fonctionnement interne de l'ENI.

Par ailleurs, les responsables des départements n'ayant pas un statut reconnu officiellement ne peuvent pas exercer une quelconque autorité vis-à-vis des collègues. Leur fonction se limite à réaliser quelques tâches administratives : s'assurer de la bonne répartition des enseignements,

---

<sup>146</sup> M. M. Michel, Psychologue et formateur. Libreville, octobre 2008

<sup>147</sup> Idem

tenir les relevés de notes et les transmettre au service de la scolarité, communiquer les besoins de fonctionnement à la direction de l'établissement, afficher dans les départements les notes de décisions de la direction... Leur travail étant d'abord administratif, ils n'assurent pas celui de coordonnateur des actions pédagogiques ni dans l'intérêt de chaque département, ni dans l'intérêt commun des différents départements.

Aussi, l'intervention d'une diversité de formateurs ayant des parcours et des statuts professionnels différents constitue un des facteurs explicatifs de l'absence de coordination des actions pédagogiques au sein de l'école normale des instituteurs. L'école regroupe plusieurs acteurs n'ayant pas forcément des objectifs communs outre celui de dispenser un cours dans une même structure. Les inspecteurs et les conseillers pédagogiques ne sont pas nécessairement des spécialistes des didactiques des disciplines abordées. De même les enseignants de lycées et collèges ont certes une connaissance plus approfondie des contenus disciplinaires, mais cette connaissance ne suffit pas pour qu'ils soient reconnus comme des didacticiens à part entière. La plupart des formateurs font ainsi appel d'avantage à leur expérience d'enseignant pour développer une efficacité dans le travail effectué auprès des élèves instituteurs. L'organisation en départements résulte certainement de l'arrivée bien que récente des enseignants des écoles normales des instituteurs formés à l'école normale supérieure dont le but est la mise en place d'une meilleure coordination des actions pédagogiques. Dans ce cas, l'absence de communication entre les enseignants ne date pas d'aujourd'hui et il faut certainement plus de temps pour que le travail des départements soit harmonisé. Les enseignants des écoles normales actuellement formés et affectés à l'école normale des instituteurs ont pour la plupart, un parcours professionnel et de formation communs. Ce sont eux-mêmes des anciens instituteurs formés soit dans les collèges d'enseignement normal, soit dans les écoles normales des instituteurs. Ils sont admis à l'école normale supérieure après concours où ils sont préparés à former les instituteurs. Ils y suivent une formation approfondie à la fois dans les contenus disciplinaires et dans les didactiques ainsi que dans les techniques pédagogiques adéquates. Ils ont également et surtout l'opportunité de se spécialiser dans une seule discipline enseignée à l'école primaire et pré-primaire. Ce qui fait d'eux des didacticiens spécialisés dans une discipline donnée. A la sortie de l'école normale supérieure, leur objectif est commun et ils ont en charge de s'investir pleinement dans la préparation des nouveaux normaliens. Ils sont à cet effet mieux disposés à assurer le bon fonctionnement des écoles normales des instituteurs dont ils sont désormais les

garants. Contrairement aux conseillers et inspecteurs pédagogiques qui assurent des tâches diversifiées, ils peuvent se consacrer entièrement à la formation des élèves instituteurs.

Les échanges pédagogiques sont certes difficiles et rares, mais sur un plan interpersonnel, les relations se construisent sur la base des retrouvailles, la majorité des formateurs est constituée d'anciens élèves des écoles normales des instituteurs ou des centres de formation des maîtres, ils ont de ce fait le même parcours professionnel. Ils se sont perdus de vue pendant plusieurs années parce qu'ayant été affectés de façon dispersée. Lorsqu'ils se retrouvent à l'école normale des instituteurs, ils constituent un groupe d'amis. Plusieurs d'entre eux se fréquentent hors de l'école normale des instituteurs.

Ce constat est valable pour les enseignants de lycées. L'enseignant de psychologie est en général, le seul étranger car n'ayant pas le même profil que les autres formateurs. De formation universitaire, il n'a pas exercé dans l'enseignement primaire ou secondaire. Il est celui dont les relations ont pour base le travail. Il doit faire ses preuves professionnellement pour être approché par d'autres formateurs. *« Quelques amitiés naissent sur la base du travail. J'ai réussi à nouer des relations à base professionnelle avec des collègues qui ont été sensibles au message de la psychologie. Nous avons constitué un groupe de travail. Il nous arrive de passer des moments hors de l'établissement. »*<sup>148</sup>

Les relations amicales semblent dominer le climat global de l'établissement. Les retrouvailles dans l'établissement sont renforcées par les commerces qui s'y développent. Les élèves-instituteurs ont une mutuelle qui permet d'entretenir un foyer au sein de l'école normale des instituteurs. La gestion du foyer est organisée par les responsables de la mutuelle. Les femmes du voisinage viennent également vendre quelques aliments au sein de l'établissement. Quelques enseignantes vendent de façon informelle des vêtements qu'elles vont acheter au Cameroun. Ce commerce qui n'est pas le propre de l'école normale des instituteurs constitue une activité qui prend de l'ampleur dans la plupart des services administratifs et des établissements scolaires. Les élèves-instituteurs ne sont pas en marge de cette activité. Ce sont particulièrement les filles qui s'y investissent. Mais si l'activité commerciale au sein de l'école normale des instituteurs ravive et renforce les amitiés entre formateurs, entre élèves, elle n'est pas sans inconvénient. Des problèmes se posent et rend certains formateurs plutôt méfiants, particulièrement lorsqu'ils ébranlent les relations entre les formateurs et les élèves,

---

<sup>148</sup> Idem

relations qui sortent du cadre commercial. A ce sujet, cet extrait d'entretien est assez édifiant : « ... à un moment donné, il y a eu du bruit au sein de l'école autour des relations de certains formateurs avec les élèves notamment les filles. Des formateurs sortaient avec les élèves-institutrices. Ce qui nous a valu la visite des agents de l'éducation nationale pour sensibiliser sur les méfaits d'une telle situation lorsqu'elle n'est pas maîtrisée. »<sup>149</sup> Or, il n'est pas si simple de tenir secrète une relation amoureuse aussi interdite-t-elle. L'élève peut être la petite amie de deux formateurs au même moment, ce qui opposera les deux collègues, en particulier si la liaison est ébruitée. Elle peut également être la petite amie ou l'ex petite amie d'un élève instituteur. Alors « le regard ne balaie plus la classe comme d'habitude. »<sup>150</sup> La compétence du formateur se trouve ainsi remise en question, sa moralité et celle de la fille également. Le formateur cesse de représenter aux yeux du public et des élèves l'image de l'enseignant objectif, efficace et digne de confiance. « Ce n'est plus l'image du père qui traiterait tout le monde de la même manière. »<sup>151</sup> En règle générale, rien ne reste caché et un scandale est vite arrivé.

Le scandale sur les relations amoureuses entretenues par les formateurs avec leurs élèves-institutrices a eu un impact négatif sur l'image de l'école normale des instituteurs (ENI) de Libreville d'une part, sur la crédibilité des formateurs qui ont dans le même temps perdu « leur sérénité, leur liberté » d'autre part. C'est ainsi qu'un autre fait marquant relatif au précédent a également troublé le climat relationnel au sein de l'école normale des instituteurs (ENI) de Libreville, et, remis en question non seulement le professionnalisme des formateurs, mais aussi le mérite des élèves. Il s'agit des « notes de complaisance »<sup>152</sup>. Cette fois, la situation ne concerne pas seulement les filles, mais l'ensemble des élèves de l'établissement. Car, elles ne sont pas seulement corrélées aux probables liaisons amoureuses entre les formateurs et les filles de l'établissement. Elles sont également relatives aux liens de parenté entre les formateurs et les élèves, aux liens d'amitié impliquant les élèves, les formateurs et d'autres proches (parents, amis...) extérieurs à l'établissement mais ayant une influence directe ou indirecte sur le travail des formateurs. Certains élèves bénéficient ainsi, à leur insu ou non de l'intervention secrète ou non d'un proche lorsqu'il n'a pas la moyenne requise pour

---

<sup>149</sup> IPH3EPLAK

<sup>150</sup> Idem

<sup>151</sup> Idem

<sup>152</sup> Idem

être admis. Bien sûr ces cas sont isolés, mais un seul exemple suffit pour tout remettre en cause et influencer l'image de l'opinion publique sur le fonctionnement des établissements de formation des instituteurs. Il est connu que l'appartenance à une même communauté linguistique, à une même région ou à un même village influence encore les logiques d'action de la population au sein de la société gabonaise. Si ces facteurs favorisent la survie de certaines structures sociales, dans certains cas ils sont plutôt néfastes et affectent l'objectivité nécessaire au bon exercice du métier d'enseignant. Les formateurs, les enseignants d'une manière générale, n'échappent pas à ce constat qui constitue un véritable fléau pour la motivation et le talent de ceux qui ont du mérite.

*« Certains collègues déclarent attribuer des moyennes non méritées aux frères linguistiques : « à mes frères linguistiques je donne 15, 16, 18 ». Ils ne se gênent même pas. A chaque conseil, mes notes sont considérées comme les plus mauvaises. Le directeur a fait une interprétation personnelle : ce qui est intéressant avec lui, parce qu'il ne reste pas insensible à ce qui se passe. Il s'interroge sur le fait que dans certaines disciplines, les notes varient entre 13 voire 15 et 18 sur 20 de moyenne annuelle pour l'ensemble des élèves. Il dit alors « c'est des notes de complaisance que vous donnez aux élèves, vous avez peur qu'ils vous agressent dans les quartiers ». Les enseignants rigolent, mais il y a un fond de vérité dans ce qu'il dit. »*<sup>153</sup> Malgré la prise de conscience générale des méfaits de ce type d'actions, il n'est pas simple d'y mettre un terme. Il ne faut cependant pas qu'elles demeurent impunies lorsqu'elles sont démasquées. Des règles de loi devraient être envisagées pour condamner ces actions.

#### 4 La promotion 1200 : Usurpateurs du statut d'instituteur adjoint

Le recrutement de cette promotion *spéciale* d'instituteurs est organisé de manière urgente au cours de l'année 2002 afin de palier le déficit du personnel enseignant au sein des établissements primaires, suite à la fermeture des collèges d'enseignement normal (CEN) par les autorités gouvernementales dix années auparavant. Au moment de leur ouverture, les écoles normales des instituteurs ENI forment environ 150 enseignants chaque année. Mais

---

<sup>153</sup> IPH7, formateur ENIL, septembre 2008

avec le départ à la retraite de nombreux anciens instituteurs, le départ des instituteurs titulaires vers les autres postes non seulement pour échapper aux conditions de travail difficiles, mais aussi pour des raisons de carrière professionnelle, les enseignants formés au sein des écoles normales des instituteurs (ENI) sont en nombre insuffisant. Aussi, sous la pression des mouvements du syndicat de l'éducation nationale d'une part, compte tenu de l'importance du besoin des instituteurs sur le terrain d'autre part, de nombreuses décisions sont prises par les autorités éducatives. L'une des décisions consiste à renforcer les équipes pédagogiques. Le recrutement organisé en 2002 est censé fournir à l'éducation nationale un effectif de 1200 enseignants, d'où le nom de la promotion. Le recrutement s'adresse principalement aux titulaires du BEPC. Cependant les candidats ont en réalité des niveaux de formation initiale très variés. Ainsi, la promotion compte les titulaires du BEPC, du Baccalauréat et quelques anciens étudiants ayant pour des raisons diverses des difficultés à poursuivre un cursus universitaire. Malgré ces différences, les candidats suivent tous une formation sur le tas et bénéficient d'un statut d'instituteurs adjoints.<sup>154</sup> Contrairement aux normaliens qui doivent faire preuve d'une certaine maîtrise des savoirs du métier pour mériter le statut d'instituteur adjoint, la promotion 1200 bénéficie déjà du statut dès le recrutement. Ils n'ont pas besoin comme les normaliens d'être évalués aptes à enseigner au terme d'une formation de trois ans pour les premiers normaliens et de deux ans pour les nouveaux normaliens. C'est dès leur entrée qu'ils sont considérés d'emblée aptes à enseigner et leur réussite est garantie à l'avance. Cette différence de considération à l'entrée dans le métier ne laisse pas le corps de métier indifférent.

En raison de l'urgence de la situation, leur formation n'a pas lieu à l'ENI. Les cours théoriques sont dispensés dans les locaux du Ministère de l'éducation nationale ou au sein des écoles pendant trois mois avant l'affectation des élèves-instituteurs adjoints dans les classes pour un stage de la même durée. Le reste de la formation s'effectuera en alternant cours théoriques et pratique de la classe sur une période de trois ans environs. Certes l'affectation dans les classes s'est faite rapidement, mais celle-ci est intégrée dans un processus de formation organisée en alternance.

Les cours théoriques assurés essentiellement par un inspecteur sont effectués le matin. Les après midi sont consacrés à l'observation du travail d'un instituteur titulaire. Le contenu de la

---

<sup>154</sup> Idem, extrait d'entretien :

formation porte essentiellement sur les procédés didactiques et pédagogiques. Après une première période de trois mois allant de septembre à décembre, les élèves instituteurs adjoints sont affectés dans les classes au mois de janvier 2002, mais au cours de la première année, ils n'assurent les enseignements que de façon ponctuelle.

*« Je fais parti de la promotion 1200. Nous avons été formés dans les écoles ici à Libreville. Nous avons commencé à l'école de Batavéa, puis à Ozangé. Nous avons terminé la formation à Akébé OPT. Nous étions avec les formateurs le matin, et les après midi, nos formateurs nous demandaient de nous rapprocher des enseignants déjà chargés de cours pour observer comment ils effectuaient les leçons. Nous avons commencé la formation en septembre, en janvier, nous avons pris les salles de classes. Nous faisons cours quand le titulaire de classe n'était pas là. Nous travaillions en étroite collaboration avec le titulaire de classe. Pendant la première année, nous ne tenions pas encore la classe de façon permanente. Les titulaires de classe ont bien su nous encadrer. »*<sup>155</sup>

Toutefois, si les instituteurs de la promotion 1200 peuvent affirmer avoir été bien formés, il a fallu attendre plusieurs années d'exercice pour faire leurs preuves et être enfin reconnus par les pairs. Les débuts de carrière ont été difficiles. L'une des premières explications avancées réside dans le fait que le recrutement s'est fait un peu « *pèle mêle* »<sup>156</sup>, pour reprendre certaines expressions. « *Tout le monde a été pris et tous sont des instituteurs adjoints.* »<sup>157</sup> Pour les autres promotions le recrutement des 1200 a manqué de rigueur. Tout s'est passé un peu comme s'ils « *avaient été nommés en conseil des ministres* »<sup>158</sup>. Ce groupe d'enseignants a bénéficié non seulement d'une certaine souplesse dans l'accès au métier, mais aussi de l'attention particulière des formateurs et des titulaires. Contrairement aux normaliens qui ignorent leur statut avant la fin de la formation, les 1200 savent à l'avance qu'ils sont instituteurs adjoints qu'ils le méritent ou non. Pour les normaliens titulaires du statut d'instituteur adjoint, la promotion 1200 ne mérite pas de partager ce statut. Ils sont perçus par les normaliens comme des « *usurpateurs du statut d'instituteur adjoint* »<sup>159</sup>. Ce qui compte

---

<sup>155</sup> IAF3EPLPEY

<sup>156</sup> IPH7, formateur ENIL, septembre 2008

<sup>157</sup> Idem

<sup>158</sup> Idem

<sup>159</sup> Idem

au moment de leur recrutement c'est juste d'avoir des instituteurs dans les classes, un peu comme pour le recrutement des moniteurs.

Contrairement aux moniteurs, les instituteurs adjoints de la promotion 1200 sont des fonctionnaires. Leur recrutement, leur formation et la gestion de leur carrière sont organisés par les autorités éducatives. Ils sont recrutés et formés à Libreville. Après leur formation, ils sont affectés aussi bien dans les écoles de Libreville que celles des villes de provinces et celles des villages. Ils ont accès aux programmes de formation continue et peuvent participer aux concours internes comme leurs collègues normaliens de même statut. Les normaliens au contraire peuvent au terme de leur formation, être instituteurs adjoints, instituteurs principaux, ou tout simplement ne pas pouvoir être reconnus aptes à enseigner (c'est rare, mais cela n'est pas exclu). Ce qui donne un crédit à leur formation. Les conditions de certification sont aussi souples pour les 1200, car ils ne sont pas obligés comme les normaliens de rédiger un rapport de stage. En outre, leur formation a duré trois ans mais elle était entrecoupée, une première partie a duré trois mois seulement. Ils auront par la suite le privilège d'être formés en étant déjà des enseignants chargés de cours. Mais ce qui constitue un privilège aux yeux des autres promotions a été un sacrifice pour les 1200, qui pendant trois ans ont dû travailler sans repos. *« Les périodes de vacances scolaires servaient pour les former un tout petit peu, même les grandes vacances servaient à les former, ce rythme a duré trois ans. C'était l'alternance théorie/pratique. »*<sup>160</sup> Malgré ces conditions particulières de leur recrutement et de leur formation contestées au départ, l'arrivée de cette promotion d'enseignants a pu renforcer les équipes pédagogiques dans de nombreux établissements. Grâce à la motivation et à l'investissement de plusieurs d'entre eux, les 1200 ont su faire preuve de professionnalisme et se faire respecter par les collègues normaliens.

*« Comme dans toutes les promotions, il y a des bons et des moins bons, ils ne sont pas aussi décevants qu'on le pensait, quelques instituteurs et quelques institutrices s'en sortent parfaitement et nous sommes heureux de constater que malgré leur formation qui n'a pas été celle qu'on attendait, ils arrivent quand même à s'accrocher et à travailler de manière efficace. »*<sup>161</sup>

---

<sup>160</sup> DE3EPSBG1

<sup>161</sup> DE1EPBV3



Cette promotion d'enseignants sera progressivement intégrée dans la communauté éducative. Les usurpateurs qu'ils ont été au départ en raison d'une souplesse dans les dispositifs de recrutement et de certification, les 1200 tendent progressivement à être des instituteurs comme les autres non seulement au regard de leur travail dans les classes, mais aussi au regard de leur mobilisation dans l'action syndicale enseignante.

## 5 Les enseignants des écoles publiques conventionnées : Les privilégiés

Très peu de données sont disponibles sur le recrutement des enseignants exerçant au sein de ces établissements à statut particulier. L'inspection en charge de la coordination et de l'organisation des écoles conventionnées soutient que les critères de recrutement des instituteurs ne sont pas différents de celles des autres écoles publiques. Cependant, les données de l'enquête mettent en évidence quelques différences dans les modalités de recrutement et de formation entre les écoles conventionnées et les écoles publiques classiques. La spécificité des écoles conventionnées est de constituer une équipe pédagogique regroupant des enseignants formés en France et ceux formés au Gabon. Ce regroupement est tout de même une mesure récente, probablement relative à la décision datant de la fin des années 1990 d'instruire non plus essentiellement les enfants français résidant au Gabon, mais aussi des élèves gabonais et ceux de toutes les autres nationalités africaines résidant au Gabon d'une part, de l'ouverture des écoles normales des instituteurs (ENI) formant des titulaires du baccalauréat d'autre part. A l'origine, les écoles conventionnées en charge de reproduire les modalités d'enseignement en vigueur en France, accueillent essentiellement des élèves français. De ce fait, le personnel enseignant est composé de normaliens français, puis, de professeurs d'école formés dans les Instituts de formation des maîtres en France (IUFM). Le personnel pédagogique est ainsi majoritairement constitué d'expatriés français. Aussi sur les 17 enseignants que compte l'école publique conventionnée Gros bouquet 1 par exemple, il y a moins de trois instituteurs gabonais. Si à l'origine, le personnel est composé en majeure partie de compagnons et compagnes des diplômés ainsi que quelques salariés français, l'école conventionnée compte actuellement des enseignants français sollicitant un détachement pour servir dans les anciennes colonies.

Le détachement des instituteurs français des écoles publiques pour les écoles africaines n'est pas récent. Il obéit à une ancienne tradition instaurée au cours de la période coloniale d'abord

avec l'arrivée des missionnaires et des administrateurs français à la demande du gouvernement colonial. Au cours de cette période, les africains étaient formés pour enseigner dans les villages et particulièrement les enfants noirs. En revanche pour enseigner les enfants des colons inscrits dans les écoles mixtes réservées aux élèves blancs, les autorités coloniales sollicitaient l'affectation d'enseignants formés ou déjà en exercice en France. Depuis la création des écoles normales des instituteurs (ENI), les écoles conventionnées recrutent également des enseignants gabonais, certainement du fait de la révision à la hausse de leur niveau de recrutement. Une autre explication réside dans le fait qu'au plan pédagogique, le système d'enseignement gabonais est réorganisé afin de ressembler dans la mesure du possible de plus près au modèle mère, l'école française. Par exemple, l'enseignement primaire est désormais organisé en cinq niveaux pédagogiques allant de la 1<sup>ère</sup> à la 5<sup>e</sup> année au lieu des six niveaux pédagogiques traditionnels allant du CP1 au CM2. Les écoles publiques classiques commencent à être dotées de classes de maternelle. Ce qui n'était pas le cas jusqu'au début des années 2000. L'approche par les compétences de base en vigueur de plus de dix ans dans les écoles conventionnées devient la méthode d'enseignement par excellence et se généralise progressivement dans les écoles publiques classiques depuis 2007. Cependant le recrutement des instituteurs gabonais n'a pas lieu à leur sortie des l'école normale des instituteurs (ENI).

L'inspection du premier degré en charge des écoles publiques conventionnées, dirigée par un assistant technique français, organise des tests. Bien qu'ils s'adressent à l'ensemble des enseignants gabonais intéressés, ne participent réellement à ces tests que des enseignants justifiant d'une expérience d'enseignement satisfaisante, c'est-à-dire ayant un certain niveau de connaissance des modalités de travail en vigueur dans les écoles publiques conventionnées. C'est l'expérience de la maîtresse Hermine dont la première affectation après sa formation à l'ENI de Massuku a lieu dans une école publique à Port-Gentil :

*« J'y ai travaillé du mois de mars, jusqu'au mois de juin 1996. Après les vacances j'ai été affectée à Gamba où j'ai exercé pendant 8 ans, de septembre 1996 à juin 2004. Ensuite j'ai été affectée à l'école de l'ENSET A où j'ai enseigné de novembre 2004 à mars 2005. Pendant cette période, j'ai postulé pour travailler dans les écoles conventionnées. J'ai participé avec succès au test d'admission le 8 mars 2005. J'ai été par conséquent appelée à l'école conventionnée pour commencer ma formation qui s'est terminée en juillet 2005. J'ai*

*commencé à travailler comme institutrice des écoles conventionnées en septembre 2005 où j'ai toujours tenu les 5èmes années (CM2) »<sup>162</sup>*

C'est au terme de neuf années d'exercice dans les écoles publiques et une expérience très diversifiée que la maîtresse Hermine sera admise grâce à ses compétences aux tests d'admission dans les écoles conventionnées. L'enseignement public regorge d'enseignants expérimentés. L'expérience de la maîtresse Hermine ne suffit donc pas à justifier le fait que sa candidature ait été retenue pour les tests. C'est son parcours particulier à Gamba qui fournit l'explication la plus plausible. Le directeur de l'école communale de Gamba, également époux de la maîtresse Hermine, a développé une collaboration avec l'école conventionnée de Yendzi (quartier des cadres de Shell). C'est une école mixte accueillant les enfants blancs et noirs construite par Shell-Gabon pour son personnel. C'est l'école qui reçoit les enfants des cadres de Shell-Gabon. Les enseignants sont des expatriés occidentaux hollandais et français, Shell étant une société hollandaise spécialisée dans le secteur pétrolier. *« Mon mari et moi avons pris contact avec une enseignante de cette école qui avait été envoyée à l'école communale pour voir quels étaient les programmes en vigueur dans l'enseignement public étant donné que l'école de Yendzi recevait les enfants de cadres gabonais, ces enfants étaient censés participer aux examens nationaux et intégrer les lycées et collèges du pays. »<sup>163</sup>* C'est la raison pour laquelle l'école conventionnée de Yendzi s'est rapprochée de l'école communale.

L'objectif de ce rapprochement est de comprendre les programmes des écoles publiques gabonaises. Une coopération s'est alors établie entre les deux écoles. Grâce à cette collaboration, l'école communale de Gamba recevra de l'école conventionnée de Yendzi un don d'ouvrages qui permettra à la maîtresse Hermine et à son époux d'ouvrir une bibliothèque, ce qui est exceptionnel dans une école publique gabonaise. L'école communale de Gamba, en ouvrant une bibliothèque, a révisé progressivement son organisation interne, a connu une dynamique spéciale et différente des autres écoles publiques. Désormais, les

---

<sup>162</sup> Maitresse Hermine, Libreville, Ecole publique conventionnée Gros bouquet 1, janvier 2008. Très expérimentée, elle a enseigné à la fois à l'intérieur du pays et à Libreville, d'abord dans les écoles publiques classiques (de 1996 à 2005) à Port-Gentil et à Gamba, elle sera par la suite affectée à l'école publique de l'ENSET A avant d'être recrutée comme institutrice des écoles conventionnées en septembre 2005 après 9 ans de métier dans les écoles publiques classiques.

<sup>163</sup> Idem

mercredis sont consacrés aux loisirs : les enseignants et les élèves, en fonction de leur disponibilité, pouvaient consulter les ouvrages de la bibliothèque.

« Grâce à l'ouverture de la bibliothèque, nos élèves qui venaient le mercredi, ont développé le goût de lire. Le mercredi, il y avait le coin lecture, le coin jeux et sports. » A l'école communale de Gamba, bien que les frais de scolarité restent fixés à 1000 francs CFA (1.52 Euros), 5000 francs CFA (7.62 Euros) supplémentaires sont versés pour le compte de l'association des parents d'élèves en vue d'améliorer les conditions d'enseignement / apprentissage. Les frais de l'APE de l'école communale A de Gamba sont largement supérieurs à ceux perçus dans les autres écoles publiques et qui s'élèvent à 2000 francs CFA (3.05 Euros) environs. Gamba étant une petite ville pétrolière, le niveau de vie de certains parents d'élèves, notamment ceux employés par la société pétrolière Shell-Gabon permet de comprendre ces frais particulièrement élevés d'une part, le niveau d'exigence du directeur à mieux organiser son école d'autre part. L'école communale de Gamba, comme celle de Yendzi, s'adresse à une population plutôt aisée. Elle bénéficie de ce fait non seulement du soutien de l'école conventionnée de Yendzi et fonctionne ainsi comme une école associée mais bénéficie aussi de dispositifs administratifs exceptionnels notamment le statut d'école pilote. Aussi, contrairement à leurs collègues des écoles publiques, ceux de Gamba travaillent dans des conditions moins pénibles faisant d'eux des « *enseignants privilégiés* »<sup>164</sup> aux yeux de la communauté éducative, tandis qu'ils se perçoivent eux-mêmes comme des « *enseignants chanceux* »<sup>165</sup>.

En réalité, ce qui est perçu comme « un privilège » ou « une chance » pour les instituteurs dont la carrière se poursuit dans les écoles conventionnées concerne principalement les nouveaux normaliens parmi lesquels se trouvent des anciens étudiants. Ce parcours spécial revêt certainement un intérêt pour l'inspection des écoles conventionnées qui voit dans cette génération des enseignants dont le parcours universitaire se rapproche de celui des enseignants français déjà présents dans cet ordre d'enseignement. Le « privilège » des instituteurs recrutés dans les écoles conventionnées relève d'avantage des conditions d'enseignement relatives à certains dispositifs administratifs et pédagogiques, du parcours professionnel propre à certains enseignants. Mais un fait tenu secret au moment de l'enquête entre 2005 et 2008 pourrait également fournir une explication du statut de « privilégiés » des

---

<sup>164</sup> IPF61EPQSPO ; IPH44ECPAK ; IPF70ECACMOU

<sup>165</sup> IPF40EPCL ; IPF41EPCL

enseignants des écoles conventionnées, il s'agit de leur traitement salarial reconnu comme étant plus élevé que celui des autres et qui n'est pas révélé.

Les directeurs des deux écoles entreprennent par ailleurs d'organiser des activités extra scolaires communes telles que les matchs de football, des tournois sportifs. Suivant la même dynamique organisationnelle, les visites des conseillers et des inspecteurs pédagogiques se font de manière assez régulière pour assurer la formation continue des enseignants en « *particulier lorsque l'approche par les compétences de base a été instituée entre 2002 et 2003.* » Ce qui permet de conclure que L'école communale A de Gamba a participé à la phase d'expérimentation de l'approche par les compétences de base qui ne sera généralisée que quelques années plus tard à l'ensemble des écoles publiques, précisément en 2007, soit cinq ans environs après. Elle a alors fonctionné comme une école pilote, avec des classes expérimentales soumises aux normes internationales définies par l'Unesco, autrement dit, des normes de fonctionnement comparables à celles en vigueur au sein des écoles conventionnées.

Les échanges développés entre l'école communale A de Gamba et l'école conventionnée de Yendzi ont permis à la maîtresse Hermine non seulement de connaître l'organisation ainsi que le fonctionnement d'une école conventionnée, mais aussi de s'y familiariser. Par ailleurs, lorsque la maîtresse Hermine est affectée l'école l'ENSET A de Libreville, elle retrouve des classes expérimentales, « *une de mes collègues du CE2 tenait une classe expérimentale et appliquait déjà l'approche par les compétences de base avec ses élèves.* » Ce qui explique à la fois son intérêt pour les écoles conventionnées et l'attention que retiendra sa candidature pour y enseigner.

L'école conventionnée s'intéresse ainsi aux enseignants gabonais ayant déjà une longue expérience pédagogique, ayant exercé dans les conditions proches de ses propres modalités. Ce sont donc des enseignants sensés avoir suivi une formation continue au cours de laquelle ils ont l'opportunité de participer aux ateliers de formation axés sur les méthodes de travail en vigueur dans les écoles publiques conventionnées, notamment l'approche par les compétences de base dans la mesure où jusqu'au milieu des années 2006, c'est l'approche par les objectifs qui sert de méthode d'enseignement au sein des écoles publiques classiques.

Les enseignants admis aux tests doivent ensuite valider des modules pédagogiques organisés sous formes d'ateliers. Les modules pédagogiques sont complétés par les stages d'observation et des stages pratiques accompagnés dans les classes sanctionnés par la présentation d'une leçon devant jury. Au cours du stage, l'enseignant gabonais en formation bénéficie de l'encadrement d'un maître référent. Une évaluation de fin de stage est effectuée à la fin de la

formation sous forme d'examen final ayant pour sujets : une première dissertation qui consiste à faire un compte rendu résumé du stage, une deuxième dissertation consacrée à la description de la préparation d'une séance de français et de mathématiques.

Cette formation remet-elle en question celle suivie par les enseignants gabonais dans les ENI ? En se référant au témoignage de la maîtresse Hermine, la réponse à cette question est négative. Les contenus abordés au cours de la formation à l'école conventionnée semblent comparables à ceux des ENI.

*« Cette formation est complémentaire, l'ENI m'a formé, elle a fait de moi la ce que je suis. C'est l'école publique qui a forgé mon expérience professionnelle la plus importante. Aujourd'hui, j'ai une grande expérience qui a été très utile. Car, pour travailler dans les écoles conventionnées, il faut d'abord être un enseignant expérimenté. L'ENI m'a donné le bagage pédagogique indispensable pour entrer dans une école conventionnée. »*<sup>166</sup> L'école conventionnée organise juste une formation continue et complémentaire au cours de laquelle sont abordés des aspects du métier déjà connus, mais qui ont évolué et surtout dans des conditions bien différentes. Il est certain qu'entre 1995, date de formation de la maîtresse Hermine à l'ENI et 2005, date de son recrutement à l'école conventionnée, certains contenus didactiques ou pédagogiques ont connu une évolution. L'exemple est la méthode d'enseignement par les compétences de base qui entre en vigueur en 2007 alors que précédemment, les enseignants étaient formés à l'approche par les objectifs. *« Ce n'est que la continuité ou un plus par rapport à ce que nous avons appris. »*<sup>167</sup>

Certes les approches pédagogiques apportent des changements dans l'exercice du métier, mais ceux-ci portent davantage sur les méthodes que sur les contenus d'enseignement, sans toutefois remettre systématiquement en cause les apports des méthodes précédentes. L'introduction de ces changements est importante, elle garantit le développement de la performance des enseignants, car, l'exercice du métier repose sur la pédagogie. Or celle-ci se définit comme une science, et comme toute science, elle évolue, les approches changent. Plus un enseignant a la possibilité de suivre des formations continues régulières, plus il est performant. *« La formation continue édifie et enrichie énormément. »*<sup>168</sup> L'école conventionnée offre simplement aux enseignants qu'il recrute l'opportunité d'une formation

---

<sup>166</sup> Maîtresse Hermine

<sup>167</sup> Idem

<sup>168</sup> idem

continue à chaque rentrée scolaire peut être avec plus de rigueur quand il s'agit d'enseignants gabonais, plus de ressources aussi, comme le font d'autres écoles dans la mesure de leurs possibilités. L'enquête met tout de même en évidence que c'est parmi ceux ayant une expérience professionnelle la plus riche possible que l'école conventionnée recrute les enseignants gabonais.

Ce choix stratégique effectué par les écoles conventionnées commence à alerter certains encadreurs pédagogiques qui ne trouvent pas juste que l'école publique décriée au regard des résultats scolaires critiques perde ses enseignants pour favoriser l'école conventionnée. Les élèves de l'école conventionnée ne sont pas les seuls à mériter de « bons enseignants ». L'école conventionnée devrait alors recruter son personnel gabonais parmi les élèves instituteurs en stage. Il serait plus juste qu'en tant qu'établissement public, l'école conventionnée accueille des enseignants stagiaires gabonais et participe directement à l'effort de formation de son personnel comme le font les autres écoles publiques. Car, une conséquence de la politique qui consiste à recruter le personnel pédagogique parmi les enseignants expérimentés serait d'encourager et de soutenir la fuite des instituteurs des écoles publiques vers celles dites conventionnées, particulièrement si leur nombre continue d'accroître.

## 6 L'accueil des stagiaires et des instituteurs nouvellement affectés : Un statut accablant

L'accueil généralement assuré par le directeur d'école des enseignants stagiaires est accompagné d'un cahier des charges précisant un certain nombre de recommandations à la fois sur la conduite du stagiaire et celui de l'enseignant tuteur, celui de l'ensemble des membres de l'école. Lorsque le directeur reçoit les stagiaires, il est de tradition de leur présenter l'école, son organisation et son fonctionnement : la composition du personnel, le nombre de salles de cours et de classes pédagogiques (du CP au CM), l'effectif des élèves dans l'ensemble de l'école ainsi que la répartition dans les classes pédagogiques, le matériel didactique et pédagogique s'il y en a. Quelques conseils sont également d'usage : il est en effet important de les sensibiliser sur l'insuffisance des salles de cours, le fait que certains élèves soient assis au sol. Les enseignants tuteurs sont choisis en fonction de leur expérience et de leurs compétences, de leur professionnalisme, de leurs dispositions à offrir le meilleur

encadrement possible aux stagiaires. Ces enseignants tuteurs travaillent sur la base d'une série de recommandations contenues dans le cahier des charges :

- mettre à la disposition des stagiaires tous les documents nécessaires à la préparation de la classe ;
- sensibiliser les stagiaires sur les documents obligatoires dont doit disposer un enseignant et indiquer les lieux où se les procurer, notamment au Ministère et à l'institut pédagogique nationale (IPN) ;
- former à l'usage d'un certain nombre d'outils didactiques et pédagogiques à savoir : le registre d'appels, la gestion de la classe, la progression mensuelle, la construction d'une fiche de leçon, la gestion de l'emploi du temps...

Les stagiaires passent au moins deux jours d'observation, à partir du troisième jour, avec l'aide du tuteur, le stagiaire commence à prendre la classe en main. La veille d'une prise en charge de la classe. L'un des premiers actes de métier que le stagiaire effectue est la consultation de l'emploi du temps afin de connaître les leçons du lendemain, l'heure de la leçon pour chaque discipline prévue, les acquis nécessaires à la conduite de cette leçon. Ensuite, avec l'aide du tuteur, le stagiaire procède à l'élaboration des fiches correspondant à chaque leçon. Il rassemble les différents outils nécessaires afin d'être prêt pour la prise en charge de la classe.

Le même accueil est réservé aux enseignants nouvellement affectés. Car, « à l'ENI (Ecole Normale des Instituteurs), *ils n'ont pas tout appris* »<sup>169</sup>. Même quand ils sont en situation de classe, ils ne maîtrisent pas tout au premier abord. Les nouveaux enseignants, qu'ils sortent des écoles de formation ou qu'ils soient nouvellement affectés au sein d'un établissement, ont besoin de l'aide et des instructions d'un ancien titulaire de classe pour acquérir l'expérience, une certaine aisance et une assurance dans la gestion des contenus des programmes et des élèves.

Pour favoriser les échanges entre les instituteurs, ceux ayant en charge le même niveau pédagogique préparent ensemble, depuis plusieurs années, les répartitions mensuelles. Les réunions de travail collectif permettent aux enseignants d'aborder les mêmes contenus de

---

<sup>169</sup> IPH1EPLSBG1



leçons, à la même période, dans les mêmes classes pédagogiques. Un enseignant peut alors remplacer, sans difficultés, un collègue absent.

Par exemple, le mercredi est réservé à la géométrie en mathématiques en 5<sup>ième</sup> année, c'est donc la même leçon qui est dispensée par les différents enseignants intervenant à ce niveau pédagogique, dans la même discipline, le même jour, à la même heure. Ainsi, lorsque l'un des enseignants est absent de sa classe, un autre peut tenir deux classes. Cependant considérant les effectifs d'élèves par classe, il est difficile d'affirmer que c'est sans difficultés qu'un enseignant intervient dans deux classes physiques au cours d'une matinée même si c'est pour effectuer la même leçon et les mêmes gestes du métier.

De plus, dans la plupart des écoles, il n'est pas facile pour les enseignants de même niveau de se rencontrer en raison de la répartition des élèves de même niveau en mi temps. Cela suppose que lorsqu'un enseignant tient un groupe d'élèves le matin, l'autre enseignant prend en charge un autre groupe d'élèves l'après-midi. Non seulement les enseignants sont ainsi confrontés au problème de temps de présence dans l'établissement et de rencontre entre les cours, mais aussi au problème de salle disponible pour discuter. C'est donc très rapidement entre les cours, en quelques minutes, voire dans les couloirs que les enseignants sont amenés à échanger sur leurs activités. Cette organisation n'est pas toujours favorable à l'harmonisation des activités entre enseignants.

L'intérêt de travailler en collaboration est de s'assurer que les élèves de même niveau abordent les mêmes contenus du programme au même moment, de permettre aux enseignants de réfléchir aux stratégies pédagogiques à développer pour favoriser l'évolution des élèves en difficulté. Ce qui exige des enseignants qu'ils démarrent les leçons au même moment et que les élèves évoluent au même rythme. La collaboration des enseignants de même niveau a aussi pour but de favoriser les échanges et l'entraide. L'application de l'approche par les compétences de base constitue un bon moyen pour favoriser une coordination des activités pédagogiques, à condition que tous les enseignants de même niveau commencent les cours au même moment. Ce n'est pas systématiquement observable dans les établissements. Certains décalages relatifs à la rentrée tardive de certains enseignants sont remarquables. Dans beaucoup de cas, les instructions du cahier des charges ne sont pas toujours respectées en particulier en ce qui concerne le matériel didactique. Les écoles publiques et confessionnelles ne disposent pas systématiquement de bibliothèques.

Les enseignants doivent se procurer eux-mêmes leurs propres outils de travail. Le matériel didactique est exigé aux élèves eux-mêmes. Le fonctionnement à mi temps ne favorise pas les

échanges entre anciens et nouveaux enseignants. Ces derniers doivent donc apprendre à gérer les premières difficultés dans le métier sans vraiment pouvoir compter sur l'appui d'un tuteur ou d'un collègue plus ancien. Par ailleurs, les classes les plus difficiles, par exemple, celles qui comptent le plus grand nombre d'élèves ou le plus grand nombre de redoublants susceptibles d'avoir des difficultés scolaires sont confiées aux stagiaires ou aux nouveaux instituteurs. Là encore, se dessine un certain statut, celui de **nouveau dans le métier**. C'est donc avec un choc professionnel et une profonde déception que se fait l'arrivée dans l'établissement.

« ... C'est choquant, on ne s'attend pas à ce que ce soit si compliqué, les débuts sont toujours difficiles, oui, mais quand on vous réserve tout ce qui va mal dans l'établissement seulement parce que vous êtes novice, un peu comme si vous étiez capable d'opérer un miracle, ça devient très accablant... »<sup>170</sup>

Les nouveaux instituteurs et les stagiaires travaillent généralement sans salaire. C'est donc sans revenus qu'ils doivent se procurer les outils de travail nécessaires et se rendre dans les établissements. A ces difficultés financières liées aux débuts dans la fonction publique se greffent d'autres liées à ce qu'ils qualifient les « *injustices du métier* »<sup>171</sup> relevant de l'attitude des anciens qui au lieu de les encadrer comme le prévoient les règles officielles, et de leur profiter de leur expériences professionnelles préfèrent leur réserver les tâches déplorables un peu comme pour les « *piéger* ». Le sentiment d'être piégé est renforcé par le fait qu'à ce stade de la carrière, les jeunes instituteurs sont le plus souvent aussi soumis aux contrôles des inspecteurs dont de l'évaluation dépend non seulement leur carrière.

Les directeurs d'écoles et les titulaires de classe ne sont donc pas toujours disposés ou motivés à assurer un accompagnement professionnel aux nouveaux instituteurs et aux stagiaires dans les établissements. Au contraire, leur arrivée offre l'occasion de confier les tâches les plus difficiles évitées par les anciens. Ce qui ne favorise pas l'intégration des nouveaux, souvent partagés entre le désir de « *prouver ce qu'ils sont capables de faire* »<sup>172</sup> ou de « *fuir à la première occasion* »<sup>173</sup> en demandant à être affecté dans une autre école.

---

<sup>170</sup> IAF3EPLPEY

<sup>171</sup> IPH9EPLMIN ; IPF35EPLENA ; IPH39ECCMF ; IAF3EPLPEY

<sup>172</sup> CPH7BPLS

<sup>173</sup> Idem

Le statut de nouveau expose les instituteurs non seulement à plus de précarité mais aussi à une éventuelle marginalisation professionnelle. Ils se tournent d'avantage vers d'autres nouveaux enseignants mieux accueillis dans leur établissement pour obtenir quelques conseils leur permettant de gérer leur propre situation professionnelle et doivent se montrer très stratégiques dans la façon d'aborder les anciens.

Leur consolation réside dans le caractère transitoire du statut, leur dynamique professionnelle personnelle et dans l'espoir de voir les anciens collègues changer d'attitude après qu'ils aient fait leurs preuves.

## 7 Les relations entre les différentes promotions d'instituteurs

Les changements instaurés en ce qui concerne le niveau de recrutement ont un effet sur le système de solidarité entre instituteurs. L'entraide pédagogique semble se développer essentiellement entre instituteurs d'une même promotion. «*La solidarité entre nous était plus forte dans les établissements au cours de la période où tous les instituteurs étaient formés dans les CEN.*»<sup>174</sup> Les instituteurs seraient alors moins solidaires entre eux en raison de la diversité des promotions en exercice dans les établissements. Il est cependant essentiel aux nouveaux enseignants d'aller vers les anciens, «*sans complexe*»<sup>175</sup>, demander des informations utiles, qu'il s'agisse des démarches administratives ou de techniques pédagogiques. L'inverse est aussi valable, les anciens instituteurs sont demandeurs de formation continue notamment en ce qui concerne les innovations pédagogiques. Par exemple, une fiche de leçon peut être faite différemment suivant la discipline. Une fiche de géométrie est différente de celle d'une leçon d'agriculture ou de vocabulaire. Mais au cours de la formation des instituteurs, c'est la fiche standard qui est enseignée. Or, les anciens font remarquer «*l'attitude suffisante*» des nouveaux normaliens qui pensent tout maîtriser dès la sortie des écoles. Mais la réalité est différente, être titulaire du baccalauréat ne suffit pas, l'enseignant a besoin d'être encadré par un autre, «*ne serait-ce que lorsqu'il commence dans un niveau pédagogique*»<sup>176</sup> et en raison de la diversité des disciplines et des tâches. L'encadrement ne doit pas venir des anciens seulement, il faut aussi une volonté des jeunes

---

<sup>174</sup> IPF44ECCMF

<sup>175</sup> Idem

<sup>176</sup> Idem

d'aller vers les anciens, au contraire, l'ancien se sentira « honoré »<sup>177</sup> et sera disposé à partager ses connaissances « sans réserve »<sup>178</sup>. Cette nécessité d'encadrement n'est pas systématiquement prise en compte au moment de l'accueil des instituteurs nouvellement affectés. L'indifférence apparente est renforcée par le fait que les nouveaux développent leurs attentes d'encadrement en s'appuyant sur les règles officielles, tandis que les anciens en tant qu'aînés et confrontés au « zèle des jeunes collègues »<sup>179</sup> ne sont pas disposés à aller vers les nouveaux. Le droit d'aînesse constitue encore une règle culturelle régissant les relations sociales au Gabon. Aussi, les nouveaux sont aux yeux des anciens sensés faire le premier pas et faire profil bas.

Mais dès leur arrivée dans l'établissement, les nouveaux instituteurs « veulent montrer qu'ils maîtrisent tout..., personnellement, je les laisse faire, je sais que face à certaines difficultés, ils finiront par se tourner vers moi. C'est aussi leur ignorance du terrain qui les rend si zélés... Nous commençons tous un peu comme ça, avec beaucoup d'assurance, mais nous nous assagissons au fur et à mesure que nous comprenons l'intérêt d'être plutôt solidaires. »<sup>180</sup>

Aussi, bien que ce soit une situation généralement passagère, se constituent de manière assez subtile deux premiers camps, anciens et nouveaux s'observent mutuellement laissant aux premiers le sentiment d'être défiés par les jeunes et aux seconds celui d'être délaissés et de ne devoir compter que sur eux-mêmes.

« L'enseignement ne se pratique pas sous l'aile d'un collègue plus ancien, ou d'un encadreur. Il faut faire preuve d'autonomie de suite. Je ne veux pas être ingrate, mais je me suis débrouillée seule face à mes responsabilités pédagogiques et administratives. La seule aide vient du syndicat car il mène un combat commun, lorsqu'il obtient gain de cause, c'est dans l'intérêt de l'ensemble du corps enseignant. Je m'adresse généralement à un collègue de la même promotion que moi ou de la même génération, je n'ai eu personne pour m'orienter au départ. Quand je ne maîtrise pas une démarche pédagogique ou administrative que je dois entreprendre, je me renseigne auprès des collègues, il y a toujours quelqu'un qui est plus courageux, qui a été au Ministère. Ici, l'information circule de bouche à oreille. »<sup>181</sup>

---

<sup>177</sup> Idem

<sup>178</sup> Idem

<sup>179</sup> IPH49EPBO

<sup>180</sup> IPH46ECAC8

<sup>181</sup> IPF8EPLMIN

L'encadrement d'un ancien n'est pas intégré dans l'organisation interne des écoles, du moins pas de façon systématique. Mais cette absence d'aide des anciens s'explique dans certains cas par le fait que la plupart d'entre eux sont des surveillants, ils ne tiennent plus les classes. D'une part, Ils ont une très faible implication dans les activités pédagogiques, d'autre part, ils ne maîtrisent pas les nouvelles techniques ainsi que les nouvelles dispositions administratives. Ils restent tout de même disposés à partager leur expérience avec les jeunes enseignants qui les abordent, même si les résultats des observations faites dans les écoles de la capitale mettent en évidence le fait que les anciens sont en général entre eux.

Les autres générations échangent plus facilement entre elles. Deux camps semblent alors se composer, d'un côté celui des anciens, et de l'autre celui des nouveaux. Mais il s'agit véritablement d'une opposition entre anciens et nouveaux normaliens. Les autres promotions des instituteurs semblent se fondre dans la masse sans trop se faire remarquer, se contentant de faire leur travail et sollicitant l'aide nécessaire auprès d'un collègue suivant les affinités possibles. L'affinité, plus que l'appartenance à une même promotion, apparaît alors comme la base de toute démarche de demande d'aide pédagogique.

*« Je ne reçois aucune aide. J'utilise mes propres documents. J'achète mes documents car je ne peux pas compter sur l'école pour les avoir. J'ai régulièrement le soutien d'une de mes collègues qui a tenu les CP pendant plusieurs années qui me prêtent de temps en temps ses documents de travail. Etant donné son expérience avec les 1ères années, je n'hésite pas à la consulter à la moindre difficulté. L'année dernière, nous avons travaillé en étroite collaboration. Cette année elle tient la 4<sup>ème</sup> année. Mais, je lui cours toujours après parce qu'elle a plus d'expérience que moi. Elle enseigne depuis dix ans, et pendant neuf ans elle n'a tenu que les CP. Elle est donc ma principale source d'information et mon meilleur soutien. La maitresse qui tient l'autre 1<sup>ère</sup> année, est à sa première expérience avec les petites classes, elle vient de l'école pilote du centre où elle tenait les 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> années. J'ai cru qu'on allait collaborer au départ. Mais déjà elle est arrivée sans documents, le directeur ne remet pas de documents dans la mesure où il n'en possède pas lui-même. Quand elle a commencé, je lui ai prêté mon guide de français, c'est le plus utilisé en première année. Mais j'ai été déçue, car je ne sais pas si c'est elle ou le stagiaire qu'elle encadrerait qui l'a fait, ils m'ont déchiré Sept pages du guide. Ce geste ne m'avait pas plu. La collaboration a été un peu difficile par la suite. J'ai été réticente à tout échange de documents. Par exemple la phase d'intégration n'a pas lieu au cours de la même semaine. Je lui informé de l'importance d'évoluer ensemble et*

*de faire le point sur ce qui marche et sur ce qui pose problème pour réfléchir ensemble sur les solutions pratiques... »<sup>182</sup>*

Ainsi, même lorsque la demande d'aide est adressée à un(e) collègue plus ancien(ne), le choix est favorisée à la fois par l'affinité et l'appartenance à la même école de formation ou à la même tranche d'âge. Mais l'ancienneté dans la classe pédagogique est le critère de choix déterminant vers quel (le) collègue se tourner. Les compétences pédagogiques du collègue constituent ce qui va orienter la demande d'aide auprès d'un ancien plutôt qu'auprès d'un collègue de la même promotion. La demande d'aide se fait suivant la nature du besoin d'abord auprès d'un collègue de la même promotion, puis du même âge, enfin du plus compétent pour le niveau pédagogique concerné. Lorsqu'il s'agit de démarches administratives, la demande d'aide est adressée aux collègues de la même promotion ou de la même génération car partageant les mêmes préoccupations.

En revanche, si la demande concerne les aspects pédagogiques ou didactiques, elle est adressée aux collègues de même âge plus expérimentés dans le niveau pédagogique ou tout simplement à un ancien dans l'enseignement.

La solidarité enseignante se développe d'avantage autour des questions relatives à leur carrière, à la condition enseignante d'une manière générale, mais pas spécifiquement sur les questions purement pédagogiques. L'accueil de nouveaux enseignants n'est pas systématiquement organisé : les instructions concernant les difficultés en classe, les stratégies de gestion de classe, de démarches administratives ne sont abordées que de manière très brève au moment de la formation. Une fois affectés au premier poste de travail, les jeunes enseignants peuvent seulement se renseigner auprès du directeur de l'école et des collègues.

Les difficultés pédagogiques attendent généralement d'être abordées au cours des animations pédagogiques, qui sont organisées très rarement malgré leur importance.

Aujourd'hui, le seul fait d'appartenir au même corps de métier ne constitue pas le facteur qui rapproche les enseignants. Certes, le fait de tenir la même classe pédagogique, d'enseigner dans la même école, d'appartenir au même genre permettent d'établir des affinités. Cependant, d'autres facteurs jouent un rôle indéniable, tels que le fait d'être originaire d'un même village, de parler la même langue. La proximité linguistique (ethnique) ou

---

<sup>182</sup> IPF16EPLCITM

géographique ne sert pas seulement dans l'enseignement, c'est aussi le point d'appui des politiques.

## 8 L'influence des structures sociales sur les relations entre les acteurs éducatifs

L'analyse des relations sociales des instituteurs avec les familles et les élèves dans les villages permettent de mettre en évidence l'influence de certaines règles culturelles ou certaines configurations sociales sur le processus de construction de ces relations et le statut, voire l'identité des enseignants en fonction des rôles qu'ils sont appelés à jouer auprès des autres acteurs, en particulier les élèves, les collègues, les familles et les encadreurs pédagogiques. La relation éducative ne se construit pas de façon isolée dans la classe, elle s'inscrit dans un contexte dont les structures sociales influencent à la fois la constitution des relations entre les acteurs éducatifs et les *figures de l'instituteur*<sup>183</sup> pour reprendre l'expression des instituteurs eux-mêmes.

### 8.1 La relation pédagogique

Elle désigne les interactions entre les enseignants et les élèves. Elle correspond à « *l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et l'éduqué, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement, et vivent une histoire* »<sup>184</sup> Cependant, la relation éducative ne peut pas être limitée au seul cadre institutionnel. C'est une relation dont l'exercice de l'autorité est l'un des principes de base. Or, l'institution scolaire ne garantit pas à elle seule les conditions favorables au respect de l'enseignant et nécessaires à la réussite d'une relation pédagogique. C'est pourquoi les instituteurs gabonais considèrent qu'il est plus facile de transmettre des connaissances aux

---

<sup>183</sup> IAH05EPLAK ; IPF21EPLMO ; IPH16EPLDAM ; IAH11EPMBO ; IPH62ECCNZGO, « ...le maître, surtout au village, a plusieurs figures... »

<sup>184</sup> Postic Marcel (2001), *La relation éducative*, Paris : PUF, p. 22

enfants inscrits dans les écoles de villages. « *Là-bas, l'autorité de l'instituteur est encore respectée. L'élève craint son maître, le respecte.* »<sup>185</sup>

L'élève met facilement en pratique les consignes de l'instituteur, il est plus disposé à apprendre, plus attentif aux instructions de son instituteur. Il est également disponible pour rendre des services à l'instituteur en dehors de la classe : par exemple, pour trouver un bar dans un village il faut parcourir des kilomètres, et lorsque l'instituteur reçoit des visiteurs, un élève peut facilement aller acheter des boissons. Le voisinage joue probablement un rôle non négligeable, dans un village, tout le monde se connaît. Les habitants se rendent mutuellement service. Une familiarité et une solidarité particulières se développent entre les habitants. C'est également le cas lorsque l'enseignant habite le même quartier que ses élèves en ville. Dans le contexte gabonais, la relation qui unit l'instituteur à ses élèves dépasse le cadre de l'institution. L'instituteur est à la fois le père social, le grand-frère, l'ami ou l'agent de cohésion sociale.

#### *8.1.1 Le père social*

Dans la culture traditionnelle gabonaise encore en vigueur dans les relations unissant les enfants et les adultes au sein des familles et de la société, tout homme en relation avec un enfant incarne la figure du père, toute femme incarne celle de la mère. C'est pourquoi, certains enseignants se définissent des affinités familiales avec les élèves en référence à leurs tribus d'appartenance. Ainsi un enfant appelle du nom de « *papa* » l'homme adulte de son entourage ou « *maman* » la femme adulte. Que ce soit du point de vue matrilineaire ou patrilinéaire, les affinités tribales désignent comme « *père* » tout homme adulte en rapport avec l'enfant et appartenant à la même tribu que son père.

A ce titre, l'instituteur est un père social comme un autre. Il a le devoir d'assurer le bien être et l'éducation de l'enfant et, subvenir à ses besoins. Aussi, certains enseignants subviennent aux besoins vestimentaires, alimentaires, financiers de certains de leurs élèves. Les affinités tribales ou claniques permettent d'aller plus loin dans la construction des relations en prenant en compte l'âge des personnes. Par exemple, chez les matrilineaires, si la mère de l'instituteur et celle d'un élève sont membres d'une même tribu, et si l'instituteur a le même âge que les

---

<sup>185</sup> IPH42ECPBM



enfants de la mère de son élève, son statut par rapport à l'élève est celui de grand frère. Si l'instituteur a le même âge que la mère de son élève et qu'ils sont membres de la même tribu, il a le statut de l'oncle de l'élève. C'est ainsi que la confiance se développe entre l'enseignant et ses élèves mais aussi dans les rapports avec les autres membres de la communauté.

« Ce qui explique pourquoi certains instituteurs sont adoptés comme fils avant de devenir eux-mêmes des pères adoptifs à leur tour : ils me soutenaient beaucoup, m'apportaient à manger en abondance. Un papa du village m'a même confié la garde de son fils afin que j'en assure l'éducation, ce dernier vit encore moi aujourd'hui, c'est mon fils. Il est en classe de terminale au lycée maintenant et c'est toujours qui m'occupe de sa scolarité. Au début je l'ai confié à ma mère pour éviter qu'elle vive seule au village, il allait à l'école dans le village, ma mère est décédée entre ses mains. Après le décès de ma mère, je l'ai recueilli chez moi où il vit encore, mais son père et moi n'avons aucun lien de parenté direct, aucun lien de sang. »<sup>186</sup>

Ce témoignage illustre combien dans les villages en particulier, mais pas uniquement, la parenté n'est pas établie sur le seul principe du lien de sang, elle intègre les liens d'alliance et les liens claniques. Un autre enseignant s'est vu confié trois enfants d'un village où il a enseigné car dit-il : « *Beaucoup de parents me couvaient de cadeaux (aliments, gibiers, argent quand besoin se faisait sentir, ...), on peut dire qu'ils me chérissaient. Le chef de canton m'avait pratiquement adopté comme son fils.* » Cependant, ce cas de figure est délicat, très peu de parents bien que soutenant les enseignants décident de confier leurs enfants, car c'est très vite mal interprété par certains parents qui accusent les autres de vouloir s'offrir les faveurs de l'instituteur. Cette démarche fait l'objet d'une interprétation plus sévère quand c'est une femme qui le fait, « *cela peut attirer des ennuis parce que vous êtes soupçonnés d'avoir une relation amoureuse* »<sup>187</sup>. Ce qui fait si vous acceptez gratuitement les présents que les parents donnent (c'est surtout les mamans du village qui le font), à partir de la troisième vous êtes obligé de refuser ou de payer pour éviter d'être indexer inutilement.

Ces exemples montrent comment l'instituteur est intégré dans la communauté, non pas essentiellement sur la base de ses compétences pédagogiques mais aussi sur sa capacité à respecter certaines règles de vie de son contexte de travail. Tout comme l'ont été les prêtres missionnaires qui recevaient les élèves à l'internat pour mieux les suivre, aujourd'hui encore,

---

<sup>186</sup> Maître Guy-Jean, Libreville, plus de 20 ans de carrière en province et à Libreville, expérience très riche dans l'Ogooué-Ivindo et dans le Woleu-Ntem. Ministère de l'éducation nationale, Décembre-janvier 2008

<sup>187</sup> IPF74ECPMANDO

les instituteurs ne sont pas des pères spirituels, mais ils jouent ce rôle de père ou de frère social. La seule différence entre les enseignants missionnaires et les instituteurs actuels réside dans le fait que les liens claniques unissant les élèves et les instituteurs peuvent inverser les rôles, si l'élève est membre du clan paternel de l'instituteur, ce dernier est le fils et non le père de son élève. Ce qui révèle la complexité d'un tel système de relations.

*« Il arrive que les élèves soient plus en confiance avec l'enseignant, ils avaient compris qu'avec moi, ils pouvaient facilement exposer leurs problèmes... Je leur apportais mon aide comme un père ou comme un aîné. Ils pouvaient avoir des difficultés pour se rendre en ville, dans ce cas, je payais le transport. Les difficultés exposées se rapportaient parfois aux vêtements (chaussures par exemple), j'intervenais comme s'ils étaient mes enfants. Nous étions plus proches. Eux aussi, prenaient soin de moi, chaque fois qu'ils allaient à la chasse ou à la pêche, ils pensaient à moi. Certains élèves privilégiaient même la relation à l'enseignant par rapport à celle entretenue avec leurs parents à la maison. »<sup>188</sup>*

La relation enseignant-élèves se développe sur le modèle de la relation familiale, ils veillent mutuellement au bien être des uns et des autres, se rendent réciproquement service, échangent à la fois des savoirs, des savoir-faire, des biens et des services. C'est le même type de relations qui s'établissent dans le voisinage ou dans l'amitié. Il n'est pas rare que les enfants appellent à la demande des parents « tonton » ou « tante » l'ami(e) de la famille ou un voisin considéré comme un proche. Un instituteur est alors appelé « monsieur » dans le cadre de l'école et « tonton » au quartier. Dans ce cas, les relations entre enseignants et élèves ne se limitent pas dans la classe ou au sein de l'école, elles s'étendent au-delà de l'institution scolaire et de l'intérêt pédagogique. Dans les villages, les liens sont plus diversifiés et conduisent à d'autres cas de figure.

### 8.1.2 L'ami des élèves

Dans le système éducatif gabonais, le redoublement des élèves n'ayant pas obtenu la moyenne est une règle indiscutable. Il est fréquent qu'un élève ayant obtenu, par exemple, une moyenne de 9 sur 20 au lieu de 10 soit contraint de suivre pendant une année supplémentaire les

---

<sup>188</sup> Maître Jean-Désiré, il possède une riche expérience de plus de 20 ans dans l'enseignement aussi bien dans les provinces que dans la capitale du pays, particulièrement dans la province du Haut-Ogooué. Libreville, Ministère de l'éducation nationale, décembre-janvier 2008

programmes d'un même niveau pédagogique (de redoubler la classe). Les cours de rattrapage ou de soutien seraient une solution plus adaptée qu'un redoublement. Cette démarche adoptée dans certains établissements confessionnels n'est pas encore envisagée dans les établissements primaires, sauf à l'initiative des parents, qui sont obligés d'inscrire l'enfant dans un autre établissement que celui dans lequel il est contraint de refaire la classe. Mais de nombreux enseignants sont de plus en plus solidaires des élèves et aimeraient voir cette mesure s'assouplir. Dans le cahier des charges du Syndicat de l'Education Nationale (SENA), certaines recommandations sont formulées dans ce sens, notamment en ce qui concerne le concours d'entrée en sixième que les enseignants souhaitent voir aboli. L'instituteur est ainsi le défenseur de la cause des élèves indépendamment de ses propres intérêts.

Cette mesure de redoublement systématique des élèves est à l'origine du retard scolaire de bon nombreux enfants gabonais. Dans les écoles primaires, nombreux sont les élèves qui y sont encore inscrits alors âgés de 15 ans, sinon plus. Les élèves sont les premières sources d'information de l'enseignant. Ils mettent en garde sur ce qu'il faut faire ou ne pas oser faire dans le village pour éviter de se faire des ennemis.

L'instituteur célibataire saura très vite, avec l'aide des élèves, « *le nom de la plus belle fille du village avant de la rencontrer, on sait tout d'elle.* »<sup>189</sup> Les parents d'élèves dans les villages sont très regardants sur ce que fait l'instituteur, ils ont leurs codes culturels et ils veillent sur tous les écarts de l'instituteur, « *c'est comme si on n'a pas droit à l'erreur* »<sup>190</sup>, le moindre écart peut être sévèrement sanctionné d'une manière ou d'une autre à l'insu de l'instituteur. Grâce à la complicité dans la relation entre le maître et les élèves, ils se font mutuellement confiance. C'est pourquoi, en particulier dans les villages, le jeune instituteur est aussi l'ami de ses grands élèves, il est celui qui enseigne certaines règles de scoutisme, l'entraîneur de l'équipe de foot ou tout simplement le *copain de jeux*, le collaborateur dans une pièce de théâtre ou dans un groupe de danse. Il est celui avec qui les élèves font la fête en fin d'année, parfois même l'invité à certaines cérémonies familiales comme le mariage. Les expériences des maîtres Guy-Jean et Jean-Désiré permettent de cerner la force des relations amicales entre les élèves et les enseignants au milieu des années 1990.

---

<sup>189</sup> Idem

<sup>190</sup> Idem

« J'avais plus de complicité avec mes élèves qu'avec les parents. Mes élèves étaient constamment à mes côtés. Certains de mes élèves sont à l'université maintenant, mais nous sommes toujours ensemble. Ce sont mes élèves qui m'ont appris à poser les pièges dans la forêt pour chasser les animaux, à faire la pêche, pour m'adapter à la vie du village. Je traitais mes élèves comme mes amis, mes enfants. Tous les mercredis après midi, quand nous ne faisons pas cours, nous allions vérifier nos pièges et lorsque nous réussissions à capturer deux ou trois gibiers, nous procédions à un partage équitable, de même pour le poisson. Lorsque les produits de la chasse ou de la pêche étaient insuffisants et ne permettaient pas de faire le partage, je désignais parmi mes élèves, celui qui allait se charger de faire la cuisine, et, tous les autres y compris moi-même, nous allions manger chez lui. Cette relation complice se poursuit encore aujourd'hui avec certains de mes élèves. »<sup>191</sup>

Cette complicité a eu des conséquences positives sur le travail des élèves.

*« Ils étaient plus motivés, ils ne voulaient pas me décevoir. Quand je suis parti de l'école de Koumameyong, même les parents pleuraient parce que j'avais réalisé un bon score aux résultats d'entrée en sixième eu au CEP (100% d'admis). Je devais partir de ce village pour Libreville, mais la décision d'affectation m'envoyait dans un autre village, les parents sont allés manifester auprès de l'inspection pour que je sois maintenu dans la même école. »*<sup>192</sup>

De nombreux enseignants témoignent de cette complicité particulière les unissant à leurs élèves dans les villages. L'expérience de maître Guy-Jean est proche de celle du maître Jean-Désiré :

*« L'avantage que j'avais c'est que j'étais jeune et je jouais au foot, ils étaient comme des « potes », ils étaient mes coéquipiers à tel point qu'une véritable amitié s'était développée entre mes élèves et moi. Certains parents me soutenaient à cause de cette amitié parce que les enfants disaient du bien de leur maître. Il faut souligner que dans les villages, plusieurs élèves sont assez âgés, quand j'ai commencé, j'avais des élèves plus âgés que moi mais qui me respectaient en raison de mon statut de maître malgré le fait de jouer au foot ensemble, en réalité, ils avaient parfois atteint ou dépassé l'âge de 20 ans mais pour se maintenir à l'école, déclaraient un âge fictif ou ceux qui le pouvaient faisaient réviser leur acte de naissance. A la*

---

<sup>191</sup> Maître Guy-Jean, Libreville, plus de 20 ans de carrière en province et à Libreville, expérience très riche dans l'Ogooué-Ivindo et dans le Woleu-Ntem. Ministère de l'éducation nationale, Décembre-janvier 2008

<sup>192</sup> Idem.

*fin des entraînements, nous partageons un pot ensemble, soit à l'initiative des élèves, soit à l'invitation de l'enseignant. »<sup>193</sup>*

Ce type de relations très rares en ville, se développent particulièrement dans les petits villages et lorsque le maître est jeune et nouvellement affecté dans les grandes classes (CM1, CM2). Règnent alors entre l'enseignant et ses élèves un climat de convivialité et une certaine complicité. Au village, les élèves ont l'air de rien, ils sont considérés par les adultes comme ne sachant pas grand-chose sur les pratiques du village en dehors de ce qu'ils acquièrent par l'éducation. Ils sont en réalité très renseignés sur ce qui passe dans le village et savent des choses au-delà de ce que les parents peuvent imaginer. Lorsqu'il y a une complicité avec le maître, ils partagent énormément d'informations sur les comportements des adultes du village y compris leurs parents. « Ils sont comme de véritables agents secrets ». Ils sont les premiers amis et proches des enseignants dans les villages. Les élèves dans les villages ont souvent le souci de mettre leurs enseignants à l'aise et donc ils les mettent en garde contre certaines personnes ou contre certaines pratiques.

Par exemple, lorsque quelqu'un dit du mal d'un enseignant ou lui en veut, celui-ci est informé et mis en garde par ses élèves. Ce qui permet à l'enseignant de prendre ses dispositions vis-à-vis de certaines personnes ou certaines familles, notamment si elles sont considérées comme sorcières par exemple dans le village. En communiquant certaines informations importantes à l'enseignant, les élèves favorisent l'intégration du maître dans le village et lui évitent de commettre des erreurs qui pourraient lui causer du tort aussi bien au plan personnel que professionnel. Car, en général, les élèves savent qui est la maîtresse du préfet, du maire ou qui est la fiancée du fils du notable, qui est coléreux qui est en conflit contre qui, etc. En étant informé, l'instituteur sait à quoi s'en tenir pour éviter d'entrer en conflit avec les parents d'élèves ou les notables de la région. C'est aussi par les élèves que le directeur obtient certaines informations sur les enseignants et inversement. Les enseignants savent ainsi comment se conduire face aux parents d'élèves mais aussi face au directeur ou même entre eux. Les relations amicales entre les enseignants et les élèves sont encore observables aujourd'hui dans de nombreux villages, en particulier au sein des communautés restreintes. D'une certaine manière, c'est de cette manière que les élèves espèrent attirer sur eux

---

<sup>193</sup> Maître Jean-Désiré, op cité.

l'attention, la sympathie ou même la grâce de leurs enseignants. Ils développent donc des attentes vis-à-vis des enseignants et espèrent recevoir des contreparties.

## 8.2 La collaboration et le partenariat

La collaboration renvoie aux relations entre agents d'une même institution : c'est par exemple la relation qui lie les enseignants entre eux ou les enseignants et les autres agents de l'éducation nationale (inspecteurs, conseillers pédagogiques, etc.). La collaboration inclut les rapports de subordination. Le partenariat concerne les rapports entre membres d'institutions différentes : il s'agit des rapports entre les agents de l'éducation nationale et les partenaires de l'école, c'est-à-dire ceux qui, hors de l'éducation nationale, peuvent contribuer à la mission éducative de l'école : élus, parents d'élèves, autres partenaires extérieurs de l'école (agents de l'Unesco, de l'Unicef, etc.). Les témoignages des enseignants évoquent peu le partenariat avec les agents des organismes internationaux. Certainement parce que les initiatives de coopération avec les organismes internationaux relèvent des compétences de la hiérarchie, directeur d'école, inspecteur ou responsables du ministère. L'exemple donné ici est celui du directeur de l'école de la FOPI qui a réussi à donner à son établissement le statut d'école associée à celle de l'école conventionnée de gros bouquet 1 et qui a bénéficié de l'aide de l'Unicef pour l'organisation des jardins scolaires. Cependant ce cas n'est pas isolé. De plus en plus de directeurs d'écoles soutenus par les enseignants prennent les mêmes initiatives. Le partenariat des enseignants est en revanche plus observable avec les parents. L'analyse des rapports des enseignants entre eux, avec la hiérarchie et les pouvoirs publics sont également marqués par des facteurs socioculturels (voire les chapitres sur les oppositions entre promotions, la carrière, les désillusions politiques et l'action syndicale) tels que l'affinité clanique, la proximité linguistique ou régionale.

### *8.2.1 Le membre de la famille*

Comme pour la relation pédagogique, les relations entre enseignants, ou entre enseignants et parents, en particulier dans les villages, sont fonctions du degré du « lien familial » qui varie selon qu'ils parlent la même langue ou non, appartiennent à la même tribu ou non et ne se rapportent pas directement aux contenus et aux méthodes d'enseignement mobilisés au sein de l'école, les pratiques scolaires étant encore étrangères à la culture des populations rurales.

Une réserve est observable au début de la relation, lorsque enseignants et parents ne communiquent pas dans la même langue. Dans ce cas l'intégration de l'enseignant dans le village est plus lente et plus longue. En revanche les relations sont généralement « excellentes » lorsque les affinités de type familial sont possibles.

*« L'auxiliaire d'Obili m'avait bien accueilli, il était jeune comme moi. J'avais assez d'expérience déjà pour jouer mon rôle de directeur. Nous nous connaissions déjà un peu avant, il prenait part aux animations pédagogiques et aux séminaires organisés à Okondja au cours desquelles j'intervenais souvent. Il était donc content de m'avoir comme directeur d'école. Nous avons sympathisé à tel point qu'une familiarité s'est développée entre nous et nous fonctionnons comme des frères. »<sup>194</sup>*

Dans ce cas de figure, les enseignants originaires du village ou de la région présentent les collègues à leurs parents qui leur accordent le même traitement que celui apporté à leurs propres enfants. C'est ainsi que les enseignants sont intégrés dans les familles de leurs collègues, comme les fils ou les filles.

*« Les rapports que j'entretenais avec eux se déroulaient comme avec mes propres parents. Nous nous rendions mutuellement visite. Si quelqu'un était malade, j'intervenais comme leur fils, et si j'avais un problème, ils pouvaient me défendre à cause de leurs enfants qui étaient aussi des enseignants quelque part. »<sup>195</sup>*

Il n'est donc pas rare que qu'un enseignant, bien que séparé de ses proches, soit adopté par des parents de collègues ou d'élèves ou par une autre famille dans un village par l'appartenance à la même tribu en particulier lorsqu'il y a dans le village des personnes qui parlent la même ethnie que lui. Mais la langue ne constitue pas systématiquement une barrière à la construction de ce genre d'affinités. La cohabitation de familles parlant plusieurs ethnies dans un même village favorise la constitution des affinités de même type, notamment par le biais des totems communs. Dans la plupart des villages, la plupart des ethnies parlées sont classées dans le groupe linguistique du fait qu'elles n'empêchent pas de se comprendre. Les objets sont parfois désignés par le même vocable prononcé différemment. « A Okondja J'ai eu une famille paternelle parce qu'elle était de la même tribu que mon père. »<sup>196</sup> En revanche,

---

<sup>194</sup> Maître Jean-Désiré

<sup>195</sup> Idem

<sup>196</sup> Maître Jean-Désiré

lorsque la traduction est plus difficile parce que les ethnies parlées n'appartiennent pas au même groupe linguistique, le partage d'un même totem permet d'établir l'affinité familiale.

Au village, la structure familiale est encore très dominante et c'est elle qui définit en grande partie le mode d'intégration ou de socialisation des populations, ainsi, les rapports entre l'école et les populations ou même au sein de l'école sont calqués sur le modèle des relations entretenues au sein d'une famille. Ce qui explique le fait que certains parents n'hésitent pas à confier l'éducation des enfants à l'enseignant ou à un autre adulte comme proche et considéré comme ayant plus de ressources pour assurer le rôle d'éducateur, dans l'intérêt de la réussite de l'élève. Dans de nombreux villages, l'instituteur représente le modèle de l'homme urbanisé et donc de la réussite sociale. Il de ce fait admiré aussi bien par les jeunes qui cherchent à suivre son exemple que par les parents qui apprécient l'influence positive qu'il peut exercer sur les enfants en les motivant et en les soutenant dans leur scolarité. Cependant, s'il a été le seul à incarner cette image jusque dans les années 1980, d'autres exemples apparaissent progressivement. De nombreux les habitants des villages découvrent d'autres modèles de personnages « urbanisés », modernes grâce à des séjours en ville auprès des enfants qui y sont travaillent et y sont installés. De plus en plus de familles comptent des cadres fonctionnaires ou travaillant dans les entreprises privées. Ces derniers reviennent construire des maisons pour leurs parents au village en se servant des matériaux modernes notamment des briques de ciment au lieu des briques en terre, des tôles au lieu de la paille pour les toits. Ils voyagent dans des voitures personnelles et font preuve d'un certain luxe auquel n'a pas encore accès l'instituteur du village.

### 8.2.2 *L'agent de cohésion sociale*

L'instituteur est l'un des rares « *fils du pays* »<sup>197</sup> instruit qui va servir auprès de toutes les communautés. Il est de ce fait, l'acteur indispensable du service public. Le statut de l'instituteur dans un village est particulier, il représente toutes les administrations possibles. « *J'intervenais même pour le Ministère de l'agriculture* »<sup>198</sup>. L'instituteur est impliqué dans la plupart des projets de développement du village. Son statut et son travail sont importants dans le village. Il se distingue facilement des autres habitants. Il bénéficie de la reconnaissance des

---

<sup>197</sup> IPH50ECMEK

<sup>198</sup> Idem



villageois et même des notables ou des autres administrateurs. C'est dans la qualité de ses échanges avec les populations que l'instituteur tire une grande part de satisfaction de son travail et se constitue une identité socioprofessionnelle. L'instituteur est le principal animateur de l'administration du village, il est directement impliqué et concerné par toutes les activités en rapport avec le travail administratif. Ainsi, lorsque les gendarmes « *viennent pour une enquête* »<sup>199</sup>, ils passent par le directeur de l'école. Il est également celui qui accueille les hommes politiques qui arrivent en visite dans le village. Les élus locaux comptent généralement sur l'appui des instituteurs des villages non seulement en raison de leurs rapports avec les populations, mais aussi parce qu'il est considéré comme ayant le sens relationnel et « *un habitué de la palabre* » et la facilité de prendre la parole en public. « *Il est l'homme à tout faire.* » Il bénéficie d'un certain privilège. « *Les villageois pensent que l'enseignant a le monopole d'être détenteur d'un certain savoir, détenteur des connaissances académiques et administratives.* » Il est susceptible de trouver des solutions ou d'avoir une idée sur les problèmes auxquels ils sont confrontés.

L'aide de l'instituteur est alors régulièrement sollicitée par les populations locales. L'une des récompenses de l'enseignant ainsi exerçant dans ces conditions réside dans la notoriété que lui accordent les populations vivant au village. Cette notoriété suscite une certaine fierté et une certaine motivation à la fois pour son travail pédagogique mais aussi pour toutes les autres activités auxquelles il participe.

L'instituteur est parmi les plus instruits au village. Il a, aux yeux des populations, des compétences pour trouver des solutions à tous les problèmes d'ordre administratif et de donner son opinion sur divers problèmes sociaux. Souvent considéré comme capable d'être neutre et objectif, l'instituteur bénéficie facilement de la confiance des populations non pas seulement pour son travail pédagogique mais aussi toute autre forme d'aide qu'il est susceptible d'apporter dans la résolution des problèmes du village. « *Il est considéré comme celui qui peut être sans parti pris, celui qui peut être le plus objectif.* »<sup>200</sup> Ses qualités personnelles sont aussi mobilisées dans la relation avec les populations, cette relation devient donc une relation de confiance.

---

<sup>199</sup> IPH57ECPZOU

<sup>200</sup> Idem

C'est l'instituteur qui organise les activités sportives, les activités d'art telles que le théâtre, par exemple, pendant les épreuves du certificat d'études primaires (CEP), les élèves sont tenus de fabriquer et présenter un objet d'art traditionnel sous le regard bienveillant et les conseils du maître. Il organise les fêtes de fin d'année auxquelles sont conviés les parents. C'est à travers toutes ces activités que l'enseignant gagne la confiance des populations.

Un enseignant qui déclare ne pas connaître quelque chose au village, surprend, intrigue ou à la limite choque son interlocuteur « *qui peut se demander quel genre d'enseignant peut ignorer certaines choses qui lui paraissent importantes ou dont il a entendu parler* ». <sup>201</sup> Par exemple les résultats des élections présidentiels ou municipales, au village, « *un enseignant ne peut ignorer ce genre de choses* », il doit être la principale source d'information pour les populations. Si une vieille maman malade va solliciter l'aide de l'instituteur pour se rendre chez un médecin en ville. « *Elle m'a dit : « mon fils : je veux aller acheter les médicaments pour la fièvre, fais-moi les papiers* ». Elle va voir l'instituteur parce qu'elle pense que c'est la seule personne qui peut répondre efficacement à son besoin. « *Je ne vais pas lui prescrire des médicaments, mais je vais par exemple faire une note au médecin ou à un infirmier du coin que je connais sur ce dont elle dit souffrir.* » Cette note servira à la rassurer et facilitera son accueil au dispensaire ou à l'hôpital. « *Mais je ne peux pas me permettre de la laisser partir sans rien faire ne serait ce que par compassion. Elle part soulagée à 50%* » parce que ce n'est pas facile pour elle d'aller s'exprimer devant des inconnus ou de les approcher. « *A son retour elle m'assure une bonne campagne auprès des autres mamans* » qui font à leur tour confiance pour le service rendu à leur sœur ou à leur amie. L'instituteur use de son réseau de relations sociales pour venir en aide aux populations. C'est ainsi que l'instituteur se construit une bonne réputation dans les villages.

L'instituteur est l'agent administratif qui assure la liaison entre le village et les autorités administratives, politiques ainsi que les autres acteurs sociaux et services de la société. Il est celui à qui les familles des élèves donnent l'argent pour faire quelques courses en villes. Grâce à es nombreux déplacements en ville, il peut rapporter quelques produits de première nécessité dont le coût est moins élevé en ville (le pétrole, le riz, l'huile, etc.). Il est également celui à qui on confie les colis des enfants installés en ville ou qui rapporte les colis des enfants pour les parents. Il est également celui qui va à la poste expédier le courrier de quelques

---

<sup>201</sup> IAH10EPVTCH

familles. Il faut tout de même souligner que ce rôle évolue suivant les familles, certaines ayant des enfants plus instruits et dont les revenus dépassent largement ceux du maître, des enfants dont les revenus permettent de revenir facilement auprès des parents restés vivre au village. L'instituteur reste tout de même l'un des premiers administrateurs facilement accessibles aux populations de certaines localités.

Dans d'autres villages, l'instituteur est le conciliateur des populations, il est le trait d'union entre les différents camps d'un même village. L'exemple de Koumameyong (village situé à la limite de l'Ogooué Ivindo et du Woleu-Ntem) permet de cerner cette dimension du rôle joué par l'instituteur. Koumameyong est un regroupement de plusieurs villages (Ekarlong et Formeyong). Le chef de regroupement vit à Koumameyong, le chef de canton quant à lui s'est établi à Ekarlong. Pour honorer les deux autorités du village, si le directeur de l'école est logé à Koumameyong, il faut nécessairement que le deuxième ou le troisième instituteur ait son logement à Ekarlong, bien que ce soit le même village. Si l'instituteur habite à Koumameyong, il doit sortir avec une fille d'Ekarlong, pour qu'il fréquente régulièrement cette partie du village. « *Ce sont des situations compliquées, c'est difficile à expliquer mais c'est ça la réalité.* »<sup>202</sup>

L'instituteur devient alors *le fils du village*. Si ce statut lui confère certains avantages, les inconvénients ne manquent pas. L'instituteur manque souvent d'intimité, tout ce qu'il fait est suivi de près. Il est tenu de faire plaisir à plusieurs familles en même temps et de respecter certaines traditions, ses choix pouvant être interprétés comme des préférences d'un camp et le rejet de l'autre. L'instituteur doit toujours faire attention à ne pas vexer ou frustrer une famille ou un quartier dans le village sinon il fait l'objet d'exclusion ou d'attaques du camp ou de la famille lésé(e)s.

« *Quand j'ai été affecté à Koumameyong, j'étais marié à une femme de chez moi, j'ai donc à plusieurs reprises refusé de sortir avec une femme du village. La conséquence de mon entêtement c'est que j'ai été empoisonné : perte du poids, du sommeil, ventre ballonné, pieds enflés, évanouissement.... Heureusement pour moi, en face, il y avait une vieille maman que j'entretenais et que je fréquentais régulièrement. C'est elle qui m'a soigné et complètement guéri alors que les examens médicaux à l'hôpital ne révélaient rien et donc les soins hospitaliers ne produisaient aucun effet positif. Cette maman avait compris qu'il s'agissait*

---

<sup>202</sup> IPF74ECPMANDO

*des effets d'un poison qu'elle connaissait, la pratique était courante dans le village. Je dois ma survie à cette maman. »*<sup>203</sup>

Ces différentes figures du maître montrent que le rôle joué auprès des élèves revêt plusieurs dimensions qui ne s'excluent pas mais au contraire s'articulent autour des pratiques professionnelles et sociales de l'instituteur. Le sens du travail enseignant se dessine à travers ses capacités à être intégré et avoir de la considération dans son contexte de travail. Pour rendre son intégration effective, l'instituteur mobilise non seulement ses compétences pédagogiques, mais il doit aussi user de ses compétences relationnelles. Il doit en mesure de répondre aux attentes des populations. Ces attentes ne sont pas toujours de nature pédagogique ou en lien avec le contexte scolaire. Mais le fait de les satisfaire contribue à la stabilité de ses activités professionnelles. La considération accordée par les parents d'élèves, le respect et l'amitié des élèves contribuent à la fois à sa motivation au travail, à celle de ses élèves, à son épanouissement en tant qu'être humain, membre d'une communauté, d'une société. L'équilibre dans les rapports d'échanges entre les enseignants et les autres acteurs éducatifs semblent déterminant dans le processus de construction de l'identité de l'instituteur. Cet équilibre varie suivant les possibilités de négociations favorisées par le contexte de travail. Par exemple, l'exercice de l'autorité du maître ne se déroule pas de la même manière selon qu'il travaille en ville où il est avant tout perçu comme un travailleur parmi d'autres ou selon qu'il travaille au village où il est plus soutenu par les familles où il est « le chouchou des élèves » pour reprendre les termes de maître Guy-Jean.

En conclusion, l'enseignement est ainsi un métier qui s'inscrit dans une pluralité de relations construites et soumises non seulement aux règles de l'institution scolaire, mais aussi à celles des instances sociales et culturelles caractérisant le contexte de son accomplissement. L'ensemble de ces relations constituent ce qui peut être appelé la communauté éducative ou encore le « réseau d'acteurs » en éducation pour évoquer *l'interdépendance* qui marque l'activité d'enseignement.

Le rôle de l'instituteur devient alors très complexe en particulier dans les villages. Dans les villes, l'instituteur a un statut de salarié comme les autres et tend à être anonyme. Seule l'action syndicale le place à nouveau au devant de la scène publique. L'instituteur, bien que l'action syndicale ait une forte dimension politique, incarne d'abord l'image d'un salarié en

---

<sup>203</sup> Maître Guy-Jean

quête d'un meilleur statut socioprofessionnel en comparaison avec les salariés d'autres secteurs, notamment ceux des secteurs financiers qui bénéficient de primes spécifiques leur permettant de se situer au dessus des autres salariés à niveau de formation comparable sur l'échelle sociale.

Dans les villages, en revanche, l'instituteur n'est pas seulement un enseignant dont les approches pédagogiques sont indispensables, de toutes manières, il n'y a pas facilement accès, même quand il en éprouve le besoin. Il est d'abord perçu comme un membre de la communauté dans laquelle il est affecté. Il doit à ce titre poser les actes qui assurent cette intégration. Il est en outre l'accompagnateur des élèves dans le processus de transfert auquel sont soumis tôt ou tard les élèves des villages vers les villes. L'instituteur connaît les chances très faibles ou quasi inexistantes des élèves à poursuivre les apprentissages dans leurs villages d'origine et auprès de leurs parents. Il est de ce fait très solidaire de ses élèves. Son rôle consiste principalement à assurer les enseignements de base avec suffisamment de rigueur afin d'assurer la facilitation du transfert des élèves en fin de cycle primaire vers d'autres villages mais plus souvent vers les villes du pays. Certes, l'évaluation des apprentissages reste inévitable mais *« l'essentiel c'est de voir les enfants partir là où ils ont plus de chance d'évoluer dans leurs études... »*<sup>204</sup> C'est alors que s'effectue un travail d'accompagnement, de sensibilisation, et de réconfort à la fois auprès des élèves et des parents. Il fournit les informations et les explications qui sous tendent les décisions des familles à laisser leurs enfants poursuivre une scolarité loin de leur encadrement. Pour de multiples raisons, certains parents expriment des réticences à l'idée d'éloigner leurs enfants :

- Certains n'ont jamais quitté le village et ignorent à quelles difficultés seront exposés les enfants ;
- D'autres ne disposent pas de revenus ou de ressources nécessaires, n'ayant pas un parent, un proche ou une personne de confiance à qui confier la garde des enfants en ville.

Cependant, grâce à l'intervention et aux conseils du maître, à son soutien, à son dévouement pour l'avenir des enfants, plusieurs familles comprennent l'intérêt pour eux et pour les enfants de les laisser poursuivre leur scolarité en ville. C'est l'instituteur qui effectue toutes les démarches administratives nécessaires au transfert des élèves vers des écoles de la ville : copies et légalisation des actes de naissance, choix des établissements secondaires devant

---

<sup>204</sup> IPH62ECCNZGO

accueillir les élèves... Dans certains cas, il prend en charge les dépenses financières concernant les déplacements ou les frais de scolarité des élèves, l'achat des fournitures scolaires, en particulier pour ceux qui réussissent, il leur est difficile de ne pas compatir et de laisser les bons élèves abandonner leurs études pour rester au village : « *ça fait mal de voir un bon élève abandonner l'école, gâcher son avenir* »<sup>205</sup>. Bien que ce soit rare en ville, apporter une aide financière aux élèves en difficulté fait partie des missions que remplit l'instituteur même dans les villes où de nombreuses familles vivent sans sources de revenus réguliers.

L'instituteur par son statut au village incarne la référence, l'exemple à suivre, il est l'enfant du village qui a dû partir aussi un jour loin de sa famille pour les mêmes raisons et qui est revenu servir dans un village, il est le symbole de la réussite de ce fonctionnement dans le village. C'est pourquoi, dans de rares cas, l'instituteur se voit confier la garde de certains élèves.

Le transfert des élèves vers les villes ne garantit malheureusement pas la réussite de la plupart d'entre eux. L'expérience de la ville n'est pas toujours facile ou positive pour ces élèves qui ne sont pas systématiquement mieux encadrés par d'autres parents. Ces derniers ont en charge plusieurs enfants en dehors des leurs. Ces enfants sont très tôt arrachés de leur cadre d'équilibre. Les enfants doivent apprendre à s'adapter un nouveau cadre de vie, avec de nouveaux parents, ou des personnes complètement étrangères à la famille, avec la difficulté permanente de se faire une place ou de sentir aimé. Certains cas d'échec, d'abandons et de déperditions scolaires peuvent trouver dans cette situation une source explicative.

Les différences entre les villages et les villes sont évoquées de façon résumée. D'autres caractéristiques distinguant les deux contextes sont abordées dans l'ensemble du texte en fonction du thème analysé.

Ces exemples sur les figures du maître permettent de comprendre pourquoi l'appartenance au même village, au même groupe linguistique permet de construire des liens plus forts entre enseignants, car étant de type familial et établis sur l'affiliation clanique, ils agissent sur le niveau de confiance que s'accordent les enseignants. En s'appuyant sur le clan ou la tribu d'appartenance, il est possible de découvrir la nature du lien à entretenir. Il est possible de savoir si le (la) collègue est un frère ou une sœur, un beau-frère, un oncle ou une tante, un père ou une maman.

---

<sup>205</sup> IPH57ECPZOU

Un collègue appartenant à la tribu de la mère devient une maman ou une tante selon que les références soient matrilineaires ou patrilineaires. Aussi, deux enseignants peuvent, au sein de l'établissement, s'appeler en s'attribuant les statuts de frères ou belle-fille par exemple, en utilisant certaines expressions des langues locales telles que « mwanzang » (frère en langue fang), « mwangoudji » (frère en langue punu (pounou)), « mougouétsi » (belle-fille en langue sangu (sangou)) pour ne citer que ces quelques exemples entendus au cours des observations.

Les moniteurs ont un statut précaire et délicat. Ils sont très discrets dans les établissements. Ils s'adressent plus facilement aux anciens normaliens pour obtenir une aide professionnelle. Les anciens normaliens sont non seulement plus expérimentés au plan professionnel, mais aussi plus âgés et de ce fait considérés comme plus proches et plus sages que les générations suivantes. Toutefois la demande d'aide par les moniteurs s'adresse plus facilement à un normalien avec qui il y a une affinité linguistique ou tribale en raison de la sécurité de la relation. Un collègue quelconque peut négliger la demande ou se moquer.

En revanche, un fils de la tribu ou un neveu sera toujours respectueux quelques soient les faiblesses de l'oncle ou du père. Tel est la règle imposée par la tradition. Les rapports entre moniteurs ou entre ces derniers et les autres enseignants se rapprochent de liens de type tribal donc familial. Ces relations construites sur la base des règles familiales favorisent l'aide professionnelle. Les règles des rapports familiaux influencent aussi les relations unissant les autres promotions. Celles-ci entretiennent également des échanges amicaux ou simplement professionnels sans nécessairement attendre que les rapports soient préalablement de type familial.

La promotion 1200, bien que titulaires du BEPC comme les anciens normaliens, a également un profil délicat. La formation des instituteurs adjoints de cette promotion n'a pas été effectuée dans une école spécialisée. Ils ont tous le statut d'instituteur adjoint et n'ont pas reçu les bases pédagogiques nécessaires à l'exercice du métier avec assurance. Ce traitement particulier explique l'humilité dont ils font preuve dans leurs rapports aux autres promotions. Cette disposition facilite le développement des rapports amicaux. C'est pourquoi ils bénéficient de l'apport des autres enseignants sans avoir nécessairement besoin d'entretenir des liens de nature familiale.

*« Pendant plusieurs années, J'intervenais en 2<sup>ième</sup> et en 3<sup>ième</sup> année, mais pas en 4<sup>e</sup> année. Je ne regardais pas les cours et les programmes de la 4<sup>ième</sup> année, je les lisais rarement et sans intérêt. Maintenant que je tiens la classe, je suis obligée de repartir à la source, de travailler avec quelqu'un qui maîtrise ce niveau pédagogique. C'est surtout dans les mesures que j'ai*

*des difficultés, mais en français, en géométrie, en numération, je n'ai aucun souci à me faire. Chaque fois que j'ai une difficulté, je vais vers mon collègue. »*<sup>206</sup>

A la question de savoir Qu'est-ce qui motive le choix de ce collègue, la réponse est la suivante : *« Je me réfère à son rendement, et s'il a fait deux ou trois ans dans la classe, en ce moment là, je sais qu'il doit déjà maîtriser les contenus du niveau, même s'il peut aussi avoir des lacunes. C'est à moi de considérer seulement ce qui m'aide concrètement. L'affinité joue aussi parce que j'ai besoin d'être en confiance mais je ne choisis pas forcément un collègue avec qui je suis très proche. »*<sup>207</sup>

Les instituteurs de « la promotion 1200 » sont conscients de leurs besoins professionnels en formation, ils sont également conscients que les autres le savent, c'est donc avec simplicité et humilité qu'ils se rapprochent des autres enseignants lorsqu'ils ont besoin d'un appui pédagogique ou didactique. Cette attitude a certainement favorisé leur intégration au sein du groupe de travail ainsi que leur progression vers les grandes classes. Le désir de montrer leurs capacités et de faire leurs preuves en tant que professionnels motivent certains à se surpasser, malgré des conditions de vie et de travail difficiles.

Les liens d'affinités unissent aussi les autres promotions. Malgré des oppositions entre promotions exprimées à travers de nombreux témoignages, les rapports entre instituteurs se développent particulièrement sur la base des affinités qui peuvent être renforcées ensuite par les facteurs culturels telles que la langue partagée ou l'appartenance au même village d'origine, à la même tribu, au même rite initiatique, etc. Les séances de travail commun sont organisées mais restent rares en raison de l'institution de la mi-temps et de l'absence d'une salle pour les enseignants. Les instituteurs intervenants dans le même niveau pédagogique ont peu d'occasions de se rencontrer et de discuter sur les démarches pédagogiques et didactiques. L'organisation interne des établissements publics ne favorisent pas le développement des échanges pédagogiques entre instituteurs. C'est plus un enseignant qui se rapproche d'un autre parce qu'ils se sentent proches, parce qu'ils ont des affinités. Cependant en raison du peu de temps passé dans les établissements (une demi-journée pour les classes soumises à la double vacation), les instituteurs ne se consultent que pour solliciter une aide pédagogique. *« Quelqu'un vient vous voir seulement quand il a un problème ou il est bloqué à un certain*

---

<sup>206</sup> IAF6EPLBV, Libreville, école belle vue 3, novembre 2007

<sup>207</sup> Idem



*moment, vous lui montrez ce qu'il a à voir et il s'en va, il n'y a plus rien, vous vous limitez là. Or ce n'est pas ça le rapprochement, ce n'est pas ça l'entente entre les enseignants. »*<sup>208</sup> Ce fonctionnement n'est pas au goût de tous les enseignants, en particulier les jeunes pour qui le professionnalisme passe par la diversité des échanges étant donné la courte durée de la formation au sein des ENI. *« On apprend sur place et on fait tout sur place et c'est ce qui entraîne l'amitié entre les enseignants à mon avis. »*<sup>209</sup> L'essentiel des astuces du métier est acquis sur le terrain, ce qui nécessite la possibilité de pouvoir compter à la fois sur les collègues de la même promotion et sur les plus anciens. Les anciens peuvent aussi solliciter l'aide des nouveaux.

Cependant, pour que cette entraide tant attendue des collègues soit efficace, il est nécessaire de faire preuve d'humilité et de respect. C'est l'attitude adoptée non seulement par les instituteurs de la « *promotion 1200* », mais aussi par quelques nouveaux normaliens qui le jugent nécessaire. C'est le comportement de base qui favorise la confiance permettant de faire la démarche vers l'autre et, de permettre l'ouverture de ce dernier. Car en cas de méfiance, entre enseignants, les échanges ne peuvent pas être organisés.

*« Je suis humble, je demande l'aide aux autres, je vais surtout vers un enseignant que je trouve ouvert comme moi, pas plus tard qu'hier, j'ai beaucoup discuté avec un enseignant à propos d'un point sur lequel je travaille en ce moment. Pour renforcer mes savoirs et mes techniques d'enseignement, je compte beaucoup sur les connaissances des amis et frères, des collègues qui sont là, des maîtres et des maîtresses que je connais particulièrement. Leur apport est important. »*<sup>210</sup> Les formations internes permettent certes des échanges plus enrichissants entre enseignants, mais elles sont rarement organisées.<sup>211</sup>

A la demande de certains enseignants, les établissements publics commencent à organiser un conseil de maîtres. C'est déjà le cas l'école publique de Sibang 3. Le conseil de maîtres a vu le jour particulièrement pour aborder les questions relatives à l'approche par les compétences de base. Celle-ci ayant été généralisée et imposée avant que tous les instituteurs aient été formés à son application comme le témoigne ici maître Eric Russel (nouveau normalien).

---

<sup>208</sup> IPH41ECCSJ

<sup>209</sup> IAH10EPVTCH

<sup>210</sup> Maître Russel, Extrait d'entretien, Libreville, Ecole publique Sibang 3, novembre 2008

<sup>211</sup> Idem

*« En ce moment là, des collègues avaient des difficultés, et je l'ai constaté lorsque nous avons rempli un certain nombre de bulletins. Ce n'est pas pour me vanter, excusez moi, mais il m'arrive de remédier un certain nombre de problèmes. Lorsqu'il y a vraiment une erreur flagrante, le directeur m'appelle pour solliciter ma participation et mon avis sur le problème et éventuellement trouver des solutions adaptées. »<sup>212</sup>*

Dans ce cas précis, le conseil de maîtres a favorisé les échanges entre instituteurs et facilité la formation entre collègues à la maîtrise de l'approche par les compétences de base. Cet exemple met également en évidence l'importance du travail en équipe et de la solidarité entre enseignants quelque soit le statut de chacun. Il faut tout de même souligner que le directeur de cet établissement est conseiller pédagogique, il a de ce fait reçu une formation d'encadreur.

Il fait preuve d'ouverture en acceptant les suggestions des jeunes collègues, bien qu'il soit lui-même issue de la promotion des anciens normaliens. Cependant cette disposition à prendre en compte les propositions des jeunes instituteurs, en l'occurrence des nouveaux normaliens pourrait avoir été renforcée par le fait que maître Eric Russel et le directeur sont tous deux issus du même milieu sociolinguistique du nord du Gabon et parlent la langue le fang.

Le groupe fang est reconnu pour développer entre ses membres une forte solidarité. Les liens de type tribal ou familial établis entre les deux collaborateurs pourraient expliquer l'aisance avec laquelle ils se sollicitent et la confiance qui s'est établie entre eux. Il est plus facile pour maître Eric Russel de s'adresser à un ancien qui est aussi d'une certaine manière un oncle, un frère... Il est aussi plus aisé pour le directeur de solliciter l'aide d'un « petit », qui est aussi probablement un neveu, un petit frère, un fils, qui doit respect et qui saura se montrer peu critique à l'égard de l'autorité du directeur même si ce dernier a quelques lacunes. Au contraire, ils se sentiraient solidaires et voudront tout de suite s'entre aider mutuellement. Bien sûr, il n'est pas question ici de remettre en question leurs compétences relationnelles ainsi que leurs dispositions à collaborer avec les collègues issus des autres milieux. Le but ici de montrer que l'appartenance à un même milieu sociolinguistique peut constituer un des facteurs régissant les affinités entre instituteurs. Si elle n'en est pas la principale motivation, elle contribue dans une certaine mesure à renforcer les liens.

---

<sup>212</sup> Idem

En revanche des oppositions sont observables entre anciens et nouveaux normaliens. « *Il y a beaucoup de méfiance..., conflit de générations et même d'écoles.* »<sup>213</sup>. Les anciens développent le sentiment qu'ils sont les meilleurs car ils ont bénéficié d'une formation professionnelle plus longue, ils ont également une expérience de terrain plus importante. Ils pensent que les autres bénéficient un peu trop vite du statut d'instituteur qu'ils ont mis plus longtemps à acquérir. Pour les anciens normaliens, les nouveaux ne choisissent pas le métier par vocation. Les seules vocations pour l'enseignement se trouveraient véritablement chez les anciens qui ont été recrutés dans les CEN très jeunes, avant d'avoir réalisé tous les avantages du métier et qui se sont engagés avant tout pour servir comme instituteurs sans le désir immédiat d'entreprendre des démarches pour exercer dans un autre domaine ou dans l'administration. Ils ont de ce fait bravé toutes les difficultés du métier, servi dans les villes de province et les villages ainsi qu'à Libreville pour la plupart. Ceux qui sont conseillers pédagogiques ou inspecteurs aujourd'hui sont reconnus comme ayant du mérite. Les anciens savent que leur longue expérience les a beaucoup enrichis. Le désir d'exercer une autre activité s'est développé plus tard, soit parce que la retraite approche et qu'il faut penser à faire carrière tout de même, soit parce qu'il y eu un engagement en politique, ou en raison d'un concours de circonstances professionnelles favorable au changement, par exemple la nomination à un poste de directeur ou dans un ministère par un proche membre du gouvernement. Ils apparaissent comme les héritiers missionnaires et des premiers instituteurs des écoles laïques, en raison de leur engagement à servir la nation, leur engagement dans la lutte sociale amorcée au cours des années 1990 et qui se poursuit aujourd'hui.

L'identité de métier se construit en partie à travers cet engagement. Premièrement, cet engagement justifie. Deuxièmement, cet engagement explique le désir de certains instituteurs de servir dans la politique. L'action syndicale est alors orientée vers une lutte sociale visant à dénoncer les injustices et les dysfonctionnements du système éducatif. Aux yeux des instituteurs interrogés, l'action syndicale est indispensable, non seulement, pour garantir l'évolution de leur position sociale, mais aussi, pour assurer le développement du Gabon. Ils se considèrent à ce titre comme « *des agents de développement à part entière* »<sup>214</sup> et comme les « *piliers* »<sup>215</sup> ou les « *ténors* »<sup>216</sup> du collectif de métier.

---

<sup>213</sup> IPH56EPMBO

<sup>214</sup> IPF74ECPMANDO ; IPH54EPMOUK

<sup>215</sup> IPH50ECMEK ; IPF69ECPKOU ; IPH42ECPBM

Une forte fierté de la formation reçue caractérise l'attitude des anciens normaliens. Plus encore, c'est leur sens de l'engagement qui régit leur professionnalisme, leur identité de professionnel de l'enseignement et dans le même temps d'acteur social. Les anciens normaliens doutent par ailleurs de la capacité des nouveaux à assurer leur relève dans la lutte sociale qui est désormais dissociable de l'image de l'instituteur et qui fait sa fierté.

La construction de l'identité de métier chez les nouveaux normaliens est régie par la nouvelle image que les instituteurs souhaitent désormais montrer aux acteurs sociaux. Ils veulent laisser derrière eux l'image de l'instituteur pauvre, malheureux, sans cesse aux « *abois* »<sup>217</sup>, et qui ne progresse pas vite. Leur niveau de recrutement leur confère une certaine assurance pour participer aux formations continues, participer aux différents concours internes et de ce fait de progresser rapidement dans la carrière. Le groupe des nouveaux normaliens est constitué d'anciens étudiants qui n'ont pas pu, pour diverses raisons, poursuivre leurs études universitaires, et, de jeunes bacheliers.

Leur recrutement entre dans le cadre de la réforme de l'enseignement qui vise à revaloriser l'image de l'enseignant que leurs prédécesseurs ont contribué à ternir à force de grèves incessantes pour dénoncer des dysfonctionnements qui ne sont pas toujours spécifiques aux enseignants. Les nouveaux normaliens veulent constituer les symboles de cette image revalorisée. Ils sont également porteurs du renouveau dans le métier, ils arrivent sur le terrain en ayant déjà appris les nouvelles approches pédagogiques. Par exemple, les enseignants sortis de l'Ecole Normale des Instituteurs (ENI) formés à partir de l'année 2005 ont été formés à l'application de l'approche par les compétences de base (APC) en vigueur dans toutes les écoles depuis 2007, alors que ce n'était pas encore le cas pour la plupart des collègues déjà sur le terrain à la même période, y compris les directeurs d'école. C'est pourquoi, le gouvernement a décidé d'organiser la formation des directeurs d'école et de confier de plus en plus la direction des établissements aux conseillers pédagogiques. Le professionnalisme chez les nouveaux normaliens se développe à travers le désir de mettre en place une manière de vivre et d'exercer le métier, à travers de nouvelles compétences. Ils sont moins patients que les anciens et veulent avancer plus vite, travailler dans de meilleures conditions.

---

<sup>216</sup> IPH47EPCAMAK ; IPF21EPLMO

<sup>217</sup> IPH21EPLMO ; IPH62ECCNZGO

Comme la maîtresse Hermine, ils n'hésitent pas à intégrer les équipes pédagogiques des écoles conventionnées, ou comme le directeur de l'école des forces de police (FOPI) à collaborer avec des instituteurs français, non pas parce qu'ils se sentent leurs héritiers, mais parce qu'ils sont en quête d'un milieu favorable à démontrer leur renouveau professionnel et à mieux déployer leurs compétences. Bien que ce soit aussi l'objectif des anciens normaliens, ces derniers ont eu pendant longtemps le gouvernement comme seul interlocuteur privilégié. Aujourd'hui, les interlocuteurs sont diversifiés, les ambassades, les associations des parents d'élèves, les organisations non gouvernementales sont aussi sollicitées pour obtenir l'aide matérielle et pédagogique nécessaire. Il faut cependant noter que le développement de l'action syndicale développée dans un premier temps par les anciens normaliens n'est pas étranger à ces initiatives.

Certes des affinités se développent entre les nouveaux et les anciens normaliens, ils appartiennent aux mêmes groupes de tontine par exemple. Une entre-aide pédagogique est aussi remarquable, particulièrement entre les directeurs d'école et les nouveaux normaliens. Mais ces affinités sont plus délicates entre normaliens de la même génération. Les anciens normaliens se montrent particulièrement critiques à l'égard des nouveaux. Ils dénoncent par exemple l'absence de vocation et des changements dans les comportements des instituteurs formés à l'ENI.

*« Nos jeunes collègues n'ont pas la vocation, ils choisissent de faire le métier soit parce qu'ils n'ont pas eu le choix, soit en attendant de trouver mieux ailleurs. L'enseignement primaire ne constitue qu'une voie de passage. Peu d'enseignants du primaire ayant le bac font vraiment carrière dans l'enseignement. Depuis l'ouverture des ENI, il y a plus d'une dizaine d'années, il y a peu d'enseignants titulaires du bac dans les écoles primaires. Ils effectuent plus rapidement les concours leur permettant d'aller se former à l'ENS, ensuite de travailler au Ministère, dans les lycées et collège, à l'IPN, voire même ailleurs, dans les écoles conventionnées par exemple. Plusieurs enseignants sortis de l'ENI en 2003 se trouvent aujourd'hui en 2007 en formation à l'ENS pour une formation de conseiller pédagogique. Ils n'ont servi dans les classes primaires que pendant trois ans. Ce n'est pas normal. Ils fuient vite les classes pour faire de l'administration. Mais une fois conseillers pédagogiques, ils ne sont pas disposés à renoncer à certains privilèges spécifiques aux enseignants, par exemple la prime de logement, celle-ci étant plus élevée que celle accordée aux supérieurs hiérarchiques. Ils se précipitent dans le syndicat pour revendiquer que la même prime de logement soit allouée à l'ensemble des personnels de l'éducation alors qu'ils ont d'autres privilèges*

*auxquels n'ont pas accès les enseignants, par exemple la prime de responsabilité, ou celle de spécialité. Par la suite, l'insuffisance d'enseignants dans les établissements est dénoncée par jeunes collègues lors des réunions syndicales. ».*<sup>218</sup>

Le désir de fuite de l'enseignement est donc plus prononcé au sein des promotions ENI. Ils développent un attachement moins important au métier. « *A notre époque, les jeunes enseignants signaient l'engagement décennal* »<sup>219</sup>, qui stipulait qu'il fallait servir dans les classes pendant dix ans minimum, avant de pouvoir participer à un concours permettant de travailler dans un autre service. Actuellement, certains enseignants ne servent que très peu de temps dans les écoles primaires. Si ce phénomène s'amplifie, ce qui sera le cas, l'école primaire va continuer à se vider d'enseignants. L'une des conséquences que peut engendrer la fuite de l'enseignement par des jeunes enseignants est de faire perdurer l'insuffisance d'enseignants au primaire. En comparaison, les anciens enseignants ont servi entre 15 et 20 ans avant de quitter les établissements primaires. La forte mobilisation des enseignants grâce à l'action du syndicat permet de comprendre cette différence entre les générations d'enseignants.

L'organisation syndicale mène depuis les années 1990 une lutte auprès des autorités gouvernementales pour favoriser l'avancée plus rapide des enseignants dans leur carrière. Il faut aussi noter que l'obtention du baccalauréat par les élèves n'a pas pour objectif principal de s'orienter vers l'enseignement. C'est seulement après des difficultés à avancer dans un cursus universitaire que certains élèves titulaires du Baccalauréat décident de s'orienter vers un métier qui reste intéressant mais qui offre en même temps des possibilités de carrière attrayantes. Ceux qui s'orientent immédiatement vers l'enseignement après l'obtention du baccalauréat ont soit un retard scolaire considérable après plusieurs redoublements des classes dans les cycles de formation précédents, soit des difficultés matérielles et financières ne leur permettant pas de poursuivre leurs études au sein d'une université ou d'une école supérieure. La plupart des bacheliers cherchent à suivre l'exemple de leurs camarades universitaires qui partent généralement poursuivre leurs études à l'étranger, notamment dans les pays occidentaux qui exercent un attrait considérable sur les jeunes. La crise de l'enseignement, l'existence de cycles de formation universitaire incomplets, la faiblesse des offres du marché de l'emploi ainsi que le faible niveau de développement du Gabon encouragent beaucoup de

---

<sup>218</sup> DE1HEPBV, Libreville, école belle vue 3, novembre 2007

<sup>219</sup> IPH58ECPIDE

jeunes à quitter le territoire national dans l'espoir d'avoir plus de perspectives à l'étranger. Cependant, ces perspectives restent faibles pour les étudiants gabonais à l'étranger, en particulier en occident où le marché de l'emploi ne recherche pas particulièrement une main-d'œuvre africaine qualifiée alors qu'il en dispose déjà suffisamment parmi ses citoyens. Les étrangers africains même diplômés et qualifiés se contentent d'exercer des activités moins sollicitées par la population locale. Il s'agit en général d'emplois non ou peu qualifiés et des contrats de travail à durée déterminée offrant peu d'heures de travail et de faibles revenus qui les plongent inévitablement dans le gouffre de la précarité. Mais cette réalité est peu connue par les jeunes gabonais. En outre ces derniers sont soumis à un programme de scolarisation et donc de socialisation secondaire comparable à celui des pays occidentaux. Il n'est donc pas surprenant qu'ils se sentent citoyens d'ailleurs dans leur propre pays.

Un autre facteur pourrait expliquer le peu de temps passé dans les classes par les nouveaux normaliens qui y restent moins des 5 ans requis actuellement : « *C'est le recours au piston, ils ont des parents socialement aisés ou dans la hiérarchie de l'enseignement.* »<sup>220</sup> Car, c'est encore une pratique courante, l'Etat étant impuissant à établir le contrôle des pratiques de ses agents, l'absence de transparence de règles régissant l'ascension sociale, et bien d'autres facteurs sociaux, notamment, la solidarité régionale, ethnique, tribale, les conditions de vie particulièrement difficiles, le niveau minimal des salaires, favorisent le recours au « *piston* » pour bénéficier de certaines faveurs permettant une ascension sociale plus rapide dans l'espoir de s'assurer une meilleure qualité de vie. « *Ce n'est pas toujours gagné lorsqu'il faut prendre en charge les jeunes sœurs et frères pour ceux qui sont dans les fratries très grandes ou pour ceux qui ont plusieurs personnes à charge et c'est souvent le cas pour la majorité des gabonais.* »<sup>221</sup> Il faut tout de même relativiser ces propos sur le recours du piston : d'abord, il peut être observé dans divers autres régions du monde, dans le continent africain et d'autres continents aussi. Ensuite, même si dans le cas du Gabon, un jeune peut être soutenu par la solidarité régionale ou ethnique, le recours à cette aide est avant tout lié à la quête du pouvoir, de l'argent, de l'ascension sociale, à la recherche aussi d'une meilleure qualité de vie. Les aides sociales sont pratiquement inexistantes en dehors de la bourse d'étude qui n'est pas allouée à tous les élèves nécessiteux et qui est exposée aux détournements de fonds par les agents de l'Etat en toute impunité. L'aide principale est obtenue auprès de la famille. Il n'est

---

<sup>220</sup> IPF73ECACLEG

<sup>221</sup> Idem

pas donc pas surprenant que la population ait recours à un proche pour s'assurer une ascension sociale. Le système de pouvoir est très centralisé et peu démocratique. Alors, tous ceux qui y ont accès, cherchent en premier lieu à en faire une affaire personnelle. Les domaines de l'éducation et de la santé sont eux aussi soumis à ce système. Le système éducatif est de ce fait lui aussi marqué par des conflits de pouvoir. Aussi, celui qui accède à un poste de responsabilité, permet d'abord l'ascension de ses proches. Le service public est ainsi « séquestré »<sup>222</sup> pour servir avant tout, les intérêts particuliers au détriment de l'intérêt général. Le déploiement de compétences professionnelles ne constitue pas nécessairement le premier critère de progression.

Les oppositions entre promotions observables sur le terrain ne paraissent pas de manière évidente et semblent masquées au niveau du syndicat des enseignants. Au moment de l'enquête, celui-ci est dirigé par un collectif d'anciens et de nouveaux normaliens qui défendent indifféremment les intérêts du métier. Ce qui permet de dépasser les clivages pouvant exister entre eux. Ils sont tous solidaires lorsqu'il s'agit de défendre certains intérêts communs et leur statut social.

Cependant, le syndicat fait généralement l'objet de manipulations politiques. Les autorités politiques qui voient dans la mobilisation syndicale enseignante une menace pour l'exercice du pouvoir, tentent le plus souvent, pour maintenir le contrôle sur l'organisation et les actions du mouvement enseignant, de créer des divisions en mettant en œuvre soient des syndicats « espions » qui divisent les enseignants, soient en essayant de satisfaire les intérêts d'une catégorie d'enseignants seulement. Ce qui, le plus souvent, disloque et affaiblit la mobilisation.

Pour conclure, les critères de recrutement paraissent satisfaisants en raison de l'évolution du niveau des candidats à l'entrée à l'ENI. L'une des conséquences positives de cette évolution est la reconnaissance des enseignants gabonais par leurs collègues français et hollandais des écoles conventionnées avec qui certains collaborent efficacement depuis quelques années. L'expérience de la maîtresse Hermine et du Directeur de l'école associée de la FOPI ou celui de l'école communale associée de Gamba ne sont que quelques exemples parmi d'autres. En revanche, en ce qui concerne les moniteurs, des efforts restent à faire sur la définition de critères objectifs de leur recrutement dans les villages.

---

<sup>222</sup> IPH40ECCSJ



Cependant, en ce qui concerne la formation, des réserves sont à émettre. Certes, certains enseignants sont assez fiers de leur formation, en particulier les anciens normaliens. Mais la plupart des enseignants reconnaissent l'écart entre les contenus de formation et les conditions réelles d'exercice du métier. Si à Libreville, certains normaliens effectuent le stage dans leurs futures classes après leur titularisation, ce n'est pas le cas pour la plupart d'entre eux, particulièrement pour ceux affectés dans les villages dès la sortie de l'ENI. De nombreuses critiques sont alors formulées par les enseignants eux-mêmes traduisant ainsi une contestation globale de la formation. Deux pistes de réflexion mettent en évidence les principales raisons de cette contestation.

Les causes de la contestation

- Accès inégal à la formation

Les écoles de villages n'accueillent pas les normaliens au cours de la période de stage, mais seulement une fois après l'affectation. Par conséquent, les jeunes enseignants découvrent la réalité des écoles de villages seulement après leur formation. Ils n'y sont donc pas souvent préparés. Or, dans la plupart des villages, les écoles sont généralement dotées de trois salles physiques, les cours sont donc organisés de façon jumelée. Les enseignants qui tiennent ces classes n'ont jamais été formés à la pédagogie des classes jumelées. De plus, les moniteurs n'ont droit ni à une formation initiale complète, ni à une formation continue. La période consacrée à l'observation de l'instituteur titulaire de la classe étant très courte.

Les enseignants affectés dans les villes de province et les villages ne bénéficient que très rarement de la visite d'un encadreur pédagogique. Lorsqu'elle est possible, la visite de l'encadreur peut être effectuée deux ou trois fois au cours de l'année dans les régions facilement accessibles, notamment dans les chefs lieux de départements.

En revanche, elle n'est pas effectuée dans certaines régions en raison d'un accès impossible, particulièrement pendant la saison des pluies : Seule une piste permet d'accéder à l'école. Ce qui suppose l'inexistence d'une route praticable en voiture. Certains enseignants affectés dans les villages témoignent avoir parcouru plusieurs kilomètres à pied « *avec les valises sur la tête* »<sup>223</sup> avant de pouvoir rejoindre l'école. L'école est souvent l'œuvre des villageois eux-mêmes, ou d'un fils du village ayant réussi et soucieux d'assurer une éducation scolaire ainsi qu'un meilleur avenir aux enfants de son village natal.

---

<sup>223</sup> IPH60ECPNDO

Il n'est donc pas exagéré de conclure qu'il y a un accès inégal à la formation, d'une part, en ce qui concerne la formation initiale entre les instituteurs et les moniteurs, d'autre part, concernant la formation continue entre les enseignants affectés dans les villes et ceux exerçant dans les villages. La plupart des enseignants n'ont pas accès aux évolutions pédagogiques et didactiques indispensables au développement des performances pouvant garantir le respect de l'obligation de résultats attendus par les différents acteurs éducatifs nationaux et internationaux. Car, les méthodes et les programmes pédagogiques sont officiellement rendus obligatoires avant d'assurer la formation de l'ensemble du personnel enseignant et des encadreurs. Cela a été observable au moment de l'application de l'approche par les compétences de base.

- Des normes pédagogiques non adaptées

Les conditions dans lesquelles se déroulent la classe ne permettent pas toujours de mettre en pratique certaines normes pédagogiques et didactiques valorisées au cours de la formation. L'un des exemples cités concerne la réalisation de plusieurs évaluations quotidiennes d'un grand nombre d'élèves. La disposition des tables bancs dans des classes étroites ne permet pas à l'enseignant de circuler dans la classe en vue de la vérification des notes des élèves et le grand nombre d'élèves rend la discipline difficile à établir voire même impossible dans certaines classes. L'enseignant se trouve dans l'incapacité d'établir une tenue correcte des élèves sur les tables, ainsi certains sont assis sur le sol ou sont trop nombreux à partager une même table, d'autres se tiennent debout, d'autres encore se cachent dans le placard de la classe. Le suivi individuel des élèves est impossible. Toutes ces normes pédagogiques nécessaires au bon déroulement d'une leçon sont des objectifs caducs dans certaines classes.

L'inégalité d'accès à la formation continue concerne les différents ordres d'enseignement, seules les écoles conventionnées ont un autre fonctionnement, la majorité des enseignants bénéficie assez régulièrement de l'intervention d'un encadreur.

Par ailleurs, même si la durée de formation au sein des écoles normales des instituteurs (ENI) est jugée trop courte, aussi bien les anciens que les nouveaux normaliens sont unanimes en ce qui concerne le contenu des programmes proposés. Les matières principalement enseignées sont la pédagogie, les didactiques et la psychologie. Un changement est à souligner sur l'enseignement des didactiques.

Contrairement à ce qui était pratiqué dans les collèges d'enseignement normal (CEN), les disciplines ne sont abordées que du point de vue didactique dans les écoles normales des

instituteurs (ENI), c'est-à-dire sur la manière de présenter une leçon, de conduire une activité pédagogique donnée dans chacune des matières, notamment les mathématiques, le français ainsi que l'éveil qui regroupe toutes les autres disciplines telles que l'histoire, la géographie, les sciences de la vie et de la terre. Les contenus des disciplines ne font plus l'objet de cours dispensés aux nouveaux normaliens. Aussi, un nouveau normalien étudie comment conduire une activité de géographie au cours moyen par exemple sans avoir à étudier la géographie en elle-même en tant que discipline. Ce qui allège d'une certaine manière le programme des nouveaux normaliens et peut justifier la réduction de la durée de formation, mais laisse perplexe les anciens normaliens pour qui cette nouvelle organisation de la formation dans les écoles normales des instituteurs (ENI) constitue un traitement de faveur. Le niveau scolaire des nouveaux normaliens au moment de l'entrée dans les écoles normales des instituteurs (ENI) peut justifier la nouvelle organisation. En effet, les élèves des écoles normales des instituteurs (ENI) étudie le contenu des différentes disciplines jusqu'en classe de terminale, tandis que pour les anciens normaliens c'était jusqu'en classe de troisième. Les nouveaux normaliens ont un niveau de connaissances disciplinaires de base suffisant. Ce qui permet de mettre directement l'accent sur les procédés didactiques plutôt que sur les contenus disciplinaires.

En outre, l'organisation des classes en double vacation, l'insuffisance des animations pédagogiques ainsi que les oppositions entre les nouveaux et les anciens normaliens ne favorisent pas les échanges d'entraide nécessaires à l'harmonisation des activités.

Enfin, ce chapitre met en évidence la diversité de statuts au sein du collectif des instituteurs. Cette diversité a pour cause le non respect des règles officielles, la mise en place de dispositifs ponctuels différents pour le recrutement et la formation des diverses promotions d'enseignants, le parcours particulier de certains enseignants. Cette diversité de statuts suscite des formes identitaires dominantes différentes suivant les promotions, suivant la façon dont ils se perçoivent eux-mêmes et la façon dont ils sont perçus par les autres. Aussi, les anciens normaliens expriment le sentiment d'un engagement et un attachement profond au métier. Ils se considèrent aujourd'hui comme les piliers du collectif de travail en raison de leur nombre, de leur expérience professionnelle, de leur engagement dans la lutte sociale qui a considérablement fait progresser le statut des enseignants. Les nouveaux normaliens cherchent à se construire une image différente de celle des anciens décrits comme des

instituteurs « *aux abois* »<sup>224</sup> et tournée vers un professionnalisme compétitif leur permettant de faire carrière rapidement afin de sortir de la précarité des premières années dans l'enseignement et qui constitue un handicap à l'acquisition d'un statut social viable. S'ils se considèrent comme des professionnels de l'enseignement, aux yeux des autres acteurs éducatifs, en particulier les anciens normaliens, ils sont perçus comme des opportunistes professionnels en raison de leur empressement à poursuivre leur carrière. Aux côtés de ces deux grands groupes, s'ajoutent deux autres, celui des moniteurs et celui des instituteurs adjoints ayant fait l'objet d'un recrutement spécial à l'exemple de la promotion 1200.

Les moniteurs dont la plupart exercent dans les villages, ils sont mal connus et peu reconnus, pourtant leur travail n'est pas méconnu et leur investissement fort utile. Ils se battent aujourd'hui pour avoir un statut leur permettant d'avoir accès aux mêmes avantages que les autres enseignants. Les instituteurs adjoints ont réussi à s'intégrer dans le collectif et l'hétérogénéité des parcours individuels rend difficile une identité marquée, bien qu'ils soient perçus par les normaliens comme n'ayant pas mérité le statut d'instituteur adjoint à l'entrée dans le métier, c'est à travers l'action dans les établissements qu'ils se forment un statut reconnu aujourd'hui par les pairs. Ainsi, peu méritant au départ, ils se transforment progressivement en professionnels de l'enseignement à part entière et se fondent au milieu des anciens et des nouveaux normaliens. Un nouveau groupe va peut-être progressivement se constituer, celui des instituteurs des écoles publiques recrutés ensuite dans les écoles conventionnées et considérés comme des « *privilegiés* » compte tenu des caractéristiques spécifiques à cet ordre d'enseignement.

La mise en évidence des divers statuts chez les instituteurs en fonction des modalités de recrutement, du contexte social et des relations entre promotions permet d'insister sur le fait qu'un instituteur, contrairement à un ouvrier spécialisé, revêt une identité professionnelle plurielle (moniteur et bénévole ou maître du village, normalien et pilier socialement engagé, instituteur principal privilégié...). Cette configuration déjà caractéristique des enseignants missionnaires l'est aussi pour les instituteurs qui les ont succédés. Ce constat permet de conclure que pour rendre compte du processus identitaire chez les instituteurs, il est plus indiqué de s'intéresser au caractère diversifié des statuts plutôt que de se centrer sur une identité professionnelle comme dans le cas d'un ouvrier spécialisé dont le savoir-faire

---

<sup>224</sup> IPF47ECCNDV ; IPF67EPMIN ; IPH51ECSHMAS

constitue le facteur dominant permettant de se positionner par rapport aux autres qu'il s'agisse des pairs ou de la hiérarchie.

La diversité de statuts est également à l'origine d'une constitution de groupes en apparence opposés entre anciens et nouveaux instituteurs, entre anciens et nouveaux normaliens, mais dont l'action collective réussit à unir pour défendre la condition enseignante. Au-delà des différences de statuts existe une solidarité réelle unissant les différents groupes des instituteurs relevant des conditions de vie et de travail assez comparables pour la plupart d'entre eux et renforcée par le mouvement syndical.

## **Troisième chapitre : La carrière, des discriminations évidentes**

Deux grandes possibilités d'avancement ont marqué la carrière des instituteurs pendant plusieurs décennies. Lors de son recrutement dans l'enseignement, le normalien formé au collège d'enseignement normal (CEN) était appelé à remplir un engagement décennal stipulant qu'il devait servir en tant qu'instituteur sur l'ensemble du territoire national pendant dix ans avant de pouvoir procéder à un changement de métier ou de progresser dans sa carrière, le changement d'échelon ou de classe ayant un impact peu significatif sur son traitement salarial et sur sa carrière. Seuls les anciens normaliens ont été soumis à cette mesure. Après un minimum de dix ans d'exercice en tant qu'instituteur, celui-ci pouvait participer au concours interne organisé par le ministère de l'éducation nationale permettant d'entrer à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) pour y suivre pendant trois ans une formation de conseiller pédagogique. Il était ensuite appelé à exercer en tant que conseiller pédagogique pendant dix ans également avant de pouvoir participer à un nouveau concours interne d'entrée à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) pour cette fois y suivre une formation d'inspecteur pédagogique. Le normalien avait donc à suivre un plan de carrière simple : celui-ci commençait avec un statut d'instituteur stagiaire, puis d'instituteur titulaire soumis aux normes de la fonction publique gabonaise. Ensuite, il devenait conseiller pédagogique et terminait sa carrière avec le statut d'inspecteur pédagogique. A partir des années 1990, après l'ouverture des Ecoles Normales des Instituteurs (ENI), de nouvelles règles du métier ont été établies en parti grâce à la forte mobilisation des enseignants entre le milieu des années 1990 et le début des années 2000. Un nouveau plan de carrière a ainsi été élaboré offrant aux anciens et nouveaux normaliens plus de possibilités de carrière. Le nouveau normalien est appelé à exercer pendant cinq ans seulement après sa titularisation au terme desquels il peut, s'il réussit un concours interne, suivre une formation lui permettant d'exercer les métiers d'encadreurs ou d'administrateurs. Bien que la possibilité d'être détaché et affecté dans un autre secteur d'activité existe, la plupart des enseignants poursuivent leur carrière dans le secteur éducatif, ils sont affectés dans les institutions et les établissements de formation rattachés au ministère de l'éducation nationale.

L'organisation du concours interne au ministère de l'éducation nationale offre désormais aux enseignants l'accès à plusieurs options de carrière :

Les options classiques :

- Conseillers pédagogiques (CP), après la formation, obtiennent le *Certificat de Conseiller pédagogique pour l'Enseignement primaire (CCPEP)* ;

- Inspecteurs pédagogiques (IP) qui, à l'issue de la formation, sont titulaires du *Certificat d'Aptitude à l'Inspectorat du Primaire (CAIP)* ;

Une fois titulaires des certificats d'aptitude, les conseillers et les inspecteurs pédagogiques sont affectés soit au ministère de l'éducation nationale, soit dans les bases pédagogiques. Ils sont également affectés à l'institut pédagogique national (IPN) pour contribuer à la recherche sur l'amélioration et la production d'outils pédagogiques et didactiques, notamment les programmes scolaires. Ils participent aussi à la formation des élèves instituteurs d'abord au sein des Collèges d'Enseignement Normal et des Centres de Formation des Maîtres (CEN/CFI) désormais fermés puis au sein des Ecoles Normales des Instituteurs (ENI). Les inspecteurs interviennent également en tant que formateurs à l'ENS, apportant ainsi leur expérience aux futurs encadreurs ou formateurs qui y sont admis.

Les inspecteurs et les conseillers pédagogiques sont chargés d'assurer l'encadrement régulier des jeunes instituteurs au plan pédagogique, didactique et administratif. Les animations pédagogiques par exemple sont généralement l'œuvre des conseillers pédagogiques. Les inspecteurs interviennent dans l'évaluation, l'encadrement, les affectations des instituteurs ainsi que dans les décisions relatives à la carrière. De ce fait, l'inspecteur exerce un pouvoir direct non seulement sur l'exercice quotidien du métier de l'instituteur, mais aussi sur sa carrière. Cette influence de l'inspecteur rend sa relation avec l'instituteur particulièrement délicate. Si la relation avec le conseiller pédagogique peut être amicale, celle avec l'inspecteur est plus complexe, elle est ainsi très redoutée par les instituteurs. Le conseiller pédagogique est avant tout perçu comme un collaborateur qui apporte un soutien professionnel nécessaire à l'accroissement des compétences didactiques. L'inspecteur est, quant à lui, non seulement le garant de l'éthique professionnelle enseignante, mais aussi celui qui doit veiller à la motivation des enseignants. Le statut de l'inspecteur le place ainsi dans une position à la fois complexe et délicate. L'extrait d'entretien ci-dessous résume clairement l'ambiguïté dans laquelle se place l'inspecteur :

*« Je vous assure que c'est très difficile pour un enseignant de servir en zone enclavée et en tant qu'inspecteur je me considère toujours comme ce Général d'armée qui élabore des plans de bataille à son état major, mais qui pour vérifier l'application de ces plans de bataille va jusque dans les tranchées, la tranchée ici étant l'école. Car, les enseignants ont aussi besoin d'être soutenus moralement et chaque fois qu'ils se sentent entourés et soutenus par leur chef*

*immédiat qui est l'inspecteur, alors ils ont le moral. Mais s'ils se sentent abandonnés par la hiérarchie, ils sont démotivés et quelques fois ils n'appliquent plus les directives ministérielles. Il est donc important d'assurer un bon accompagnement des enseignants, de garantir une présence régulière de l'inspecteur ne fut ce que pour les soutenir moralement mais aussi et surtout pour les aider à mettre en œuvre la politique éducative édictée par la tutelle. C'est dans l'engagement personnel à faire ce qui est recommandé par la tutelle (donc la déontologie) mais aussi et surtout à mieux le faire, ne fut-ce que le fait d'appliquer les règles administratives, par exemple préparer sa classe, être présent régulièrement et à l'heure dans sa classe, qu'il est possible de prétendre être un bon enseignant. »<sup>225</sup>*

Cependant si en théorie, l'inspecteur est sensé veiller à la fois au respect des règles déontologiques et motiver les enseignants, dans la pratique, seule le caractère déontologique semble définir ses interventions auprès des instituteurs. Il est avant tout perçu comme le représentant du ministère de l'éducation nationale qu'il vaut mieux craindre que comme un collaborateur bienveillant. Il incarne, d'une part, l'aboutissement d'une belle carrière, il est à ce titre admiré par les enseignants qui aspirent au statut d'inspecteur. Pour d'autres il est le gendarme de l'éducation nationale dont le rôle est de sanctionner le travail enseignant ; le terme « Général d'armée » employé par l'inspecteur est assez explicite pour rendre compte de la relation d'autorité qui lie l'inspecteur aux instituteurs. L'inspecteur incarne également la figure emblématique de la politique éducative en opposition à la figure pédagogique de l'enseignant. Malgré cette représentation plurielle, mitigée de l'inspecteur, sa fonction inspire encore la carrière de nombreux enseignants. Car, l'inspecteur incarne non seulement l'autorité, mais il est aussi chercheur pour la production des programmes et des innovations pédagogiques, chef de base pédagogique, encadreur et formateur. Il est le premier interlocuteur des enseignants.

Les nouvelles options :

- Professeurs de collège : les instituteurs peuvent accéder au grade de professeurs de collèges grâce aux programmes des passerelles organisées au sein des départements de l'Ecole Normale Supérieure (ENS) proposant une formation approfondie tant sur les contenus que sur

---

<sup>225</sup> IP11HMEN, Libreville, Ministère de l'éducation nationale, décembre 2007



les didactiques des différentes disciplines enseignées dans les lycées et collèges. La formation est sanctionnée par l'obtention du CAPC (*Certificat d'Aptitude au Professorat de Collège*) ;

- Professeurs adjoints d'enseignement normal (PAEN) titulaires du CAPEN\* (*Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement normal*). Les instituteurs admis sur concours à l'Ecole Normale Supérieure pour y suivre la formation de professeurs adjoints d'enseignement normal sont affectés au sein des Ecoles Normales des Instituteurs ENI pour assurer les enseignements de pédagogie et de didactiques auprès des futurs instituteurs ;

- Professeurs adjoints d'école (PAE) titulaires du CAPP (*Certificat d'Aptitude au Professorat du Primaire*) dont le statut et les fonctions mal définis au départ font encore l'objet d'un débat entre le syndicat de l'éducation nationale (SENA) et les autorités gouvernementales. Cette fonction est également l'une des options de formation proposées aux instituteurs admis à l'Ecole Normale Supérieure. De nombreux professeurs adjoints d'école ont été affectés, à l'issue de leur formation, au ministère de l'éducation nationale ou dans les bases pédagogiques sans avoir de tâches réelles à accomplir, exerçant quelques fois comme conseiller pédagogique, quelques fois aussi errant dans la cour du ministère de tutelle espérant en vain être fixés sur leurs nouvelles fonctions. Dans l'attente, certains ont décidé de se consacrer à d'autres activités, « faire clando » par exemple, autrement dit, exercer dans le transport de particuliers en se servant de sa propre voiture ;

- Attachés d'éducation et de planification (AEP) : les instituteurs admis sont formés pour obtenir le CAGS (*Certificat d'Aptitude à la Gestion scolaire*) afin de remplacer les surveillants et intégrer l'équipe administrative des lycées et collèges.

Outre le concours d'entrée à l'Ecole Normale Supérieure (ENS), les instituteurs peuvent également participer au concours d'entrée à l'école préparatoire aux carrières administratives (EPCA<sup>226</sup>) et y être formés aux différents métiers de l'administration.

Malgré l'élaboration de ces nouvelles options, la carrière des enseignants reste au centre des débats entre les autorités gouvernementales et le Syndicat de l'Education Nationale (SENA).

---

<sup>226</sup> L'EPCA est une école supérieure créée par décret en décembre 1978 qui assure la formation et le perfectionnement des agents de l'Etat. Cette école reste ouverte aux candidats internes et externes. et dispose actuellement d'un effectif de 859 étudiants, dont 400 à la charge de l'école et 459 étudiants censés être pris en charge par différentes administrations telles que le Trésor, les Finances, la Marine marchande, les PME/PMI.

Elle occupe ainsi une place non négligeable dans les politiques éducatives. De nouveaux états généraux de l'Education, de la Recherche et de l'Adéquation Formation-Emploi ont été organisés du 17 au 18 mai 2010 à Libreville. Les conclusions de ces travaux de réflexion ont abouti à d'autres propositions visant à harmoniser la carrière des instituteurs qui souhaitent évoluer dans l'enseignement, sans remettre en cause les mesures déjà en vigueur. Il est désormais prévu que l'instituteur du pré-primaire ou du primaire, recruté après l'obtention du baccalauréat, sera admis sur concours à l'Ecole Normale des Instituteurs (ENI) où il suivra une formation de deux ans (au lieu de neuf mois comme au cours des années précédentes) et sortira titulaire d'un diplôme de niveau licence II. Après avoir enseigné pendant cinq ans, il sera admis sur concours à l'Ecole Normale Supérieure (ENS), où il suivra une formation de trois ans à l'issue de laquelle il sera titulaire d'un diplôme équivalent au Master II. Ce dernier diplôme lui permet de repartir sur le terrain pour encadrer les instituteurs en exercice en ayant le grade de conseiller pédagogique du pré-primaire ou du primaire. Au terme de cinq ans d'exercice en tant que conseiller pédagogique, il pourra, s'il est admis à l'Ecole Normale Supérieure ENS suivre un programme de formation doctorale, préparer ainsi une thèse en recherche appliquée à l'enseignement pré-primaire ou primaire, lui conférant le grade d'inspecteur pédagogique.

Les derniers états généraux n'ont rien établi de nouveau, ils ont probablement permis de rendre les mesures de carrière plus explicites, en particulier pour le gouvernement. Car en ce qui concerne les instituteurs, il n'y a aucun changement concret. La carrière reste très marquée par l'occupation des postes administratifs, ce qui engendre une perte de contact avec les élèves et de certains avantages du métier, notamment les vacances scolaires ou une baisse de la prime de logement.

Les nouvelles options ont permis à un grand nombre d'instituteurs de quitter l'enseignement pour d'autres fonctions. Ce qui justifie en grande partie le recrutement de la promotion 1200 dès le début des années 2000. Toutes ces possibilités laissent penser à une carrière intéressante. Toutefois, les témoignages des instituteurs sur leurs conditions de travail révèlent des débuts de carrière et des conditions d'intégration particulièrement « *pénibles* »<sup>227</sup>.

---

<sup>227</sup> IPH54EPMOUK ; IPF70ECACMOU ; IPH44ECPAK

Ces témoignages mettent en évidence l'existence de discriminations relatives aux affectations et à la titularisation. Les stratégies d'affectation n'obéissent pas toujours à des critères professionnels et à des objectifs définis.

Pour encourager les jeunes enseignants à aller dans les écoles de village, les autorités les nomment Directeurs d'école dès leur première affectation après la sortie de l'école de formation. Dans ces écoles, le nombre d'enseignant est en général insuffisant. Le Directeur se retrouve le seul maître qualifié de l'établissement où il est obligé de tenir seul les six niveaux pédagogiques du primaire, ou de recruter un ou deux moniteurs pour le seconder dans les classes. Pour échapper à cette situation, les jeunes enseignants usent de stratégies diverses. Il est de ce fait courant de se faire établir un « *faux certificat médical* »<sup>228</sup> afin d'être affecté en ville là où le suivi par un médecin est plus facile. L'absentéisme et le recours au réseau social sont autant de moyens utilisés pour sortir du village. Les résultats de l'enquête mettent également en évidence l'affectation des femmes majoritairement dans la capitale et les grandes villes ainsi qu'une forte concentration des femmes dans les petites classes, celles de la maternelle, et, celles comprises entre la première année (CP) et la troisième année (CE2). La plupart des enseignants interrogés dans le cadre de cette analyse et exerçant dans les villages sont des hommes (17 hommes et 2 femmes). L'une des stratégies développées par les élèves institutrices est de tomber enceinte ou de se marier à la fin de la formation. Elles sont alors affectées dans une localité où elles peuvent être suivies médicalement ou dans la ville où est installé le mari en faisant valoir le rapprochement d'époux.

En revanche, dans les villages l'affectation des hommes est plus importante. Ils sont le plus souvent exposés à vivre séparés de leurs enfants et de leurs épouses qui restent généralement vivre en ville afin de leur assurer de meilleures conditions de vie. Outre les raisons de santé, l'éloignement de la famille, le rapprochement du quartier pour changer d'écoles sont autant d'autres stratégies adoptées pour être affecté dans l'école ou la localité de son choix. Les enseignants cherchent particulièrement à fuir l'isolement professionnel dans les villages et à se rapprocher des villes où ils peuvent mieux faire carrière. Pour participer aux concours internes, un instituteur doit constituer un dossier de candidature comprenant un certain nombre de documents officiels notamment l'attestation de titularisation par exemple délivrée par la fonction publique, il a également besoin de s'assurer l'accès aux informations

---

<sup>228</sup> IAF6EPLDAM

nécessaires. Mais les démarches administratives sont plus faciles à effectuer pour un enseignant exerçant à Libreville (la capitale du Gabon où sont concentrés la plupart des services administratifs) qu'à celui affecté dans un village ou une ville située très loin de la capitale. Il est également important de noter que les concours internes s'adressant aux instituteurs ne sont organisés et effectués qu'à Libreville. Si toutes ces stratégies sont utiles pour ceux qui y ont recours, elles ne sont pas sans conséquences sur la gestion globale de la carrière des instituteurs.

Les stratégies adoptées aussi bien par la hiérarchie que par les enseignants eux-mêmes sont à l'origine de diverses situations discriminantes. Le premier fait le plus marquant est l'affectation des moniteurs dans les villages les plus enclavés et les plus éloignés des centres urbains tout en les privant de toutes possibilités d'avancement professionnel.

## 1 Les exclus du plan de carrière

L'une des premières discriminations relatives à la carrière des enseignants concerne les moniteurs. Pour ce groupe d'enseignants du primaire, toute évolution dans la carrière n'est pas envisageable dans la mesure où leur recrutement n'est pas pris en compte par le Ministère de l'éducation nationale. Cette particularité s'explique par le fait que les moniteurs ne bénéficient que d'une formation sur le tas, ils ne participent pas aux séminaires alors qu'ils constituent le groupe d'enseignants qui a le plus besoin d'une formation continue. Ils n'ont pas également le droit de participer aux concours internes. Aussi, « *un moniteur ne peut pas espérer être instituteur un jour.* »<sup>229</sup> La seule possibilité pour un moniteur de devenir instituteur est de démissionner, de reprendre ses études, d'être titulaire du baccalauréat, puis de concourir pour entrer à l'Ecole Normale des Instituteurs (ENI). Or la plupart des moniteurs sont des jeunes qui ont été contraints d'abandonner leurs études pour des raisons relatives à des difficultés financières occasionnées par la situation sociale des parents, la perte d'un d'entre eux, ou encore l'éloignement des établissements secondaires, etc. L'une des rares possibilités professionnelles, constituant par la même occasion la seule aide qui s'offre à eux, est le recrutement en tant d'auxiliaire dans l'enseignement primaire proposé par l'assemblée départementale. Bien que ce ne soit pas en réalité irréversible, ce statut d'auxiliaire constitue

---

<sup>229</sup> IPH66ECPKOM

finalement un handicap « à vie »<sup>230</sup> pour les moniteurs faisant d'eux une catégorie d'enseignants marginalisée et privée de toute évolution professionnelle. Cette forte discrimination au niveau du métier est certainement mal vécue par les moniteurs se considérant à ce titre comme des bénévoles. Car, elle traduit un manque de considération de leur existence et un manque de reconnaissance de leur travail par les autorités éducatives. Celles-ci ne considèrent que les enseignants fonctionnaires enregistrés dans les fichiers du ministère de l'éducation nationale. Les auxiliaires font partie de la main-d'œuvre non permanente de l'assemblée départementale. C'est la raison pour laquelle, les moniteurs ne peuvent pas sortir du département ou de la commune où ils ont été recrutés.

A partir de l'année 2006 le Président de la république Omar BONGO ONDIMBA a pris une décision exceptionnelle concernant les moniteurs afin qu'ils soient désormais intégrés à la Fonction Publique. Le dossier est encore en cours de traitement, aucun texte de loi les désignant comme fonctionnaires n'a été rendu officiel.

Cependant, certains moniteurs commencent à bénéficier des ordres de paiement octroyés par le ministère des finances en attendant les postes budgétaires. Leur salaire varie selon les relations entre le directeur de l'école ou le moniteur lui-même avec les responsables de l'assemblée. Certains sont payés à 100 000 francs (CFA **152.45€**), d'autres un peu moins, d'autres encore un peu plus. Il n'existe pas une grille salariale sûre qui définit les modalités de leur traitement. Certains moniteurs sont payés par l'association de parents d'élèves. *« J'ai vu un moniteur qui était payé à 30 000 francs CFA (environ 50€). Avec un tel salaire, la vie est impossible de nos jours. Il est difficile d'offrir une qualité de vie à sa une femme ou d'assurer l'avenir de ses enfants. »*<sup>231</sup>

Il serait alors important de reconnaître les efforts de ces enseignants qui travaillent en acceptant d'être faiblement rémunérés. Il n'est pas exagéré finalement d'affirmer qu'ils sacrifient leur vie à l'enseignement et qu'ils constituent la catégorie des enseignants qui incarnent la vocation dans le métier. S'ils ne choisissent pas nécessairement le métier par amour des enfants ou par amour de l'enseignement, leur travail auprès des enfants scolarisés dans les villages rend compte de leur réel investissement professionnel. Dans certains villages, le moniteur est le seul enseignant qui se charge de faire fonctionner l'établissement.

---

<sup>230</sup> Idem

<sup>231</sup> IPH53ECPADLA

Il est en général très difficile pour l'instituteur affecté d'y rester, le moniteur reste donc le seul enseignant en charge des élèves des différents niveaux pédagogiques. Les exemples sont nombreux, entre autre celui de l'école de Kombani au cours des années 1991, 1992, 1993. Cette école est située seulement à cinq kilomètres de Boué. Cependant, pour s'y rendre, « *il faut y aller avec les bagages sur la tête en traversant les rails à pied car il n'y a pas de route. L'enseignant qui y travaille est seul, il est payé à trente ou quarante milles francs CFA (entre 50 et 60 euros environ). Quand les inspecteurs arrivent c'est lui qui les reçoit. Il faut souligner qu'en général, il y a une inspection tous les deux ou trois ans.* »<sup>232</sup>

Le moniteur est donc l'enseignant des enfants du village. Il est le plus souvent très proche de la population locale car il y exerce depuis toujours. Il connaît la plupart des enfants. Il est aussi très vite l'enseignant du petit cousin à l'école, du fils, le beau-frère d'un élève... Ces rapports particuliers l'unissant aux élèves et à la population permettent de comprendre son dévouement en tant que fils du village dans la plupart des cas. L'essentiel du travail accompli par le moniteur est de donner aux enfants les bases pédagogiques et de les aider à être admis à l'école d'un autre village plus grand et mieux organisé ou d'une ville, école dans laquelle ils peuvent suivre un meilleur enseignement. L'isolement et la précarité professionnels des moniteurs font d'eux des enseignants courageux et particulièrement ingénieux comme le révèle ce témoignage : « *j'ai trouvé un moniteur qui m'a appris comment fabriquer un compas à l'aide d'une pointe, d'une ficelle, et d'une craie, comment former une équerre à l'aide de ses mains, parce qu'il n'y en avait pas au sein de l'école : ce sont des situations qui existent encore.* »<sup>233</sup> Ils sont pourtant aussi discrets qu'ils sont dévoués.

Dans les établissements de Libreville où quelques moniteurs (et c'est exceptionnel) exercent, comme c'est le cas à l'école de l'alliance chrétienne du pk8, ils sont restés très discrets bien qu'ils soient après plus d'une dizaine d'années d'exercice aussi compétents que les autres instituteurs plus sûrs d'eux car ils sont titulaires du Baccalauréat et sont formés à l'Ecole Normale des Instituteurs.

---

<sup>232</sup> IPH66ECPKOM

<sup>233</sup> Idem

## 2 Les débuts de carrière : des critères aléatoires d'affectation

L'élaboration des modalités diverses et de plus en plus explicites de carrière offre désormais aux hommes et aux femmes qui s'engagent à exercer le métier d'instituteur des possibilités d'avancement rapide (tous les cinq ans). Ces modalités semblent globalement satisfaisantes même si un effort de clarification reste à faire en ce qui concerne certaines options, notamment celle de professeurs adjoints d'école (PAE). Cependant dans la mise en application effective de ces modalités, des inégalités sont observables. Comme pour la formation, l'accès aux options de carrière est très inégal et varie suivant le statut et le lieu d'affectation.

Si l'inégal accès à la formation est essentiellement corrélatif à l'organisation mise en place par les autorités gouvernementales et l'insuffisance de ressources disponibles pour assurer une formation continue à l'ensemble des enseignants, celle-ci ne constitue plus le seul facteur explicatif des inégalités de carrière. Les stratégies adoptées à la fois par les responsables éducatifs et les instituteurs eux-mêmes ont un impact considérable. Les inégalités observées varient non seulement suivant le statut des enseignants, selon qu'ils soient stagiaires, moniteurs, mais aussi suivant le sexe et le réseau social.

Les inégalités dans la gestion de la carrière des instituteurs commencent dès la sortie des écoles de formation en ce qui concerne les affectations et perdurent jusqu'au moment du concours d'entrée à l'Ecole Normale Supérieure.

Certains instituteurs n'hésitent pas à avoir recours à la position sociale des proches pour être recommandés à un poste de directeur d'école par exemple, pour ne pas être affectés dans les villages, pour pouvoir participer au concours d'entrée à l'Ecole Normale Supérieure.

Dans le souci de couvrir les besoins en personnel pédagogique, nombre de jeunes enseignants sont affectés dans les écoles de provinces notamment dans les écoles de village (tableau 10, graphique 18).

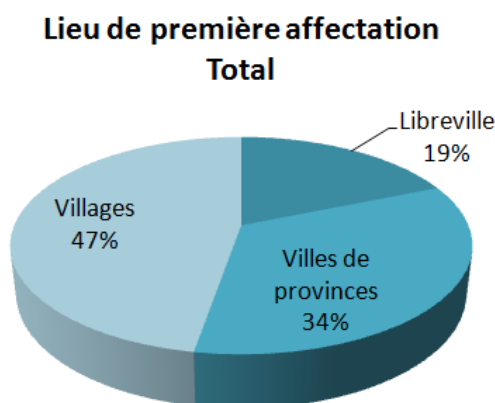
134 instituteurs interrogés sur un total de 165 déclarent avoir commencé à exercer dans les villes et villages dès la fin de la formation initiale. En se référant aux données du tableau 10, 78 instituteurs (soit 47% environ, graphique 18) ont été immédiatement après la formation initiale affectés dans les villages et 56 (34%, graphique 18) dans les villes de provinces. Seulement 31 instituteurs interrogés (19%, graphique 18) ont commencé leur carrière à Libreville bien que ce soit le souhait de la plupart d'entre eux. Les hommes (67% environ parmi ceux interrogés, graphique 19) sont plus concernés que leurs collègues femmes (28%

parmi celles interrogées, graphique 20) par les affectations dans les villages. En ce qui concerne les villes de province, la tendance s'inverse.

**Tableau 10 : lieu de première affectation**

<b>Lieu de première affectation</b>				
Effectif des instituteurs suivant le lieu de première affectation et le sexe				
Sexe	Lieu de première affectation			Total
	Libreville	Villes de provinces	Villages	
Hommes	11	16	55	<b>82</b>
Femmes	20	40	23	<b>83</b>
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>56</b>	<b>78</b>	<b>165</b>

**Graphique 18 : pourcentages des instituteurs interrogés suivant le lieu de première affectation**



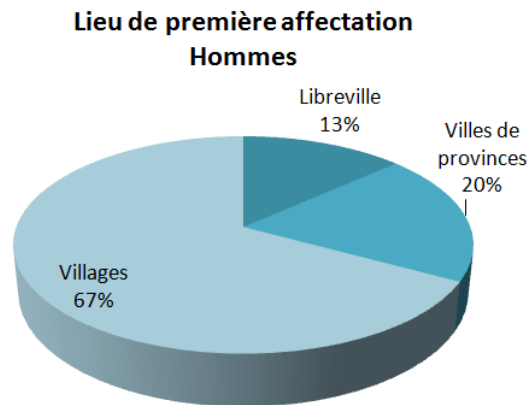
Parmi les instituteurs interrogés et ayant débuté leur carrière dans les villes de province, 20% (graphique 19) sont des hommes tandis que 48% (graphique 20) sont des femmes (plus du double de leurs collègues masculins). Les femmes commencent donc majoritairement leur carrière dans les villes de provinces tandis que leurs collègues masculins sont majoritairement affectés dans les villages.

Même si les élèves instituteurs savent qu'ils sont formés pour enseigner sur l'ensemble du territoire national, ils ne sont pas à l'abri de mauvaises surprises relatives aux conditions de

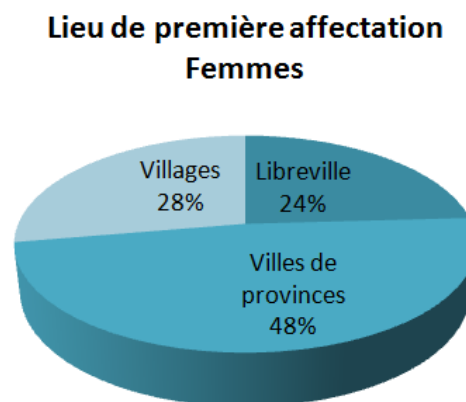


vie particulièrement difficiles dans les villages. Celles-ci expliquent en grande partie l'engouement des enseignants pour la ville et la concentration des instituteurs à Libreville.

**Graphique 19 : pourcentages des instituteurs interrogés hommes suivant le lieu de première affectation**



**Graphique 20 : pourcentages des institutrices interrogées suivant le lieu de première affectation**



La carrière enseignante commence alors dans les villages ou les petites villes. Puis les instituteurs cherchent progressivement à exercer d'abord dans les grandes villes de provinces et terminent leur carrière à Libreville. Mais cette trajectoire n'est pas systématique pour tous, certains enseignants commencent leur carrière dans les petites villes avant d'être envoyés dans les villages d'où ils partent pour Libreville ou pour une autre grande ville. D'autres en revanche sont affectés à Libreville dès le début et y exercent pendant toute la durée de leur carrière.

Malgré la concentration des décisions d'affectation à la direction des enseignements du premier degré du ministère de l'éducation nationale, le rôle joué par les inspecteurs est important dans les recommandations, particulièrement en ce qui concerne les enseignants affectés dans les provinces. Pour partir de la province et être affecté à Libreville, l'instituteur doit faire une demande d'affectation adressée au Ministre de l'éducation nationale et la déposer à l'inspection provinciale.

Les raisons évoquées dans la demande d'affectation concernent l'éloignement, le fait de ne pas avoir été formé pour servir dans une seule province, mais surtout l'intérêt de servir dans du territoire national. C'est l'inspection provinciale qui se charge de transmettre la demande d'affectation au Ministère, à la direction de l'enseignement du premier degré. Mais Etant donné le peu d'intérêt pour les instituteurs d'être affectés en province, l'inspection développe des stratégies de maintien des enseignants déjà en exercice dans les villages. C'est ainsi qu'elle ne transmet pas systématiquement les demandes d'affectation au ministère, particulièrement « *lorsque l'enseignant fait correctement son travail, s'il est dynamique au niveau de la région.* »<sup>234</sup>

Les enseignants à leur tour pour contourner cette difficulté, ne respectent pas la hiérarchie et s'arrangent à déposer directement leur demande d'affectation au Ministère « *j'ai dû faire une demande que j'ai déposé directement au Ministère, et c'est celle-ci qui a aboutit* ». <sup>235</sup> De nombreuses raisons expliquent la fuite des enseignants des provinces et notamment des villages vers Libreville.

## 2.1 L'isolement social et professionnel : la marginalisation

« *Le processus de marginalisation* » est l'expression utilisée par les instituteurs eux-mêmes pour décrire non seulement l'isolement professionnel vécu par certains d'entre eux, mais aussi, les difficultés d'adaptation qu'ils rencontrent, l'éloignement de la ville et des proches dans d'autres cas, ainsi que les stratégies de rejet dont ils font preuve de la part des ressortissants des provinces, à la fois les agents d'encadrement et les populations locales.

---

<sup>234</sup> IPH47EPCAMAK

<sup>235</sup> Idem

La marginalisation commence avant tout par la difficulté à s'adapter à la vie au village où au sein d'une communauté étrangère. Le premier « *choc professionnel* »<sup>236</sup> est relatif à la situation géographique des écoles de village et se produit dès la découverte des conditions d'accès au lieu d'affectation. En raison du mauvais état des routes et des conditions de transport difficiles, certains villages ne sont accessibles qu'à pied, grâce à une piste à peine dégagée. C'est donc bagages en main ou sur la tête que les enseignants réussissent à regagner leur premier lieu d'affectation. Outre les difficultés d'accès, certaines écoles de village sont situées dans des zones enclavées, les jeunes instituteurs n'ont pas facilement accès à l'information ou la possibilité de faire marcher un téléviseur. La radio est le seul média qui fonctionne, mais, seules quelques stations peuvent être captées, « *parfois, il ne s'agit même pas de stations de radios nationales, ne peuvent être captées que les stations des radios étrangères.* »<sup>237</sup> Ces difficultés sont ensuite amplifiées par l'éloignement de la famille et des amis. La plupart des enseignants affectés dans les villages les plus enclavés sont des hommes. Ils y vont d'abord seuls, le temps de s'installer et de faire venir femmes, enfants ou cadets. Mais très vite, ce projet est abandonné, les jeunes instituteurs se rendent très vite compte qu'ils ne peuvent pas exposer leur famille à leurs conditions de vie et que ce sont eux qui devront se déplacer chaque fois que ce sera possible. Toutefois, les salaires sont perçus seulement en ville et avec un grand retard. Les jeunes instituteurs sont contraints de s'absenter des écoles et de passer plusieurs semaines, voir plusieurs mois sans pouvoir retrouver leur famille. Cette situation est plus difficile pour les jeunes enseignants ayant grandi ou vécu en ville. Les enseignants plus âgés semblent éprouver moins de difficultés à s'adapter à la vie au village. Ces derniers maîtrisent, pour la plupart, les activités pratiquées au village : Ils savent faire les jardins, pratiquer la pêche, la chasse en faisant des pièges par exemple. Ces pratiques favorisent leur intégration au sein de la communauté locale qui les accepte plus facilement comme membre à part entière du village. D'abord, les échanges avec la communauté locale sont plus faciles. Ensuite, ils peuvent soit combler les fins de mois car ils ne sont plus obligés d'acheter certaines provisions. Ils peuvent ainsi se constituer une épargne ou financer certains projets notamment, soutenir les enfants étudiants en ville, construire une maison, se soigner, etc.

---

<sup>236</sup> Idem

<sup>237</sup> IPH55EPOBI

Pour les jeunes qui ont grandi en ville, la vie et la culture du village sont moins simples. L'adaptation est plus longue et plus difficile. Certes, nombreux sont ceux qui ont grandi au village (104 enseignants sur les 165 interviewés ont grandi dans les villages, 37 dans les petites villes, 24 seulement ont grandi à Libreville), le cycle de formation est généralement incomplet dans les villages, les élèves-instituteurs poursuivent et terminent la formation dans les écoles de formation des instituteurs situées actuellement à Libreville et dans les grandes villes notamment à Massuku, à Mouila et à Oyem. Une fois de retour au village pour y exercer leur métier, certains enseignants n'arrivent plus à s'adapter, d'une part, parce qu'ils sont partis poursuivre leur formation en étant encore très jeunes, et, d'autre part, parce qu'ils ont acquis d'autres habitudes de vie en ville qu'ils aimeraient pouvoir pratiquer au village. Aller en ville de temps à autre en fin de semaine est le seul moyen pour les instituteurs de s'accorder un peu de loisirs, mais surtout de rencontrer un camarade de la même promotion ou d'échanger avec un responsable pédagogique, de se tenir informés des décisions du Ministère de tutelle, notamment des dates de concours internes, des affectations, de la vie politique et sociale du pays. Ils peuvent ainsi sortir dès que l'occasion se présente de l'isolement professionnel dans lequel ils sont plongés dans les villages. Certains instituteurs déçus et démotivés par cette situation n'hésitent pas à s'absenter de manière prolongée de leur lieu de travail. Ce qui remet en question les objectifs pédagogiques fixés dans les progressions mensuelles. Les programmes n'étant pas souvent abordés dans l'ensemble, le processus d'apprentissage des élèves est à ce titre, perturbé.

Les instituteurs décrivent aussi les stratégies discriminantes adoptées dans les bases pédagogiques par certains inspecteurs au moment des affectations visant à privilégier leurs proches ou les ressortissants de la province. Un instituteur nouvellement affecté en province est au départ perçu comme un étranger. Dans les villages, la plupart des habitants se connaissent et se font confiance. L'étranger est perçu comme celui qui vient perturber les habitudes de sérénité et de cohésion sociale déjà établies. Pour être accepté comme un des membres de la communauté, il doit faire preuve d'une grande capacité d'adaptation et subir quelques épreuves. C'est ce que rapporte maître Désiré : *« Nous étions marginalisés. Les collègues de la province nous appelaient « les coopérants ». Je reprends ici les mots d'un inspecteur. Ils traitaient tous ceux qui n'étaient pas du Haut Ogooué comme des*

*« coopérants », donc il fallait les envoyer loin de la ville, il fallait les envoyer en brousse. C'est ainsi que j'ai été affecté comme Directeur à l'école publique d'Obili ».*<sup>238</sup>

Le terme de coopérant initialement utilisé pour désigner les enseignants des pays étrangers, en particulier les américains venus au cours des années 1970-1980 renforcer et encadrer les équipes pédagogiques locales est récupéré pour souligner le statut d'étranger des instituteurs originaires des autres provinces ou des autres villages. Ce terme est également utilisé pour rappeler le caractère éphémère de la présence des coopérants Par rapport aux ressortissants de la province. Les enseignants étrangers doivent, de ce fait, aux yeux des locaux, obéir aux règles établies dans la gestion du personnel et accepter d'exercer dans les établissements choisis par les inspecteurs de la région. Les coopérants américains ont été perçus par certains enseignants gabonais comme des privilégiés qui n'étaient pas à leur place. Ils percevaient des salaires plus élevés et des primes spécifiques, étaient mieux logés que les enseignants gabonais pour accomplir le même travail. Ce qu'ignorent les enseignants gabonais, c'est que les coopérants étrangers, notamment américains, avaient pour la plupart un cursus de formation plus long et devaient exercer une double mission d'enseignant auprès des élèves et d'encadreur auprès du personnel pédagogique. Contrairement aux enseignants gabonais, qui, une fois devenus formateurs ou encadreurs auprès des instituteurs ne prennent plus directement en charge les élèves, les enseignants américains, bien que formateurs et encadreurs, assuraient aussi les enseignements auprès des élèves.

La pratique de mesures visant à favoriser des proches n'est pas la spécialité de la province du Haut Ogooué. Cependant, la pratique observée dans une province est plus flagrante car elle se produit dans une localité plus petite où presque tout le monde se connaît et peut facilement être considérée comme caractéristique générale du groupe ethnique de l'inspecteur responsable de la base pédagogique qui entérine la décision. Ces injustices sont aussi observables dans diverses provinces gabonaises et dans de nombreux services publics. Elles sont principalement l'œuvre d'individus obéissant à certaines règles sociales et sensibles aux besoins particuliers des membres de leur réseau social propre. Privilégier un membre de son réseau social (famille, amis, etc.) couramment qualifié de « favoritisme » dans le contexte gabonais est une pratique observable non seulement à Libreville, mais aussi, dans d'autres

---

<sup>238</sup> Maître Jean-Désiré, il possède une riche expérience de plus de 20 ans dans l'enseignement aussi bien dans les provinces que dans la capitale du pays, particulièrement dans la province du Haut-Ogooué. Libreville, Ministère de l'éducation nationale, décembre 2008

communautés humaines du monde. C'est ce qui a été d'ailleurs vécu par le maître Désiré à Libreville :

*« J'ai été frustré l'année au cours de laquelle je devais exercer en tant que surveillant général à l'école publique de la nouvelle cité à Nzeng-Ayong. La décision d'affectation a été prise au Ministère de l'Education Nationale. Cette décision a fait l'objet d'une publication officielle. J'ai même été félicité par certains collègues. Lorsque je suis allé vérifier sur les listes des nominations du Ministère, mon nom y figurait sans aucune erreur. Je l'ai vécu comme une récompense de tous les efforts que j'avais fournis en tant qu'enseignant. Deux jours après lorsque je vais récupérer l'attestation d'affectation afin d'intégrer ma nouvelle fonction, mon nom avait été remplacé par celui de quelqu'un d'autre sur les listes des nominations du Ministère. J'ai été choqué par cette injustice, si je pouvais démissionner, je l'aurai fait cette année là. De surcroît, je n'en n'avais pas fait la demande comme le font beaucoup de collègues. Je suis allé me plaindre auprès d'un inspecteur, qui avait lui aussi vu la décision d'affectation. Pour me consoler, celui-ci a reconsidéré ma nomination, il s'est battu pour que je sois affecté comme surveillant général adjoint à l'école Martine Oulabou. La décision n'étant plus celle du Ministère mais celle de l'inspection, je n'avais pas le même traitement que les autres surveillants alors que j'étais censé effectuer le même travail. »<sup>239</sup>*

Certaines décisions d'affectation ou de nomination ne reposent pas essentiellement sur les compétences des enseignants même si elles sont dans beaucoup de cas prises en compte. D'autres facteurs non négligeables influencent les décisions des responsables, notamment les affinités, les relations familiales, amicales, ethniques, tribales, etc. Ces facteurs influencent la carrière des instituteurs aussi bien en province qu'à Libreville et occasionnent ce que certains ont appelé les « promotions bloquées »<sup>240</sup> pour exprimer l'une des sources de la révolte des instituteurs. N'est pas promu au poste de Directeur d'école ou proposé à un stage par exemple, l'instituteur méritant. Le recours aux relations sociales influence les modalités de gestion de la carrière enseignante.

Si l'injustice et le choc que suscitent de telles pratiques socioculturelles sont indéniables, la prise de telles décisions obéit parfois à une toute autre logique. La mesure vécue par les instituteurs dits « coopérants » dans le cas du Haut Ogooué comme une injustice, ce qui est

---

<sup>239</sup> Maître Jean-Désiré, Libreville, Ministère de l'éducation nationale, décembre 2008

<sup>240</sup> Idem

justifié, est pratiquée non seulement pour leur permettre de s'adapter et mieux s'intégrer<sup>241</sup>, connaissant l'hospitalité des populations des villages, mais aussi pour assurer une certaine objectivité ou impartialité dans l'action pédagogique, de protéger les ressortissants de la province de certains abus dont ils peuvent être les victimes en exerçant dans leur village natal. Car, envoyer dans une école de village un fils ou une fille issu (e) de la communauté locale n'est pas sans inconvénients. Les exemples racontés par maître Guy Jean et d'autres instituteurs exerçant dans la province de l'Ogooué Ivindo sont particulièrement édifiants sur cette question.

## 2.2 Les effets des « découpages ethniques » sur les affectations et le travail enseignant

Le découpage administratif de Makokou présente une spécificité : d'un côté vivent les Kota à l'Ivindo, de l'autre côté de la ville sont installés les Fang, deux groupes ethniques dont les rapports sociaux ne peuvent pas être qualifiés globalement d'amicaux, malgré la cohabitation. Mais le communautarisme ethnique n'est pas propre à la province de l'Ogooué Ivindo. Même à Libreville où la cohabitation des différents groupes ethniques est nettement observable et semble pacifique, l'occupation de certains quartiers se fait suivant l'appartenance à un même groupe linguistique ou régional. Aussi n'est-il pas rare de trouver par exemple majoritairement les Myènè au quartier « Louis », les Fang à « Cocotier » ou à Mélen, les Mériè dans les quartiers « Kinguélé ou dans la zone dite des PK (5, 6, 7, 8, 9, 10 ). Cette occupation n'est pas surprenante dans la mesure où le départ du village pour la ville se fait généralement pour rejoindre un proche ou un membre de la famille déjà installé en ville. C'est ce proche qui accueille, prend en charge le nouveau venu et cède une petite parcelle de son terrain permettant au nouveau venu de bâtir sa propre demeure. Il est important de souligner que les quartiers Louis et Cocotier sont au départ respectivement des villages myènè et fang. C'est la principale raison pour laquelle ces groupes ethniques y sont statistiquement plus nombreux.

Les pratiques d'occupation des terrains tendent à se modifier et à se démocratiser progressivement. Il est maintenant possible d'acheter un terrain dans les différents quartiers

---

<sup>241</sup> IP9HBPP

de Libreville qui en offrent la possibilité. Les terrains mis en vente par les structures d'Etat étant encore hors de portée des populations, l'achat de terrains est plus souvent organisé entre particuliers. Cette acquisition est cependant plus facile dans les quartiers qui se développent tels que Nzeng-Ayong, Montalier, etc., que dans les anciens quartiers déjà saturés tels que Louis. Mais cette démocratisation d'acquisition des terrains à Libreville ne remet pas en question l'occupation ethnique de Libreville. Cette configuration est encore fortement marquée. Elle n'exclut pas non plus le recours au réseau social notamment linguistique ou familial pour acheter un terrain. Par exemple, si le premier contact pour l'achat d'un terrain appartient au réseau professionnel, celui-ci finira par conduire au réseau linguistique ou familial. Concrètement, un Nzebi ou un Sangu peut aujourd'hui acheter un terrain dans un quartier fang, mais avec l'aide, d'un collègue, d'un ami, d'une connaissance, qui lui ou elle est fang et va pouvoir négocier pour son ami. Les achats directs et qui n'obéissent pas à cette démarche sont encore rares, même s'ils sont en évolution à Libreville.

Il n'est pas par ailleurs rare que les cabinets ministériels soient majoritairement constitués d'agents administratifs appartenant à la communauté linguistique du ministre. Ce système est une sorte de « géopolitique » à la gabonaise et consiste à rassembler, dans le gouvernement, des ministres issus non seulement des différentes régions, mais aussi des différents grands groupes linguistiques afin de ne léser aucune d'entre elles, d'assurer par la même occasion la paix sociale, chaque groupe se sentant plus ou moins représenté dans les plus hautes sphères de la nation. C'est l'une des raisons pour lesquelles le Président Bongo réussira à se maintenir au pouvoir pendant plusieurs décennies bien que sa politique ait été décriée par l'opposition comme ayant un caractère dictatorial. Ce n'est qu'à la fin des années 1980 et au début des années 1990 que les populations commenceront à réaliser les méfaits de ce système de fonctionnement qui continue malheureusement d'influencer les logiques d'action de nombreux citoyens, hommes politiques, agents administratifs y compris dans l'enseignement ainsi que dans différents organismes de service public. L'un des exemples les plus frappant est que le premier ministre gabonais est toujours un fang ressortissant de la région de l'estuaire dont était issu le premier Président gabonais, Léon Mba, la nomination d'un pongwè bien que ressortissant de la même région était difficilement envisageable. Il faut cependant tenir compte des évolutions observables récemment. Le gouvernement actuel par exemple est dirigé pour la première fois depuis plusieurs décennies par un Fang ressortissant du Nord et non de l'Estuaire. Il faut alors espérer que ce changement ne soit que le début permettant de rompre avec une tradition géopolitique basée sur l'appartenance régionale ou linguistique et



que les ressortissants méritants d'autres communautés linguistiques et régionales occuperont à l'avenir ce poste politique.

Pour revenir à l'exemple édifiant de l'Ogooué Ivindo, le découpage ethnique est très marquant à Makokou (chef lieu de la province), la ville est en quelque sorte divisée en deux camps, « *c'est comme si un mur sépare la ville* ». <sup>242</sup> Les découpages politiques ont renforcé la situation et créée d'autres divisions au sein des communautés.

L'école Mariengouabi est construite dans le premier arrondissement de Makokou, chez les fangs. A la fin des années 1980, la ville de Makokou compte très peu d'écoles. Ce qui a conduit à la construction de l'école communale de Mbolo située chez les kota.

*« Une moitié des élèves de l'école Mariengouabi n'étant pas fang a été transférée à l'école de Mbolo. Les élèves venaient de très loin, certains venaient du village Eko situé à 7 kilomètres de Makokou. Ces derniers parcouraient cette distance deux fois par jour pour venir à l'école. »* <sup>243</sup> Or, il était plus pratique, pour ces élèves, d'être scolarisés à l'école communale Mariengouabi.

La répartition des écoles et des élèves basées sur les considérations ethniques n'est pas sans conséquences. Certaines écoles sont vides car elles comptent très peu d'élèves. C'est le cas de l'école de Mbolo, les kota étant moins nombreux que les fangs. Les groupes majoritaires se retrouvent lésés dans la mesure où les modalités d'accès au système scolaire conduit les élèves fangs de Makokou par exemple à suivre les enseignements dans les classes pléthoriques.

Mais pour assurer la paix sociale dans la ville, le même nombre d'écoles est construit pour chaque groupe ethnique sans tenir compte du fait que certains groupes nécessitent la construction d'un plus grand nombre d'écoles en raison d'une démographie plus importante. La seule logique qui compte c'est que l'école de Mbolo Edok appartient aux Kota de Mbolo, l'école communale du centre est majoritairement fréquentée par les élèves issus de la population « flottante » (les fonctionnaires ressortissants des autres régions ainsi que quelques agents du secteur privé), l'école Mariengouabi est, est quant à elle, fréquentée en majorité par les fangs. Enfin, l'école de Zouaka appartient aux Bakwélé. Chaque groupe ethnique a au moins une école alors que la communauté Bakwélé compte une population très faible.

---

<sup>242</sup> Maître Guy-Jean

<sup>243</sup> Maître Guy-Jean, Libreville, Ministère de l'éducation nationale, Décembre 2008

« *Finalement, certaines écoles se retrouvent avec huit élèves par classe lorsqu'elles sont construites pour une ethnie minoritaire.* »<sup>244</sup> Cette politique qui consiste à vouloir contenter chaque communauté linguistique a pour conséquence d'entretenir les divisions sociales, de renforcer les oppositions culturelles (pourtant complémentaires et mutuellement enrichissantes) au sein de la région plutôt que de susciter une cohésion sociale même si c'est l'objectif visé au départ.

Cette situation influence particulièrement aussi bien les pratiques des populations locales, que celles du personnel enseignant, du Directeur d'école et des agents d'encadrement. Aussi, le poste de Directeur d'école par exemple est exclusivement réservé à un natif de la région. Un enseignant non ressortissant de Makokou ne peut pas occuper un poste de Directeur d'une école communale. Dans la même optique, seul un ressortissant de Zouaka peut exercer comme Directeur d'école dans cette commune même s'il ne remplit pas les conditions requises et qu'il est sans expérience. Bien que l'affectation des instituteurs n'obéisse pas scrupuleusement à cette logique ethnique, ils ne sont pas pour autant moins perturbés. Aussi, un enseignant kota affecté à l'école communale Mariengouabi par exemple ne se sera pas considéré à sa place « *il n'est pas dans son milieu* »<sup>245</sup>.

Cet enseignant aussi compétent puisse-t-il être risqué d'être rejeté ou marginalisé par les collègues ou par les familles qui ne seront pas contents de son arrivée dans le camp adverse ou plutôt étranger. Il est de ce fait indiqué de formuler l'hypothèse que le travail de cet enseignant sera affecté par le fait de ne pas exercer dans « *son territoire* »<sup>246</sup>. Cependant, l'instituteur est formé pour servir là où le besoin d'éducation des enfants est manifeste sur tout le territoire national. C'est la raison pour laquelle, bien que ce ne soit pas simple, les autorités éducatives osent de plus en plus affecter les enseignants du nord dans le sud et inversement.

Cette politique de découpage de la ville basée sur l'appartenance ethnique n'a pas pour objectif principal de privilégier un groupe linguistique spécifique. Elle suscite cependant des irrégularités et des injustices dans les modalités d'affectation et de gestion des instituteurs. Ce qui affecte profondément le climat social dans les écoles de la province. C'est ainsi que l'affectation d'un enseignant de la promotion 1200 par exemple deux ans après son recrutement comme directeur dans une école où exercent les anciens normaliens ayant

---

<sup>244</sup> Idem

<sup>245</sup> Maître Guy-Jean

<sup>246</sup> Idem

participé à sa formation et plus expérimentés crée inévitablement des révoltes et des frustrations.

*« Je prends le cas des 1200, ils n'ont pas été dans un centre de formation, c'est nous les anciens qui les avons formés. Ce sont les petits gars du lycée qui ont été formés sur le tas, moi j'ai formé certains. Maintenant deux ans plus tard parce qu'il est natif du village, il est le directeur, quel travail peut-il accomplir ? Quel encadrement peut-il assurer et avec quelle efficacité ? C'est une manière d'enterrer les compétences. Les autres enseignants de l'établissement sont obligés de se révolter dans leur petit coin ou dans leur salle de classe. De plus, psychologiquement, c'est très frustrant pour un ancien de se retrouver dans cette situation. Même nous qui n'étions pas de l'Ogooué Ivindo, nous avons souffert, je n'ai exercé que pendant six mois comme directeur de l'école de Mbolo, la population manifestait le mécontentement d'avoir à la tête de l'école un fang de surcroît un ressortissant du Woleu-Ntem. Les parents d'élèves ont refusé de voir à la tête de l'école un ressortissant d'une autre région. Ils ont contraint l'inspecteur d'envoyer à l'école de Mbolo un ressortissant du village comme directeur. Un instituteur de la promotion « 1200 » a été affecté. J'ai refusé de travailler sous les ordres de quelqu'un que j'ai formé. L'inspection m'a alors proposé d'aller à Boué et j'ai accepté. »<sup>247</sup>*

Ce traitement particulier réservé aux « coopérants » change lorsque l'instituteur affecté est originaire du village. Il parle la même langue que les populations locales, connaît leurs habitudes et communique plus facilement. Il est alors mieux accepté, intégré dans la communauté et mieux soutenu par les parents d'élèves.

Les populations locales préfèrent l'affectation dans l'école des membres de leur communauté. Aussi, malgré les efforts de certains responsables d'assurer la cohésion sociale, l'avis des populations a plus de poids particulièrement en province ou dans les villages, les familles étant des acteurs à part entière de l'action éducative. Dans beaucoup de villages, l'école ainsi que les logements des instituteurs sont construits grâce à une grande contribution importante des populations locales. De ce fait, les familles villageoises cherchent à participer au processus de décision concernant l'école. Aux yeux de la population du village, l'école perd son statut de bien de l'Etat, elle est la propriété du village et de ses habitants. Ces derniers

---

<sup>247</sup> IPH10EPLPC, extrait d'entretien. Libreville, ministère de l'éducation nationale, Décembre 2008

pensent alors avoir le droit de décider, ou du moins, d'influencer les décisions concernant la gestion et le fonctionnement de l'école qu'ils ont contribué à construire. Les populations locales pensent également avoir d'exprimer leurs attentes lorsqu'elles le jugent nécessaire. Mais, elles sont conscientes de pouvoir plus facilement exercer une influence sur un fils du village que sur un « coopérant », celui-ci étant ressortissant d'un autre village ou d'une autre région. Aux yeux de la population, le fils du village est plus disposé qu'un « coopérant » à comprendre leurs attentes et à les satisfaire. La barrière de la langue est aussi évitée, car certains parents d'élèves s'expriment avec beaucoup de difficultés en français, d'autres éprouvent une gêne à s'exprimer dans « un mauvais français ». Par ailleurs, non seulement la barrière culturelle est moins forte avec un fils du village, mais son intégration est plus simple, il peut mieux comprendre l'intérêt de certaines pratiques culturelles en gardant les secrets de certains rites initiatiques par exemple. Un « coopérant » met plus de temps à comprendre, il peut aussi mépriser, ou même combattre en empêchant ses élèves de pratiquer les rites du village. Avec un fils du village, les valeurs éducatives sont transmises aux enfants. Mais est-ce toujours le cas ? Comment le fils du village arrive-t-il à effectuer son travail sachant qu'il doit répondre aux attentes des membres de sa communauté tout en respectant une certaine éthique professionnelle ?

### *2.2.1 Le fils du village : avantages et inconvénients de travailler dans son village d'origine*

Etant donné la marginalisation dont sont victimes certains instituteurs dits « coopérants » affectés dans les villages, il peut être tentant de croire que la situation des membres des communautés villageoises locales est meilleure. Les populations sont disposées à faire facilement confiance au fils du village et lui garantir de meilleures conditions pour accomplir son travail. Cette attention n'est pas accordée uniquement au fils du village, les populations locales font souvent preuve d'hospitalité et de générosité à l'égard des instituteurs. Sur le plan alimentaire, les parents d'élèves offrent des provisions aux instituteurs comme le raconte maître Désiré, malgré son statut de « coopérant » pendant son séjour à Obili. « *Tous les vendredis par exemple ou chaque lundi, ils pouvaient m'apporter un paquet de manioc, un régime de banane, un gibier en passant... Quelques fois c'est une commande que les parents*

*me faisaient livrer. Je payais, mais à un « prix de famille », sur le plan alimentaire, il n'y avait pas vraiment de problèmes, ils savent vraiment accueillir. »*<sup>248</sup>

En revanche sur le plan relationnel ou professionnel, c'est plus difficile. Il faut noter que dans les villages, les populations connaissent assez mal ou très peu le milieu scolaire. Aujourd'hui encore, *« l'école fonctionne un peu à l'écart de la société, sinon de la communauté dans laquelle elle est implantée. Le directeur est le seul maître à bord »*.<sup>249</sup> Le Directeur s'intéresse peu aux avis des parents en ce qui concerne l'organisation des activités pédagogiques. Les parents sont essentiellement sollicités lorsqu'il s'agit d'obtenir leur contribution en vue de financer un projet de l'école. Depuis la création des Associations de parents d'élèves (APE), le Directeur de l'école traite particulièrement avec le responsable du bureau. Or le rôle de l'Association de Parents d'Elèves (APE) est mal connu de l'ensemble des parents qui contribuent aux cotisations qui sont d'ailleurs imposées au moment des inscriptions. L'Association de Parents d'Elèves (APE) a pour rôle d'aider l'équipe pédagogique à organiser la vie scolaire.

La vie scolaire concerne, non seulement, l'organisation des apprentissages, et donc de la classe, mais aussi, l'animation des activités socioéducatives et communautaires, par exemple la création du club de théâtre ou de sport, éventuellement des activités de lutte contre le VIH Sida. Ces activités doivent être validées par le conseil d'école où sont représentés les parents d'élèves par les élus du bureau de l'Association de Parents d'Elèves (APE) qui vont à leur tour informer en Assemblée générale les autres parents d'élèves. L'Association de Parents d'Elèves (APE) favorise ainsi les relations entre l'école et les parents d'élèves. Cependant, l'Association de Parents d'Elèves (APE) se contente pour l'heure de collecter des fonds sous forme de cotisations auprès des familles. Les projets réalisés, lorsque c'est possible, sont décidés par le Directeur d'école en concertation, mais c'est rare, avec les responsables du bureau de l'Association de Parents d'Elèves (APE). Sinon, le Directeur décide seul des besoins prioritaires de l'établissement qu'il soumet au bureau de l'Association de Parents d'Elèves (APE) pour obtenir l'argent nécessaire.

La non réalisation de certains projets suscite aujourd'hui la méfiance de quelques responsables d'Association de Parents d'Elèves (APE) qui finissent d'ailleurs par disparaître

---

<sup>248</sup> Maître Jean- Désiré, Libreville, Ministère de l'éducation nationale, décembre 2008

<sup>249</sup> REDIMEN, Libreville, Ministère de l'éducation nationale, novembre 2006

avec les cotisations sans rendre de compte aux autres parents, laissant ainsi certains projets en suspens ou inachevés. Les parents sont donc tenus à l'écart de la vie scolaire à proprement parler. Pour entretenir les relations avec les enseignants, les communautés des villages développent leurs propres stratégies en assurant par exemple une aide alimentaire aux instituteurs nouvellement affectés, en les invitant à prendre part à certaines cérémonies traditionnelles, en définissant des affinités linguistiques ou tribales... Dans un tel contexte, scolariser un enfant revient dans une certaine mesure à confier son éducation à une personne étrangère à son milieu de vie. Si l'instituteur est un membre de la communauté ou présente des caractéristiques culturelles proches de celles pratiquées localement telles que la langue ou les rites initiatiques, plus vite les familles lui feront confiance et pourront compter sur son aide, sa compréhension, et seront disposées à reconnaître son professionnalisme. Pour prouver aux familles qu'il est un bon professionnel, la démonstration de ses compétences pédagogiques n'est pas suffisante, il a besoin de développer des aptitudes relationnelles et de mériter la confiance de la communauté locale. Avec un fils du village, les familles se sentent plus rassurées, il y a moins de barrières. Les populations cherchent d'abord à avoir un des leurs parce qu'elles savent qu'il va peut être les aider. C'est avec moins de réserve qu'elles s'adressent à lui et le fréquentent.

Par ailleurs, dans les villages, c'est l'instituteur qui se charge seul de l'orientation des élèves après le cycle élémentaire. C'est lui qui aide les élèves à entreprendre les démarches administratives, par exemple, la constitution du dossier de candidature d'accès dans un collège. C'est aussi l'instituteur qui explique et rend compte des démarches administratives accomplies aux parents d'élèves.

Le milieu scolaire est encore étranger aux populations vivant dans certains villages. Ces populations ont besoin d'aide et de soutien pour s'assurer que leurs enfants sont entre de bonnes mains. Elles recherchent principalement quelqu'un de confiance.

Pour les enseignants, il est également plus facile d'intégrer le village dans lequel ils ont grandi : *«facilement tout le monde te fréquente, il n'y a pas de retenu, celui qui a un problème vient te le poser quand il veut, comme il veut, c'est vraiment la famille. La difficulté c'est de se retrouver débordé et d'avoir le sentiment de ne pouvoir rien refuser. Or, la demande d'aide est variable, le suivi, les fournitures, etc.»*<sup>250</sup> Les relations entre les familles

---

<sup>250</sup> Maître Jean-Désiré

et les enseignants deviennent ainsi très complexes et exigeantes. Cette forte sollicitation de l'instituteur par les populations villageoises dans la gestion des problèmes quotidiens des enfants explique pourquoi de nombreux enseignants refusent de travailler dans les villages. Outre le fait que dans les villages il n'y a pas de structures de service public nécessaires telles que la poste, les médias pour s'informer, la banque pour percevoir son salaire, les structures sanitaires. Dès que le besoin se fait sentir, les enseignants des villages sont contraints d'envisager un voyage vers la ville la plus proche ou vers Libreville quand il s'agit d'effectuer certaines démarches administratives ou de participer à un concours interne. Les déplacements sont risqués en raison du mauvais état des routes et sont à l'origine des absences répétées et parfois prolongées des enseignants sur leur lieu de travail.

Les instituteurs sont en outre exposés à l'incompréhension des populations locales en particulier lorsqu'ils doivent faire preuve d'objectivité dans leur travail. Dans les villages, le lien de parenté est placé au-dessus de tout, rien n'est plus important. Cependant, l'éthique professionnelle de l'enseignement exige que l'instituteur traite tous ses élèves de la même manière sans tenir compte de l'origine sociale de ces derniers. Autrement dit qu'il ne soit pas influencé par sa filiation à certains élèves dans la pratique quotidienne de son travail. Sa déontologie professionnelle lui interdit de privilégier ses proches. Mais l'objectivité du maître n'est pas toujours au goût de certains membres de sa famille ou de certains qui souhaitent voir les enfants réussir sans s'interroger sur les motivations et le travail de l'instituteur.

*« Un collègue qui tenait une classe de CM2 à Zouaka, dans son village, a été confronté à un problème familial grave. Son père était en conflit avec sa sœur à lui, (la tante du collègue). Or le collègue enseignait le petit fils de sa tante (la sœur de son père). L'enfant n'a pas réussi au certificat d'études primaires, mais compte tenu des mauvaises relations entre son père et la grand-mère de l'élève, cette dernière n'a pas fait la part des choses et pensé que l'enfant pouvait avoir ses propres difficultés. L'échec du petit fils, cousin du collègue est devenu s'est transformé en conflit familial : l'échec de l'enfant a été considéré comme un règlement de compte entre le père du collègue et sa sœur. Selon les interprétations de sa tante, le collègue avait agi en respectant les consignes de son père. Mais en réalité, le collègue avait participé aux corrections dans un autre centre d'examens que celui où l'enfant avait passé ses épreuves. Donc enseigner chez soi peut aussi entraîner des conséquences néfastes sur le travail scolaire. Le collègue, l'année suivante a été obligé de demander une affectation pour*

*un problème où il n'avait joué aucun rôle réel, il n'avait même aucune explication à donner. »*<sup>251</sup>

Cet exemple permet de comprendre pourquoi la plupart des enseignants refusent d'être affectés dans les villages et n'y exercent pas pendant longtemps lorsqu'ils acceptent d'y travailler. Il permet également de comprendre la position délicate des moniteurs. Même pour le fils de la communauté, enseigner un membre de sa famille n'est pas aisé. L'attente de la famille est de voir l'instituteur favoriser un des leurs. Cette attente est plus forte dans les villages et dépasse le simple cadre de la famille. La communauté entretient facilement des liens familiaux soit par le biais de la tribu, soit au moyen de l'alliance car les mariages entre membres de la même communauté sont réguliers.

Dans ce contexte, chaque membre de la communauté est parenté à chacun des autres membres. Aussi, c'est dans une pression sociale que l'instituteur travaille. « *Même quand les élèves ne le méritent pas, sous la pression de la population, et, pour travailler en paix, le Directeur de l'école, ou l'instituteur natif du village peut favoriser un certain nombre d'écarts.* »<sup>252</sup> En effet, cette situation peut avoir des conséquences sur l'excellence aussi bien en ce qui concerne le travail enseignant que celui des élèves. Même si le système éducatif gabonais prône l'excellence, dans certaines situations sociales, ce n'est plus au mérite que l'élève réussit.

L'affinité devient la règle principale du jeu, le critère de sélection par excellence. Cette situation qui incite à faire moins d'efforts pourrait affecter le travail des instituteurs et influencer les résultats scolaires. Quand bien même certains instituteurs subissent une pression dans leur travail, la plupart d'entre eux respectent l'éthique professionnelle. Les résultats scolaires « *catastrophiques réalisés de la province de l'Ogooué Ivindo* »<sup>253</sup> rendent compte de l'objectivité dont font preuve les instituteurs dans l'exercice quotidien de leur métier. Malgré la répartition linguistique des écoles et la pression sociale y relative exercée sur les instituteurs, ces derniers « *ne distribuent pas les notes de complaisance* »<sup>254</sup>, ils continuent de travailler de façon objective.

---

<sup>251</sup> Maître Guy Jean, Libreville, Ministère de l'éducation nationale, décembre 2008

<sup>252</sup> IPH62ECCNZGO

<sup>253</sup> Maître Guy-Jean

<sup>254</sup> IAH11EPMBO



Cependant, la promotion des proches, la pression sociale exercée sur les instituteurs, l'organisation générale des cours, suscitent chez les enseignants des stratégies spécifiques dans l'accomplissement de leur travail, notamment la prise en charge des classes dites de « *repos* »<sup>255</sup> et ne favorisent pas nécessaire le goût de l'effort.

### 3 La répartition des classes : la constitution des « classes de repos »

Les instituteurs interrogés évoquent l'absence de critères définissant la répartition des classes dans les établissements. Celle-ci se fait sur la base de facteurs aléatoires, au gré des besoins de l'établissement, des décisions du Directeur d'école et des souhaits exprimés par les instituteurs eux-mêmes. Par exemple, les classes les plus difficiles sont aussi plus confiées aux jeunes enseignants qu'aux anciens. Ces derniers, connaissant déjà les difficultés des classes pléthoriques ou des petites classes, choisissent des classes ayant moins d'élèves par exemple. L'évitement des classes difficiles par les instituteurs conduit à la constitution des classes dites « *de repos* » en référence à la faible charge de travail due au nombre moins élevé d'élèves, en comparaison aux classes qui en comptent plus.

L'organisation formelle des enseignements du primaire ne prévoit pas la spécialisation d'un instituteur pour un niveau pédagogique donné. Aussi un instituteur est formé pour enseigner les élèves des cinq niveaux pédagogiques que compte l'enseignement primaire allant de la 1<sup>ère</sup> année à la 5<sup>ème</sup> année (du CP au CM). Cependant, dans la pratique, le changement d'un niveau pédagogique à l'autre, d'une année à l'autre, n'est pas systématiquement pratiqué par les instituteurs. Un instituteur tient en général pendant plusieurs années consécutives (trois ans, six ans, voire plus) un seul niveau pédagogique. Aussi, il n'est pas rare de constater qu'une institutrice se spécialise dans les petites classes (la 1<sup>ère</sup> année par exemple), tandis qu'un instituteur aura tendance à se spécialiser dans les grandes classes (le CM2 c'est-à-dire la 5<sup>ème</sup> année par exemple). Cette répartition repose sur le fait qu'une femme socialisée pour jouer le rôle de mère dans la société saura se montrer plus patiente avec des enfants plus jeunes alors qu'un homme, figure de l'autorité, saura faire preuve de fermeté et de rigueur avec des enfants plus grands et les préadolescents des grandes classes. Au Gabon, le redoublement systématique des élèves sans moyenne engendre un retard scolaire de la plupart d'entre eux. Il

---

<sup>255</sup> IPF61EPQSPO ; IPF45ECCMF ; IAH4EPLSBG2

est donc courant de trouver dans les grandes classes de nombreux adolescents dont l'âge peut aller jusqu'à 16 ans voir plus, certains parents étant amenés à modifier la date de naissance de l'enfant afin de le maintenir à l'école. Le fait de rectifier l'âge de l'enfant lui évite l'exclusion du système éducatif, car, l'enseignement professionnel reste peu développé, en partie en raison de la faiblesse des offres d'emplois dans le secteur privé.

Le nombre de centres d'apprentissage de métiers est à cet effet très faible et l'accueil d'un enfant de plus de 16 ans dans un établissement primaire n'est pas requis. L'exclusion d'un élève de cet âge du système éducatif l'expose inévitablement au chômage et à une vie précaire. Dans l'enseignement primaire, les enseignants habitués aux grandes classes n'aiment pas tenir les petites classes, Ils les trouvent plus difficiles.

Au Gabon, un enfant de 1<sup>ère</sup> année vient directement de la maison dans la plupart des écoles publiques. Les élèves n'ont pas été dans les écoles maternelles et n'ont donc pas été préparés aux enseignements de la 1<sup>ère</sup> année (du CP1). Contrairement à leurs camarades des écoles conventionnées qui démarrent les apprentissages en maternelle, la 1<sup>ère</sup> année (le CP1) constitue pour les élèves des établissements publics classiques l'année d'initiation aux programmes et à la culture scolaires. Le travail est de ce fait plus facile avec des élèves qui savent déjà lire et écrire, ceux qui sont déjà capables de suivre. Dans les petites classes c'est à l'enseignant d'apprendre aux élèves comment tenir la craie, le crayon, le cahier...Et, il faut le faire avec chacun des élèves. Dans une classe de plus de cinquante élèves, la tâche devient très vite périlleuse. Ce qui explique la préférence affichée par les enseignants en particulier les hommes pour les grandes classes ou pour les classes intermédiaires dites de « *repos* » qui semblent proposer une charge de travail moins importante. Mais les enseignants n'ont pas toujours le choix de la classe en particulier lorsqu'ils sont nouvellement affectés dans un établissement. Le directeur peut décider de confier au nouveau collègue la classe qui manque d'enseignant. Cependant cette démarche n'est pas sans conséquence. Quelquefois, la réaction de l'enseignant affecté dans ces conditions ne tarde pas à se manifester. C'est ce qui est arrivé à l'école Bellevue 3 où une institutrice a été affectée après avoir enseigné dans les grandes classes pendant plusieurs années à l'école pilote du centre.

Quand cette maîtresse est arrivée, elle s'est contentée de prendre en charge la classe qui était sans enseignants, les anciens de l'établissement ayant tous évité de tenir la 1<sup>ère</sup> année. Elle est arrivée avec un peu de retard, quelques semaines après le début des classes. A son arrivée, elle a essayé de refuser la classe de 1<sup>ère</sup> année. Les parents n'ayant pas été informés, les enfants venaient quand même à l'école mais n'avaient pas cours. Mais après réflexion et n'ayant plus

le choix elle a décidé de faire cours malgré elle. Dans ces conditions, il est fort probable que le niveau de motivation de la maîtresse soit très faible et que les élèves en subissent les conséquences. La démotivation de l'enseignante peut l'amener à s'absenter souvent, à être moins attentive aux élèves, à moins bien préparer les leçons, à moins motiver les élèves. L'hypothèse de la démotivation relative à cette affectation justifie le retard de la maîtresse en début d'année. Les deux écoles sont assez proches géographiquement. Elle ne changeait donc pas de ville. Cependant, des différences entre les deux écoles sont indéniables, l'école pilote du centre située au cœur de la ville de Libreville semble réunir moins d'élèves dans les classes. L'école de belle vue est située dans la partie populaire du quartier et dispose de moins de salles de classes et d'outils didactiques pour accueillir correctement l'ensemble de ses élèves. Le retard traduit ainsi une résistance ou un refus de l'enseignante de partir d'une école « *prestigieuse* » en partie parce que située au centre ville pour une école située dans un quartier populaire.

Elle n'a pas pu avoir l'information concernant son affectation à temps. Au sein du ministère, la circulation des informations même capitales et des documents officiels est encore très difficile. Les faibles outils de travail mis à la disposition des agents du ministère favorisent la rétention de l'information, la circulation étant assurée de « bouche à oreille ». Le nombre impressionnant des élèves dans la classe de 1<sup>ère</sup> année qui lui est réservée, une centaine, ne constitue en rien un facteur motivant.

La différence de la charge de travail suivant les niveaux favoriserait ainsi la fuite vers les classes de « repos ». Cette fuite est également facilitée par l'organisation des enseignements en double vacation. En raison de l'insuffisance des salles de classes disponibles dans les écoles pour accueillir les élèves, les cours sont organisés à mi temps. Certains cours sont organisés le matin et d'autres se font l'après midi afin de permettre à tous les élèves scolarisés d'accéder aux enseignements. Cette situation est spécifique des grandes villes où la concentration de la population est plus forte. Cependant, tous les niveaux pédagogiques, notamment la 1<sup>ère</sup> et la 5<sup>ème</sup> années, ne sont pas soumis au fonctionnement à mi temps et ont cours toute la journée de 8h à 17h, avec une pause d'1h30mn environ entre midi et 2h de l'après-midi. Les enseignants qui ont la charge de ces niveaux ont un volume horaire plus grand et effectuent une charge de travail plus importante que les autres. Ce qui engendre une inégale répartition du temps et des activités entre enseignants. Cependant, ce n'est pas parce qu'un enseignant est reconnu dans son établissement comme travailleur, qu'il bénéficie d'un meilleur traitement. Il n'est pas le premier à bénéficier d'une promotion ou d'un stage. Il ne

perçoit pas un salaire plus élevé et n'a pas plus de vacances, ou toute autre forme de récompenses. Dans ces conditions, le découragement des instituteurs est inévitable. Leur raisonnement est simple :

*« Je n'ai pas été formé comme spécialiste des CM2, je vais aussi prendre une classe de repos, parce que quand tu as une classe de CE2, de surcroît à mi temps, tu dors ! Tu fais ce que tu peux et l'après midi tu vaques à d'autres occupations. Mais quand tu as une classe de CM2, tu as l'obligation de résultats, la direction et les collègues comptent sur toi pour assurer la réussite des élèves aux examens. L'espoir de sauver l'image de l'établissement repose sur toi, tu es obligé de travailler dix fois plus. »*<sup>256</sup>

L'une des stratégies pour échapper à cette injustice au travail est de prendre en charge les classes dites de repos, c'est-à-dire de faire cours dans les niveaux intermédiaires, le CP2, le CE1 ou le CE2. Les instituteurs cherchent à s'investir moins dans l'accomplissement de leurs tâches. Cette fuite du travail conduit certains à négliger l'objectif principal de l'enseignement, celui d'assurer la réussite des élèves. Ce qui compte c'est de « pointer à l'école, d'aborder une notion avec les élèves, de faire deux exercices et de vite repartir ».<sup>257</sup> Les résultats importent peu.

La situation générale est décrite comme étant « chaotique »<sup>258</sup> et suffit pour justifier et masquer les écarts de certains membres de l'équipe pédagogique. Aujourd'hui, subsiste encore dans les grandes villes et parfois même dans les zones rurales à forte densité démographique le système de la double vacation, c'est-à-dire les classes à mi-temps, « ça c'est un facteur propre à inhiber de bons résultats qu'on peut attendre de l'enseignant ».<sup>259</sup>

Dans les écoles où les classes intermédiaires sont soumises au système de double vacation, la charge de travail est plus importante pour les enseignants et les élèves de 1<sup>ère</sup> année (CP1) et de 5<sup>ème</sup> année (CM2). Cette situation n'est en effet pas favorable à la production de résultats satisfaisants. L'examen d'entrée en 6<sup>ème</sup> est le couronnement des apprentissages accumulés

---

<sup>256</sup> IPH5EPLCITM

<sup>257</sup> Idem

<sup>258</sup> IPH21EPLMO ; IPF14EPLCITM ; IPH43ECPBM

<sup>259</sup> M. Gnama Paul Joseph. Instituteur de formation, puis Conseiller pédagogique et Inspecteur, Chef de Circonscription scolaire jusqu'en 2005, Chargé de cours à l'Ecole Normale Supérieure de Libreville depuis plusieurs années, actuellement Directeur de l'Enseignement du Premier Degré au Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur. Libreville, ministère de l'éducation nationale, Novembre 2008

par les élèves tout au long du cycle élémentaire. Les élèves de 5<sup>ème</sup> année (du CM2) ne commencent pas leurs apprentissages avec les enseignants en charge de ce niveau pédagogique. La préparation de leur réussite à cet examen qui conditionne l'accès au collège ne devrait pas être le souci du seul enseignant des élèves de 5<sup>ème</sup> année (CM2) mais devrait pouvoir mobiliser l'ensemble des enseignants quel que soit le niveau d'intervention. Les enseignants doivent être sensibilisés sur le fait que l'action pédagogique est un travail à la chaîne. Aussi, l'échec d'un élève de 5<sup>ème</sup> année (CM2) ne relève pas seulement de la responsabilité de l'enseignant intervenant auprès des élèves de ce niveau pédagogique. Par ailleurs, d'autres facteurs sont à considérer pour comprendre les résultats d'entrée en 6<sup>e</sup>. « *Il faut savoir que les résultats d'entrée en sixième sont tributaires du nombre de places offertes par les classes de sixième, s'il n'y a pas assez de place, il n'y aura pas assez d'admis.* »<sup>260</sup> Ce qui remet en cause le discours sur la qualité des résultats. De ce point de vue, la double vacation et la négligence de certains enseignants ne sont plus les facteurs principaux à l'origine des résultats peu satisfaisants réalisés dans les établissements publics. La capacité d'accueil limitée des collèges et des lycées constitue un facteur important bien que les enseignants intervenant dans les classes d'examen soient souvent considérés comme ceux qui doivent « *produire le miracle* »<sup>261</sup>, outrepasser toutes les difficultés pour garantir la réussite de leurs élèves. Au niveau national, c'est non seulement l'organisation générale des enseignements mais aussi l'insuffisance des structures d'accueil des élèves du primaire et du secondaire qui expliquent les résultats peu satisfaisants d'entrée en 6<sup>e</sup>. Au niveau des établissements, l'absence d'harmonisation du travail effectué par les enseignants de chaque niveau pédagogique joue également un rôle non négligeable. C'est donc l'ensemble de l'équipe pédagogique qui doit être mis en cause et non les seuls enseignants des élèves de 5<sup>ème</sup> année (CM2). Mais ces derniers sont les plus exposés, car, les résultats des autres classes ne font pas l'objet d'une publication officielle par les médias, ils restent gérés au niveau interne de l'établissement et quand bien même ils sont transmis au Ministère, personne ne les traite ni ne les publie.

Les établissements ne font pas l'objet d'études comparatives, exceptés pour les résultats d'entrée en 6<sup>ème</sup> c'est pourquoi les enseignants qui tiennent les classes de fin de cycle primaire

---

<sup>260</sup> Directeur des enseignement du premier degré

<sup>261</sup> IPF54ECPAK

sont considérés comme « *les enseignants phares de l'école* »<sup>262</sup> mais aussi désignés comme les boucs émissaires parfaits. C'est sur eux que repose la responsabilité de permettre aux élèves de surmonter les lacunes qui ont pu être négligées par les collègues les ayant enseigné dans les niveaux pédagogiques précédents. Il leur revient également de servir d'exemple aux autres, en particulier les jeunes collègues. Le devoir de résultats devient ainsi un défi pour les seuls enseignants des élèves de 5<sup>ème</sup> année (CM2). Il serait cependant bénéfique pour le système éducatif que tous les enseignants intègrent le devoir de résultats dans la réalisation de leur travail. Car les acquis des élèves de 1<sup>ère</sup> année doivent être entretenus et renforcés dans les niveaux pédagogiques supérieurs. Pour comprendre l'échec ou les lacunes des élèves de 5<sup>ème</sup> année (CM2), il est nécessaire de se référer à leur parcours tout au long du cycle primaire. L'une des remarques faites par les instituteurs des classes de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années est de retrouver dans ces classes des élèves qui ne savent pas lire ou qui savent à peine écrire correctement. Ce constat invite à s'interroger sur les apprentissages des élèves dans les classes précédentes. Lorsqu'un élève ne lit pas couramment, suivre l'enseignement devient pour lui une tâche particulièrement difficile sinon impossible à effectuer. Pour l'enseignant, il est également difficile d'avoir un tel élève en 3<sup>ème</sup> année (CE1-CE2) ou en 5<sup>ème</sup> année (CM2) par exemple. Car, pour que le résultat soit satisfaisant dans une telle situation, l'enseignant de 4<sup>ème</sup> ou de 5<sup>ème</sup> année devra introduire dans le programme requis pour ces niveaux, un programme supplémentaire en lecture sensé être celui de 1<sup>ère</sup> ou 2<sup>ème</sup> année. Il est évident que l'apprentissage de la lecture n'étant pas au programme du CM2, l'enseignant se contentera de recommander aux élèves en difficulté de s'entraîner à la maison et déléguera ainsi cette tâche aux parents. Cette mesure lui permettra d'éviter de pénaliser les élèves ayant le niveau requis et d'aborder sans perdre de temps les enseignements au programme des enseignements de 5<sup>ème</sup> année (CM2). Il sera également exposé à adopter comme stratégie pédagogique de développer d'avantages d'échanges pédagogiques avec les élèves sans lacunes alors que ce sont les élèves en difficulté qui devaient retenir le plus son attention. Le choix des classes de repos suscite une opposition entre les instituteurs qui tiennent les classes intermédiaires et ceux en charge des classes d'examens. Ces derniers attendent de leurs collègues qu'ils préparent suffisamment les élèves aux classes supérieures. Le fait de se retrouver avec des élèves en difficulté en 4<sup>e</sup> ou en 5<sup>e</sup> année engendre une déception chez les instituteurs des grandes classes qui reprochent à leurs collègues de ne pas remplir leur engagement vis-à-vis des

---

<sup>262</sup> Idem

élèves et du système scolaire. Même s'ils comprennent le choix des collègues et finissent eux-mêmes à adopter la même stratégie, ils n'en sont moins insatisfaits du comportement des instituteurs des classes intermédiaires que certains considèrent comme « irresponsables »<sup>263</sup>.

#### 4 L'intégration : un temps d'attente long et difficile

Après le recrutement et la formation, les démarches qui permettent à un instituteur de devenir un fonctionnaire titularisé sont très longues et complexes. Le dossier de tout agent de la fonction publique est traité d'abord par le ministère qui recrute, celui de l'éducation nationale pour les instituteurs, puis envoyé au ministère de la fonction publique pour ensuite être traité par les services des finances et du trésor afin que lui soit attribué un poste budgétaire lui permettant non seulement d'être titularisé, mais aussi de percevoir enfin un salaire mensuel. Pour terminer, le dossier doit être à nouveau envoyé au ministère de la fonction publique. Le nombre de services et d'agents en charge de traiter le dossier d'intégration d'un fonctionnaire rend la démarche périlleuse. Avant l'attribution d'un poste budgétaire, l'instituteur, comme les autres fonctionnaires ne bénéficie que d'un statut de stagiaire. Ce statut ne lui donne pas le droit de percevoir un salaire de façon régulière. C'est donc sans être rémunéré que le fonctionnaire gabonais travaille pendant plusieurs années. En revanche, il peut percevoir « *les avances de solde* ». Pour cela, il lui faut se rendre au trésor remplir une demande afin d'être satisfait. Mais faut-il encore que sa localité d'affectation soit située à proximité d'une ville dotée du service requis et qu'il puisse s'y rendre sans difficultés. Si la situation est simple pour les instituteurs exerçant en ville, pour ceux affectés dans les villages, percevoir une « *avance de solde* » les oblige à s'absenter de leurs postes de travail. Une avance de solde n'est pas un salaire, la somme perçue ne correspond pas au salaire réellement mérité et cette démarche ne peut pas être effectuée régulièrement.

D'une façon générale, les instituteurs travaillent pendant plusieurs années dans l'attente d'un poste budgétaire et donc sans pouvoir percevoir une rémunération. C'est après plusieurs années - deux à six ans, voire plus pour les enseignants affectés dans les villages - qu'ils perçoivent enfin le salaire tant attendu.

Au terme d'une dizaine d'années d'exercice au minimum, ils sont autorisés à participer aux concours internes afin de progresser dans leur carrière. Les métiers proposés restent en

---

<sup>263</sup> IPF51ECCSM ; IPF71ECPMOU ; IPH61ECPKOM

général en lien avec l'enseignement ou exercé au sein du ministère de l'éducation nationale. Il n'est donc pas question pour eux de sortir du cadre de l'enseignement. Les concours d'entrée à l'école normale supérieure (ENS) et à l'école de préparation aux carrières administratives (EPCA) sont les principaux moyens pour sortir de l'avancement par ancienneté. Les concours internes sont essentiellement organisés à Libreville, ils ne sont, à cet effet, pas facilement accessibles aux enseignants exerçant à l'intérieur du pays. Les informations concernant les dates et les modalités des concours sont publiées tardivement et seulement dans les bases pédagogiques. Le cheminement des dossiers de candidature n'est pas toujours effectué à temps par la hiérarchie. Certains enseignants déterminés à concourir se voient obligés de suspendre leurs activités pédagogiques pour se rendre à Libreville, dans le but de déposer eux-mêmes leurs dossiers au ministère de l'éducation nationale et de se préparer à concourir sereinement.

Cet inégal accès aux concours internes n'a pas pour seule cause l'éloignement géographique de certains enseignants exerçant à l'intérieur du pays. Les instituteurs dénoncent également l'absence de documentation permettant de préparer efficacement les concours. La diversité de statuts semble aussi constituer un facteur explicatif non négligeable : les instituteurs titulaires du baccalauréat bénéficient d'une courte durée d'exercice ramenée « cinq ans au lieu de dix » avant de participer aux concours internes. Les nouveaux normaliens semblent plus pressés que les anciens à quitter les classes primaires. Les instituteurs dénoncent également le recours par leurs collègues au réseau des relations sociales et familiales pour favoriser non seulement l'accès aux concours mais aussi la réussite. Les femmes sont les plus décriées par leurs collègues masculins. Au regard du rôle de la famille dans la gestion des besoins quotidiens des individus qui semble, le pouvoir des relations familiales et sociales influence certaines décisions institutionnelles. Dans ce contexte, il est indéniable que certains instituteurs bénéficient de l'appui du cousin, du frère, de la tante, du conjoint (inspecteur d'académie, ou exerçant une autre fonction au Ministère de l'éducation nationale) mais ce n'est cependant pas le cas de la majorité d'entre eux qui déclarent la difficulté de réussir le concours la première fois et la nécessité d'y participer plusieurs fois avant de pouvoir le passer, mais surtout de pouvoir le réussir. Ces difficultés expliquent en partie la stratégie adoptée par de nombreux enseignants de vouloir exercer à la capitale afin de pouvoir évoluer plus rapidement.

En conclusion, La carrière des instituteurs est marquée par un isolement professionnel, du fait de se retrouver seul enseignant de l'école du village. L'instituteur se considère dans ce cas comme un « marginal », coupé des collègues, de la hiérarchie et même de sa famille dans



certains cas, lorsque la femme et les enfants ne peuvent pas le rejoindre dans un village pour des raisons professionnelles ou scolaires.

Parmi les caractéristiques de la carrière des instituteurs apparaissent aussi l'affectation massive des hommes et des nouveaux enseignants dans les villages et les petites villes, dans les classes considérées comme difficiles (à Libreville il s'agit des classes ayant un effectif important des élèves ou des classes d'examen dans lesquelles les cours sont organisés à temps complet et non à temps partiel ; dans les villages, il s'agit des classes dites jumelées regroupant les élèves de deux niveaux pédagogiques différents).

Les femmes semblent développer des stratégies pour échapper à l'exercice dans les villages (grossesses en fin de formation choix de partenaires exerçant dans les villes). Cependant, si la carrière de la plupart des instituteurs commence dans les provinces, ils ne tardent pas à entreprendre les démarches administratives nécessaires pour être affectés dans une ville, particulièrement à Libreville. La tendance générale est donc de fuir les conditions de vie et de travail dans les villages pour rejoindre la ville, en particulier parce qu'ils peuvent assurer une meilleure qualité de vie (soins de santé et scolarité) à leurs enfants, avoir un accès plus facile aux formations continues et aux concours internes. Le recours au « piston » pour obtenir un faux certificat médical ou pour être affecté rapidement dans une ville constitue l'une des stratégies adoptées.

L'analyse met également en évidence une intégration tardive à la fonction publique les contraignant à travailler sans percevoir de salaire. Ils sont par ailleurs soumis à l'absentéisme professionnel, contraints de se déplacer pour percevoir leur salaire en ville lorsqu'ils travaillent dans les villages où la trésorerie ne dispose d'aucune structure. C'est pourquoi, l'une des revendications du syndicat de l'éducation nationale concerne la coordination des affectations des enseignants : *« Il faut éviter que les mêmes enseignants exercent tout au long de leur carrière en ville et que les autres soient condamnés à vivre dans les villages. Une rotation est nécessaire. La formation ne spécialise aucun instituteur par rapport à un lieu de travail donné. A la sortie des écoles de formation nous savons tous que nous devons être disposés à enseigner sur l'ensemble du territoire... »*<sup>264</sup> Ce discours tenu par les responsables syndicaux et même par les pouvoirs publics semblent ne pas aboutir à des mesures concrètes.

---

<sup>264</sup> Responsable syndicale, extrait d'entretien, Libreville, décembre 2006.

Ce qui favorise la diversité des stratégies individuelles et occasionne un sentiment d'injustice chez les instituteurs qui se soumettent aux règles officielles.

Au-delà des difficultés relevant de l'organisation administrative, l'exercice du métier et la carrière des instituteurs s'effectuent sous la pression sociale des populations et de la hiérarchie. C'est ainsi qu'un instituteur exerçant dans une région dont il n'est pas originaire est appelé « coopérant ». A à ce titre, il est affecté par les inspecteurs (en général originaires de la région d'exercice) dans les écoles les plus éloignées possibles de la ville ou dans celles n'ayant aucun autre enseignant. L'abandon du poste de travail en attendant d'être affecté dans une autre école, le recrutement d'un moniteur si possible, sont des stratégies adoptées par les enseignants confrontés à cette situation. L'action de la population locale n'est pas négligeable. L'exemple de Zouaka met en évidence que l'appartenance au village, au groupe ethnique, à la province peuvent influencer les modalités d'affectation des instituteurs et affecter leur travail. L'affectation, à la demande de la population locale, à l'école d'un instituteur de la promotion 1200 (ressortissant du village) par exemple à la tête de l'école occasionne le refus d'un ancien normalien de travailler sous ses ordres estimant être le mieux formé et le plus expérimenté pour occuper ce poste. L'ancien normalien cessera son activité et attendra d'être affecté au sein d'un autre établissement. De même le refus d'une parente d'élève de voir son neveu instituteur ne pas favoriser la réussite de son cousin (fils de la tante de l'instituteur) oblige l'instituteur à quitter son village pour exercer dans une autre localité. Ce cas de figure révèle que les instituteurs ne cèdent pas forcément à la pression sociale.

Cette analyse permet de comprendre que c'est à travers les relations sociales que l'instituteur entretient avec les familles qu'il éprouve le besoin de s'affirmer en tant que professionnel de l'enseignement. Certes, il se reconnaît en tant que fils du village, de ce point de vue l'enseignant issu d'un autre village ou d'une autre région est un coopérant avant d'être un collègue.

Mais lorsqu'il le juge nécessaire, l'instituteur n'hésite pas à faire valoir la déontologie et l'éthique professionnelles qui définissent ses méthodes de travail. Il comprend alors la nécessité de faire la part des choses pour remplir séparément ses différents rôles. Il n'hésite pas à renoncer aux privilèges de vivre dans son village, près des membres de sa communauté pour exercer son travail en tant que coopérant cette fois dans une autre localité. Ces relations influencent la construction de son identité sociale et professionnelle, l'instituteur incarne ainsi tantôt l'image du coopérant, tantôt celle du fils du village, tantôt celle du professionnel de l'éducation nationale.

Dans ce chapitre, comme dans les précédents, les relations sociales, l'organisation à la fois au niveau institutionnel et au niveau des enseignants eux-mêmes et le contexte social permettent de cerner les règles socioprofessionnelles régissant la carrière enseignante.

## Quatrième chapitre : Le salaire

Ce sujet est marqué par la pudeur des enseignants à aborder les questions relatives à leur traitement salarial. La plupart des enseignants rencontrés au cours de l'enquête sont restés évasifs sur le salaire réellement perçu. En revanche, ils parlent aisément des primes perçues et de leur salaire en début de carrière en insistant particulièrement sur les conditions de perception du salaire et des conditions d'avancement décrites comme étant « *pénibles* ». Le salaire réellement perçu est gardé secret. C'est pourquoi, les données sur les salaires présentées dans cette analyse sont certes recueillies auprès des instituteurs interrogées, mais elles sont d'avantage étayées par l'analyse de la grille des salaires concernant l'ensemble des agents de la fonction publique. Les primes spécifiques perçues par les enseignants du primaire ont été intégrées dans l'analyse.

Les enseignants des établissements primaires publics et confessionnels sont, pour la plupart, des salariés de la fonction publique, leur traitement salarial obéit au statut général des fonctionnaires et varie suivant la catégorie et le statut dans lesquels ils sont intégrés à l'issue de leur formation initiale. L'évolution du salaire des agents est fonction de deux grades, le grade normal et le grade supérieur qui concerne l'ensemble des fonctionnaires. Il existe un troisième grade, spécifique, qui concerne quant à lui les fonctionnaires qualifiés « *hors catégorie* ». Il s'agit des fonctionnaires ayant dépassé le plafond des deux premiers grades, de ceux ayant fait l'objet d'un recrutement spécial ou d'une nomination effectuée par décret spécifique ou faisant intervenir des articles spécifiques d'avancement. L'**Article 23** est le plus cité et permet à un fonctionnaire ou tout autre salarié du secteur public et para public d'être promu par décision ministérielle ou présidentielle sans avoir à participer à un concours interne ou sans avoir suivi une formation continue. La nomination est établie au titre de récompense aux services rendus à la République, au déploiement de compétences spécifiques. Un fonctionnaire « hors catégorie » est généralement perçu par les autres comme « *un privilégié du système* »<sup>265</sup> pour reprendre une expression très utilisée au cours des entretiens d'enquête. Car, si les critères pour y accéder sont clairement définis, la réalité « *est toute autre. Pour bénéficier d'un décret spécial, disons-le, présidentiel, il faut avoir un proche haut placé, un parent ministre, ou bien il faut aller à la présidence... La démarche n'est pas simple. Ce n'est pas à la portée de tous les fonctionnaires. C'est déjà très compliqué pour un fonctionnaire de*

---

<sup>265</sup> IPH54EPMOUK

*pouvoir changer d'échelon même si en apparence c'est simple... ».*<sup>266</sup> Cependant, pour les populations, le « décret présidentiel » constitue l'ultime recours ou la solution idéale pour les situations désespérées : Le système gouvernemental étant très centralisé, chaque décision prise par le Président de la République doit être appliquée à la lettre, si bien qu'aux yeux du public, les ministres apparaissent comme n'ayant aucun pouvoir décisionnel réel. Ce qui les discrédite comme interlocuteurs ou partenaires directes en cas de besoin, les autres acteurs sociaux ayant compris l'intérêt de négocier directement avec le Président de la République. Les ministres ou autre membres du gouvernement constituent cependant des intermédiaires entre la population et le chef de l'Etat.

Dans les discours et déclarations publiques des ministres eux-mêmes, toute entreprise est attribuée à l'initiative et aux bonnes grâces du Président de la République. Toute remise en question d'une décision présidentielle n'est pas envisageable une fois rendue publique. Une remise en question est exposée à de représailles pouvant aller jusqu'à la destitution du poste de travail voire « *même à la mise à mort* ». <sup>267</sup> C'est ainsi que le « décret présidentiel » permet au Président de la République d'intervenir de façon directe non seulement dans le recrutement et la gestion des fonctionnaires mais aussi dans la promotion et le financement de certaines initiatives personnelles d'une partie de la population en mesure d'intégrer « *le réseau influent* »<sup>268</sup> de la République. Le recours au « décret présidentiel » constitue donc une pratique officielle exploitée par différents acteurs sociaux, artistes, syndicats..., afin de parvenir à leurs fins. Compte tenu de la lenteur des traitements des dossiers d'avancement, « *certain n'hésitent pas à faire intervenir un proche haut placé dans la sphère du pouvoir ou qui maîtrise les rouages de la fonction publique.* »<sup>269</sup> Cette situation a eu pour effet de semer le doute et le discrédit non seulement sur l'avancement de certains fonctionnaires mais aussi sur certains décrets bien que présidentiels. Les pratiques officieuses de recrutement et d'avancement ont favorisé la création de « *postes budgétaires fictifs par certains agents administratifs dans le but d'accroître leurs revenus de manière frauduleuse.* »<sup>270</sup> Ces postes sont alors considérés comme étant attribués aux « *fonctionnaires fantômes* »<sup>271</sup>. L'existence

---

<sup>266</sup> IPF72ECNDSKOU

<sup>267</sup> IPF63EPAAPO

<sup>268</sup> IPH50ECMEK ; IAH09ECNDSKOU ; IPH55EPAKOU

<sup>269</sup> IPH53ECPADLA

<sup>270</sup> IAH10EPVTCH

<sup>271</sup> Idem

de « fonctionnaires fantômes » a conduit le gouvernement à organiser en 2010 une opération de recensement de tous les fonctionnaires en vue de démasquer les recrutements et les avancements frauduleux, de réduire la masse salariale de l'Etat jugée importante. Certains fonctionnaires, en particulier ceux absents de leur poste de travail au moment du recensement, y compris les enseignants, ont ainsi vu le paiement de leur salaire suspendu. La situation généralement régularisée à la présentation à la solde des justificatifs de recrutement et d'avancement tels que l'attestation de première prise de service constitue encore un combat actuel pour ceux n'ayant pas eu ces justificatifs établis au moment de leur recrutement et pour ceux ne s'étant pas présentés à leur poste de travail au terme d'un certain délai.

Le grade supérieur comporte environ cinq échelons allant de 1 à 5. Le grade normal comprend trois classes allant de 3 à 1 et chaque classe est composée de trois échelons classés de 1 à 3. Les classes et les échelons sont présentés dans l'analyse du plus petit au plus grand. Les données sur le recrutement et la formation des instituteurs mettent en évidence une diversité de statuts corrélés au niveau et aux conditions de recrutement et de formation. Cette diversité de statuts génère non seulement une hétérogénéité au sein du personnel enseignant mais aussi une différence de traitement.

## 1 Le salaire de base

**Les moniteurs et les auxiliaires :** ils sont en général titulaires du CEP (Certificat d'études primaires) à l'entrée dans le métier, bien qu'ayant en réalité divers niveaux de formation suivie dans les lycées et collèges, sont intégrés dans la catégorie « C », c'est la plus faible dans la hiérarchie des catégories de la fonction publique qui varient de « C » à « A ». Aussi, leur salaire de base est limité au salaire minimum interprofessionnel garanti en République Gabonaise, en abrégé « SMIG » dont l'évolution est la suivante :

- Au cours de la période coloniale, le « SMIG » est de *36 000 francs CFA (54.88 Euros €, 71.34 Dollars \$)* ;

- En 1970, dix ans après l'indépendance du pays, il est révisé à la hausse et passe à *44 000 francs CFA (67.08 Euros, 87.2\$)* ; L'indice est fixé à 400. Cependant, les salaires perçus par les enseignants restent très faibles comme le montrent les données présentées au cours des travaux préparatifs de la réforme de l'éducation en 1979 (graphique correspondant, annexe 3).

Au cours des années 1980, un instituteur principal perçoit à peine *61 832 francs CFA (94.26€)* de salaire mensuel toutes les primes comprises. Le salaire de base s'élève seulement à *46 500*

*francs CFA environs (70.89€)*. A la fin des Etats généraux de l'Education en 1983, l'augmentation des salaires des enseignants figurent parmi les recommandations visant à améliorer le système éducatif dans le pays. Cependant, les recettes de l'Etat dépendent essentiellement de l'exploitation du pétrole et du bois. Le gouvernement n'a pas conçu d'autres programmes de production pour assurer le développement social de la population. La crise économique qui sévit à cette époque n'épargne pas le Gabon qui se trouve dans l'obligation d'appliquer les mesures d'ajustement structurel tandis que son marché dépend essentiellement d'un système d'importation. Les prix des produits augmentent considérablement mais le pouvoir d'achat des populations est maintenu à un niveau très faible. Les recommandations se multiplieront en vain car c'est la mobilisation enseignante qui permettra à ce corps de métier d'obtenir quelques satisfactions notamment la révision à la hausse de la prime de logement, la construction de quelques salles de classes dans certains établissements publics. - Il a fallu attendre 26 ans et une mobilisation des syndicats des employés à la fois de l'Etat et du secteur privé, mobilisation dont les enseignants ont été de loin les précurseurs, pour que le « SMIG » soit rehaussé par décret présidentiel en octobre 2006 à *80 000 francs CFA (121.96 €, 158.54\$)*. L'indice est quant à lui rehaussé à 425.

En 2010, le gouvernement décide d'établir un revenu minimum mensuel « *RMM* » fixé à *150 000 francs CFA (228.67 Euros)* applicable aux différents salariés dont les salaires nets sont en dessous de ce montant. Cependant, le « SMIG » et l'indice restent inchangés. Cette mesure entrée en application pour les agents de l'Etat en 2010 et ceux du secteur privé en 2011 ne concernera pas les salariés des collectivités locales et ceux employés par les particuliers tels que les gardiens ou encore le personnel d'entretien.

Pour la rendre applicable, le gouvernement crée une « prime de solidarité » dont le montant « *est égal à la différence entre le revenu minimum mensuel et le salaire brut du travailleur* »<sup>272</sup>. C'est donc une prime variable fixée en fonction du salaire net de chaque travailleur concerné. Cette variabilité de la prime de solidarité permettant d'aligner tous les salaires minimums à *150 000 francs FCA (228.67 Euros)* mais pourrait faire l'objet de manipulations diverses et exposer certains travailleurs à des abus s'il n'y a pas un contrôle strict par les organismes de protection des travailleurs souvent très absents sur la scène publique et dont le rôle est par conséquent mal connu des populations les plus exposées. Le

---

<sup>272</sup> IPH15EPLDAM

gouvernement décide parallèlement que soient révisées à la hausse certaines primes versées aux employés du secteur privé. La prime de transport, par exemple, longtemps fixée à 2.500 et 5.000 FCFA (3.81€ et 7.62€) passe à 35.000 FCFA (53.36€) pour l'harmoniser avec celle déjà versée aux agents de l'Etat. Mais cette harmonisation n'est pas réelle dans la mesure où la prime de transport la plus élevée au grade normal dans la fonction publique est inférieure à 20 000 francs CFA (30.49€). Les agents de l'Etat percevront ainsi une prime de transport inférieure ou égale à la moitié de celle qui sera désormais perçue par les travailleurs du secteur privé. Ces changements ne garantissent pas une révision à la hausse de la valeur indiciaire fixée avant 2006 pour chaque catégorie de la fonction publique. C'est pourquoi les salaires traités dans l'analyse, à titre indicatif, prennent en compte les données publiées dans les grilles de salaires disponibles avant 2006.

Le solde de base de chaque fonctionnaire est obtenu en faisant un calcul simple mais souvent mal maîtrisé par les fonctionnaires :  $SOLDE\ DE\ BASE = (VALEUR\ DE\ L'INDICE \times 400) + SMIG$ . La valeur de l'indice varie suivant le grade, la classe et l'échelon. Par exemple pour la catégorie « C1 », au « grade supérieur », en « classe supérieure », au « 5<sup>e</sup> échelon », il s'agit du niveau le plus élevé de la catégorie après trois ans d'exercice, la valeur de l'indice est de 190. Le solde de base correspondant avant 2006 est :  $(190 \times 400) + 44\ 000\ FCFA = 120\ 000\ FCFA$  (182.94€). Considérant les changements établis en 2006 et suivant l'exemple pris ici, le solde de base d'un moniteur de catégorie « C1 » est de :  $(190 \times 425) + 80\ 000\ FCFA$ , soit 160 750 francs CFA (245.06€). Son collègue recruté quant à lui en catégorie « C2 » dont la valeur indiciaire est de 110 perçoit un salaire de 88 000 francs CFA (134.15€) avant 2006 et de 126 750 francs CFA (193.23€) après cette date.

La différence de salaire entre les deux périodes est corrélative à l'évolution du « SMIG » et s'élève à 40 000 francs CFA environs (60.98€) à laquelle il faut associer le changement d'indice passé de 400 à 425. Les exemples donnés ci-dessous prennent en compte essentiellement le SMIG et l'indice fixés en 2006, au grade normal, 3<sup>e</sup> classe, et les différents échelons de cette classe après deux ou trois ans d'exercice dans la mesure où l'intégration est rarement immédiate et ce n'est qu'après avoir été intégré et titularisé qu'un instituteur perçoit son salaire réel. Les exemples retenus suffisent à étayer le traitement salarial des enseignants du primaire.

La valeur indiciaire du moniteur ou de l'auxiliaire recruté au « grade normal », en « 3<sup>e</sup> classe » et au « 1<sup>er</sup> échelon » s'élève à 70 en catégorie « C1 » et à 40 en catégorie « C2 », ce qui lui garantit un salaire de base actuel respectif de 117 750 francs CFA (179.51€) et de



97 000 francs CFA (147.87€) après deux ans d'exercice du métier. Le stagiaire quant à lui dont la valeur indiciaire est de « 65 » en catégorie « C1 » et « 35 » en catégorie « C2 » perçoit respectivement 107 625 francs CFA (164.07€) et 94 875 francs CFA (144.63€).

Les données sur les salaires des enseignants révèlent une évolution très faible (moins de 5 000 francs CFA et moins de 7€) des salaires d'un échelon à un autre, d'une classe à une autre, voire d'une catégorie à une autre. Voici en exemple le cas d'un auxiliaire en *catégorie C2* :

Stagiaire : il commence avec un salaire de base de 94 875 francs CFA (144.63€) avec une valeur indiciaire de 35. Une fois intégré au grade normal, ce qui devrait se produire deux ans plus tard, il perçoit au *grade normal*, en 3<sup>e</sup> à classe :

1<sup>er</sup> échelon : 97 000 francs CFA (147.87€) ; Valeur indiciaire 40

2<sup>e</sup> échelon : 99 125 francs CFA (151.11€) ; Valeur indiciaire 45

3<sup>e</sup> échelon : 101 250 francs CFA (154.35 €) ; Valeur indiciaire 50

La différence de salaire entre un stagiaire et un moniteur qui a atteint le 3<sup>e</sup> échelon de sa catégorie s'élève seulement à 6375 francs CFA (9.72€). En changeant d'échelon le salaire de base du moniteur augmente chaque fois de 2125 francs CFA environs (3.24€). Ces données ne varient pas de manière significative en ce qui concerne le moniteur de catégorie « C1 ».

Stagiaire : 107 625 francs CFA (164.07€) ; Valeur indiciaire 65

Au grade normal, 3<sup>e</sup> classe :

1<sup>er</sup> échelon : 109 750 francs CFA (167.31€) ; Valeur indiciaire 70

2<sup>e</sup> échelon : 111 875 francs CFA (170.55€) ; Valeur indiciaire 75

3<sup>e</sup> échelon : 116 125 francs CFA (177.03€) ; Valeur indiciaire 85

*Les instituteurs adjoints* : sont intégrés en catégorie « B2 » : d'une part, il s'agit des instituteurs ayant suivi une formation dans une école attitrée mais qui sortent sans avoir obtenu leur certificat d'aptitude, par exemple ceux formés dans les CEN et qui n'ont pas obtenu le BECEPE2. D'autre part, sont intégrés dans cette catégorie des enseignants ayant fait l'objet d'un recrutement spécial tel que la *promotion 1200*. Un écart non significatif permet d'affirmer que leur salaire est à peine plus élevé que celui perçu par les moniteurs. De même, l'évolution du salaire engendrée par le changement d'échelon ou de classe entre les deux catégories est comparable. Par exemple :

Stagiaire : l'instituteur adjoint perçoit un salaire de base d'environ *128 875 francs CFA (196.47€)* ; Valeur indiciaire *115*

Au grade normal, 3<sup>e</sup> classe :

1<sup>er</sup> échelon : *133 125 francs CFA (202.95€)* ; Valeur indiciaire *125*

2<sup>e</sup> échelon : *137 375 francs CFA (209.43€)* ; Valeur indiciaire *135*

3<sup>e</sup> échelon : *141 625 francs CFA (215.9€)* ; Valeur indiciaire *145*

La différence de salaires observée entre les échelons est corrélée à la seule valeur indiciaire qui évolue à chaque niveau, de *5 en 5* pour les moniteurs et de *10 en 10* pour les instituteurs adjoints. Mais cette évolution de la valeur indiciaire stable en 3<sup>e</sup> classe est rehaussée d'une classe à une autre excepté pour les moniteurs de catégorie « C2 ». Aussi, au grade normal, 2<sup>e</sup> classe et 1<sup>e</sup> classe, la valeur indiciaire varie de *10 en 10* pour les moniteurs de catégorie « C1 » et de *15 en 15* pour les instituteurs adjoints.

Les instituteurs principaux : Ils sont les plus gradés de l'ensemble des enseignants du primaire car intégrés en catégorie « B1 ». Ils perçoivent par conséquent un salaire un plus élevé que celui de leurs collègues des catégories inférieures, bien que les observations faites pour les autres catégories en ce qui concerne l'écart peu significatif de salaire entre les échelons et la faible évolution de la valeur indiciaire entre les classes les concernent également comme le montrent les exemples ci-dessous.

Stagiaire : *156 500 francs CFA (238.58 €)* ; Valeur indiciaire *180*

Au grade normal, 3<sup>e</sup> classe :

1<sup>er</sup> échelon : *162 875 francs CFA (248.3 €)* ; Valeur indiciaire *195*

2<sup>e</sup> échelon : *169 250 francs CFA (258.02 €)* ; Valeur indiciaire *210*

3<sup>e</sup> échelon : *175 625 francs CFA (267.74 €)* ; Valeur indiciaire *225*

Si à l'intérieur d'une même catégorie l'écart de salaires ne varie pas considérablement, il devient tout de même significatif d'une catégorie à une autre. Par exemple un instituteur adjoint Au *grade normal, 3<sup>e</sup> classe* : 3<sup>e</sup> échelon rémunéré à *141 625 francs CFA (215.9€)* perçoit un salaire mensuel inférieur à celui d'un instituteur principal au statut de stagiaire *156 500 francs CFA (238.58 €)*. Les années de métier de l'instituteur adjoint ne lui garantissent pas nécessairement de réduire l'écart entre lui et son collègue de catégorie supérieure même débutant. Cette différence de traitement à l'intérieur du corps des

enseignants en fonction des catégories est aussi valable pour les primes perçues comme le mettent en évidence les données relatives aux primes accordées à l'instituteur non seulement en tant que fonctionnaire mais aussi en tant que bénéficiaire du statut particulier des enseignants.

## 2 Les primes

Le SMIG n'est pas le seul facteur ayant évolué dans le salaire perçu par les instituteurs. Certaines primes très faibles dans les années 70 et 80 (celle du transport ou du logement par exemple) ont également évolué considérablement, bien qu'elles soient, comme le salaire dans sa totalité, jugées insuffisantes en raison du coût réel des charges quotidiennes des enseignants. Si au cours des années 70 un instituteur principal percevait un salaire mensuel de *61 832 francs CFA (94.26€)* toutes les primes comprises, il percevait près du double sans les primes dans les années 80. « *En 1987, j'ai commencé en tant qu'instituteur principal avec 118 000 francs CFA (179.89€) de salaire de base.* » Mais si le salaire de base actuel est largement au-dessus de celui perçu en 1979, c'est avec les primes comprises qu'il devient incomparable car il atteint un montant supérieur ou égal à *300 000 francs CFA (457.35€)*. L'évolution remarquée dans le traitement des fonctionnaires ne concerne pas seulement le salaire de base, mais aussi les primes.

Pour les enseignants fonctionnaires, le salaire de base est donc renforcé par les primes suivantes :

- La prime de logement était à *45 000 francs CFA (68.6€)* à la fin des années 80. Aujourd'hui, la prime de logement varie selon les catégories : pour les catégories « C » elle est de *45 000 francs CFA ((68.6€))*, pour les catégories « B », c'est *100 000 francs CFA (152.45€)* et pour les catégories « A » c'est *150 000 francs CFA (228.67€)*. Ces Montants sur la prime de logement sont corrélatifs au statut particulier des enseignants dont l'évolution prend source dans les mouvements enseignants qui se sont multipliés sans cesse ces quinze dernières années. La prime de logement pour les autres fonctionnaires de catégorie « A » par exemple s'élève à *75 000 francs CFA (114.34€)*. Ces derniers perçoivent ainsi une prime de logement inférieure à celle perçue par un enseignant de catégorie « B », soit *25 000 francs CFA (38.11€)* de moins. Le combat pour un statut particulier au cours de la mobilisation enseignante dans les années 90 a motivé d'autres corps de métier notamment de la santé (les médecins), de la justice (les magistrats), de la communication, à faire autant. La recherche

d'un statut particulier par les enseignants s'explique en partie par les frustrations vécues en raison du traitement spécifique dont bénéficient avant eux les agents des finances, qui, à la différence des autres fonctionnaires, perçoivent des primes particulières telles que « les fonds communs » et « le 13<sup>e</sup> mois ». Ces statuts particuliers permettent à certains corps de métier dans la fonction publique d'avoir des avantages excluant les autres fonctionnaires. Ces particularités vécues comme discriminantes conduisent certains fonctionnaires à changer de corps. Le corps des métiers des finances publiques étant le plus attrayant a favorisé la fuite par les autres fonctionnaires de leur corps d'origine. Cette fuite est également observable dans le milieu enseignant.

- La prime de suggestion : Cette prime est appelée aujourd'hui prime de spécialité. Elle est calculée en fonction du salaire de base et multiplié par l'indice. Cette prime varie selon l'ancienneté. Elle est passée pour un instituteur principal de 10 000 francs CFA (15.24€) dans les années 70 à 32 000 francs CFA (48.78€) dans les années 80. Elle a donc plus que doublé en dix ans. Mais elle ne dépasse pas 40 000 francs CFA (60.98€) aujourd'hui. La grille des salaires ayant été révisée à la baisse après 1990, l'écart des salaires et des primes n'est pas significatif entre les années 90 et les années 2000 malgré l'augmentation du SMIG.

- La prime de transport qui était de 7 000 francs CFA (10.67€) dans les années 80 est fixée maintenant à 18 000 francs CFA (27.44€). Le montant est le même pour tous les fonctionnaires et ne varie pas quelque soit l'ancienneté ou la catégorie.

Pour les anciens, il y avait aussi :

- L'indemnité compensatrice : Elle est instaurée après la dévaluation en 2000. Elle est toujours en vigueur pour les enseignants recrutés avant 1991. Cette prime varie entre 30 000 et 40 000 francs CFA (45.73 et 60.98€). « C'est en quelque sorte une compensation pour aider à relever un peu le pouvoir d'achat qui avait beaucoup baissé après la dévaluation du francs CFA ». Après la dévaluation du francs CFA de 50% de sa valeur, dont l'objectif est d'accélérer les investissements nécessaires au développement des pays concernés, le pouvoir d'achat des fonctionnaires et de l'ensemble des salariés du secteur privé va connaître une chute vertigineuse et aura pour conséquence une détérioration des conditions de vie. En revanche, dans le même temps, les prix des produits continuent de grimper tandis que les salaires restent inchangés ou sont comme au Gabon, bien que révisés à la hausse jugés insuffisants par les populations en raison de l'évolution parallèle des produits de première nécessité. Les résultats de cette mesure impopulaire ayant exposé les populations à plus de difficultés à subvenir à leurs besoins élémentaires, font encore l'objet d'un débat dans le

milieu des experts dont les avis sont partagés sur l'efficacité de la dévaluation dans la région subsaharienne francophone.

Chaque avancement, tous les deux ans environs, garantit à l'instituteur principal par exemple « *un gain minimum de 12 000 francs CFA (18.29€).* » Aujourd'hui l'enseignant « *gagne au minimum 350 000 francs CFA (533.57€).* » A la sortie de l'ENI, c'est-à-dire après la formation initiale le salaire d'un instituteur est compris entre 117 000 (178.36€) et 118 000 francs (179.89€) sans les primes. Avec les primes il a un salaire mensuel compris entre 280 000 et 300 000 francs CFA (426.86 et 457.35€). Avant la titularisation, l'instituteur a un statut de stagiaire et ne perçoit pas toutes les primes dues à un enseignant de son rang. La titularisation permet de percevoir le rappel des primes non perçues au cours du statut de stagiaire. A cette liste de primes s'additionnent les *prestations familiales* qui s'élèvent à 10 000 francs CFA (15.24€, 19.81\$) environs par enfant.

Ces données mettent en évidence l'importance des primes qui permettent de doubler le salaire de chaque enseignant et sans lesquelles « *la vie d'un instituteur serait encore plus misérable qu'elle ne l'est aujourd'hui* ».

La prime de logement perçue par un instituteur représente le double de celle perçue par un moniteur. Cet écart peut se justifier entre un enseignant affecté en ville et un moniteur affecté dans un village sachant que le coût des logements est plus élevé en ville. Au village un instituteur généralement hébergé par la population locale ou au sein de l'établissement n'est pas exposé à un logement locatif. En revanche en ville, les enseignants quelque soit leur statut sont confrontés aux mêmes difficultés en ce qui concerne le logement. Ce qui nécessite une révision à la hausse de la prime de logement des moniteurs pour leur garantir des conditions d'hébergement comparables à celles du corps de métier dans son ensemble.

Cependant, tous les enseignants du primaire ne sont pas fonctionnaires, c'est le cas des moniteurs et des auxiliaires recrutés sur le tas dont le traitement est assuré par l'Assemblée Départementale. Il est de ce fait impossible d'affirmer que ces primes sont perçues par l'ensemble de ceux et celles qui exercent ce métier. De manière générale, les agents des collectivités locales ont la réputation d'avoir un meilleur traitement que leurs collègues de la fonction publique. Mais ne disposant pas d'informations concrètes sur le sujet, les moniteurs rencontrés étant restés évasifs, il est impossible dans le cadre de cette analyse d'apporter des précisions sur cette question ainsi que sur le traitement des enseignants relevant de l'Assemblée Départementale ou des collectivités locales.

### 3 Un salaire jugé insuffisant

Les opinions sur l'insatisfaction des salaires perçus par le personnel pédagogique divergent entre les autorités administratives de l'éducation nationale et les enseignants. Pour la hiérarchie, la situation financière des enseignants est satisfaisante et permet d'accéder à un meilleur niveau de vie :

*« je crois que sur le plan des salaires par exemple, les enseignants gabonais, je ne dis pas qu'ils sont les mieux payés par rapport aux autres corporations de l'administration, mais la prime de logement a été revue à la hausse pour les membres de la profession. Or ce n'est pas le cas pour plusieurs autres catégories de la fonction publique. Les agents administratifs de la santé par exemple perçoivent une prime de logement inférieure à celle des instituteurs. Cette mesure contribue à l'amélioration des conditions de vie. »<sup>273</sup>*

C'est avec prudence et réserve que le Directeur des enseignements du premier degré exprime ici son point de vue sur les salaires des enseignants. Certes, il évoque une prime de logement satisfaisante en comparaison de celle perçue par d'autres fonctionnaires, mais le contenu de son affirmation ne permet pas de remettre en question la pénibilité des conditions de vie dénoncées par les enseignants.

En raison de ses fonctions de responsable administratif, il se doit de tenir un discours permettant de relativiser la situation financière des enseignants afin de ne pas renforcer le bras de fer qui oppose déjà les enseignants aux autorités gouvernementales. Sa réserve en reconnaissant le fait que les enseignants ne sont pas « *les mieux payés de l'administration* » met en évidence non seulement la délicatesse de sa position mais aussi sa solidarité à la corporation à la quelle il a appartenu. La position du syndicat des enseignants quant elle paraît moins nuancée :

*« Les enseignants savent qu'ils ne tiennent pas pendant un mois avec leurs revenus. Pour s'en sortir, ils contractent des crédits en ouvrant des cahiers de bons chez le malien qui tient l'épicerie du quartier, ils font des découverts à la banque... Une fois les sommes affectées au remboursement des dettes sont retirées, à la fin du mois, ce qui reste du salaire perçu est*

---

<sup>273</sup> Directeur des enseignements du premier degré

*insuffisant pour vivre. Pour certains, les cours de soutien permettent alors de compenser ou de supporter les crédits, d'autres sont chauffeurs de clando... »<sup>274</sup>*

Si la situation financière des enseignants peut être ainsi relativisée en raison de leur prime de logement, elle reste cependant difficile dans l'ensemble. La majorité des enseignants reconnaît les efforts consentis par le gouvernement en ce qui concerne les évolutions de leur salaire depuis une vingtaine d'années, en particulier en raison de l'augmentation de la prime de logement et du SMIG. Mais la plupart déplorent non seulement le fait que les primes soient plus élevées que leur salaire de base, mais aussi, s'inquiètent pour leur retraite qui sera versée sans les primes et déclarent leur salaire « insatisfaisant » car il ne suffit pas pour gérer les charges de la famille. De même, les primes de transport, de logement et les prestations familiales ne suffisent pas à combler les besoins réels des ménages gérés par les enseignants. De nombreux facteurs justifient cette inquiétude.

### 3.1 Coût des dépenses quotidiennes

L'une des justifications mise en évidence au cours de l'enquête est relative au coût de vie dans le pays. C'est la raison la plus évoquée par les enseignants pour expliquer l'insuffisance de leur salaire. « *Personne ne peut dire qu'il est satisfait parce que les prix et les dépenses augmentent* »<sup>275</sup> Les difficultés de répondre aux besoins du quotidien ne sont pas spécifiques aux enseignants. Les études réalisées sur la pauvreté, le coût et le niveau de vie classent la capitale gabonaise parmi les villes les plus chères au monde. Libreville occupe ainsi le 13<sup>e</sup> rang mondial en ce qui concerne le coût de vie.

En comparaison avec d'autres villes africaines, elle est la cinquième ville la plus chère du continent. Le logement, l'alimentation et les services aux usagers sont décrits comme étant très chers. Une maison de trois chambres dans un quartier populaire est louée en moyenne à 50 000 FCFA (76.22 €) par mois à Abidjan, 40 000 FCFA (60.98 €) à Douala et 200 000 FCFA (304.9 €) à Libreville. Une bouteille d'eau minérale vaut 275 FCFA (0.42 €) à Lomé contre 600 FCFA (0.91 €) à Libreville. Une minute de communication entre abonnés « Zain » est fixée à 35 FCFA (0.05 €) à N'Djamena contre près de 200 FCFA (0.3 €) à Libreville...

---

<sup>274</sup> Fridolin Mvé Messa, secrétaire provincial du SENA (Syndicat de l'éducation nationale) pour l'Estuaire. Libreville, Entretien réalisé le 6 novembre 2006.

<sup>275</sup> CP1F12ECEACMG : Extrait d'entretien : Direction de l'enseignement de l'Alliance chrétienne et missionnaire du Gabon, Service du pré primaire. Libreville, 02 Novembre 2006.

Ces quelques exemples illustrent la disparité des prix des biens et des services existant entre Libreville et certaines villes de la sous région subsaharienne. Cette disparité trouve son explication en partie dans l'échec de la politique de logement développée par le gouvernement. Cette politique favorise d'une part, l'occupation des logements construits à des fins sociales par la minorité aisée, et d'autre part, la spéculation chez les propriétaires qui, en l'absence de réglementation et de contrôle, fixent à leur guise les prix des loyers. En outre, le faible développement de l'agriculture place le pays dans une grande dépendance alimentaire. Les initiatives permettant de développer l'agriculture restent encore insuffisantes, et les mesures d'accompagnement peu satisfaisantes, l'Etat n'ayant pas fait de ce secteur une priorité depuis les années 1970, période correspondant au boom pétrolier. La plupart des produits manufacturés ainsi que les aliments de première nécessité sont issus de l'importation. Le taux des exportations est parmi les plus faibles du continent. Avec une superficie de 267.667 km<sup>2</sup>, couverte à 80% par la forêt, le Gabon possède pourtant des sols très fertiles et propices à l'agriculture, mais celle-ci ne représente que 8% du Produit intérieur brut, et les quelques productions agricoles locales ne couvrent que 20% environ des besoins alimentaires. De nombreux produits proviennent de l'extérieur, notamment des pays de la sous-région (Cameroun, Sao Tomé et Príncipe, Congo, Tchad, Guinée équatoriale...), ainsi que d'Europe, d'Asie, d'Afrique du Sud et, depuis peu, des Emirats arabes unis. Par ailleurs, l'état dégradé des routes ainsi que les taxes douanières élevées ne facilitent pas le déplacement des populations et des biens.

*« Le Gabon donne l'image d'un pays enclavé et désertique, ou les biens de consommation coûtent cher parce que les voies d'approvisionnement sont difficiles et les conditions climatiques ne permettent pas de développer l'agriculture, pourtant, tout est possible si les efforts nécessaires sont faits. Si les marchés de Libreville et de quelques grandes villes tels que Port-Gentil sont assez fournis et permettent d'obtenir facilement différents produits de première nécessité, la situation à l'intérieur du pays, en particulier dans les villages est caractérisée par une remarquable pénurie de certains produits et un monopole des commerçants qui réussissent à s'y installer. Aussi, pour justifier l'augmentation des prix ainsi que leur politique inflationniste, certains commerçants créent artificiellement des pénuries de marchandises... »<sup>276</sup>*

---

<sup>276</sup> IPF61EPQSPO



En réalité, le Gabon n'est pas soumis à des soucis réels de ravitaillement en raison de sa situation géographique. Certes, plus de la moitié du territoire est recouverte de forêt dont les trois quart ne sont pas encore habités, sa capitale est une ville côtière, elle est donc favorable à un ravitaillement régulier.

En revanche, l'absence de routes facilement praticables la reliant à d'autres capitales des pays voisins et à d'autres villes internes ainsi que l'arrivée sur le marché des produits provenant des pays occidentaux ou d'Asie favorisent une circulation des biens par avion.

La pénibilité du transport terrestre des marchandises rend leur coût particulièrement élevé sur le marché. Grâce à l'aide de l'Union Européenne, le Gabon bénéficie d'une route la reliant au Cameroun et à la Guinée Equatoriale par le nord. Ces deux pays permettent aujourd'hui un ravitaillement régulier des produits locaux tels que la banane, le manioc etc. La stabilité politique et la paix sociale dans ces pays sont des facteurs non négligeables dans la qualité des échanges commerciaux avec le Gabon. En revanche, dans le sud, la situation est différente. Premièrement, les routes restent peu praticables. Deuxièmement, le Gabon est frontalier à des pays qui sont en guerre ou qui l'ont été dans un passé récent. C'est le cas de la République Centrafricaine, du Congo Brazzaville et du Tchad. Les échanges commerciaux, lorsqu'ils sont possibles sont très faibles. Cette disparité entre le nord et le sud justifie en partie la dynamique commerciale observée auprès des populations du Nord. Cependant la faible disparité du niveau de développement entre les villes du nord et celles du sud conduisent à relativiser l'existence d'une dynamique exclusive du nord. Il apparaît que malgré les difficultés de transport et d'échanges commerciaux avec les pays voisins, les populations du sud sachent aussi mener un certain nombre de projets à l'origine d'une dynamique sociale.

En outre, la mise sur le marché des marchandises produites dans les pays européens où le coût de la main-d'œuvre et les taxes sont très élevés amplifie le constat sur le coût de la vie au Gabon. L'arrivée des produits provenant d'Asie et des Emirats arabes unis, particulièrement de Dubaï et de Chine, permet cependant de créer la concurrence sur certaines catégories de biens, notamment en ce qui concerne l'électroménager. La culture de jardins par les populations immigrées d'Asie et d'Afrique venant du Ghana, du Nigéria et du Burkina Faso par exemple permet de trouver sur le marché de Libreville certains produits locaux en abondance, tels que la tomate, les aubergines et divers légumes. De même, certains produits, rares jusqu'à une période très récente, tels que la laitue, les pastèques, les courgettes...sont désormais cultivés localement et présents sur le marché. Mais le pouvoir d'achat de la population reste si faible que la consommation de certains produits de première nécessité tels

que l'huile, le lait constitue encore un luxe pour la majeure partie des habitants de la capitale. L'acheminement difficile de ces produits vers les autres villes du pays accroît la difficulté d'accès aux produits de première nécessité.

Il est ainsi plus plausible de comprendre pourquoi, malgré ses richesses minières et pétrolières, la récente révision à la hausse du revenu minimum, le Gabon occupe la 31<sup>e</sup> place en ce qui concerne la qualité de vie dans le continent.<sup>277</sup>

Les prix des produits de première nécessité fixés quelques fois de manière aléatoire par les commerçants ayant le monopole sur le marché confirment ce constat général, comme le montrent ces quelques exemples :

- Un kilogramme de sucre coûte environs 850 FCFA, (1.29 €) ;
- Le prix d'un kilogramme de farine s'élève à 500 FCFA (0.76 €) ; Celui d'un paquet de six œufs s'élève à 600 FCFA (0.91 €) ; Ce prix est également celui d'un litre de lait, de 250 grammes de pâtes ou d'une grande bouteille d'eau minérale ;
- Le prix d'un paquet de dix bâtons de manioc varie entre 1000 FCFA (1.52 €) et 3000 (4.57 €) ou 4000 FCA (6.1 €) suivant le volume et la qualité des bâtons proposés. L'achat de dix bâtons de manioc à 1000 FCFA justifie pourquoi le manioc est l'aliment local le plus consommé par les populations locales après le riz ;
- Un tas de quatre ou cinq doigts de banane est à 500 FCFA (0.76 €) pour les petits doigts ou ceux de mauvaise qualité et à 1000 FCFA (1.52 €). Ces prix sont valables pour la plupart des produits locaux vendus généralement en tas et non au kilogramme tels que les taros, les ignames, les patates douces, les aubergines, divers légumes. Les fruits coûtent souvent un peu plus chers ;
- En ce qui concerne le poisson et la viande traditionnellement les plus consommés, ils sont progressivement remplacés par la volaille et certaines parties du porc telles que les côtelettes (cotis), les pattes, les autres parties étant hors de prix. Le poisson et la viande coûtent environs 3000-5000 FCFA le kilogramme (4.57-7.62 €). En revanche le kilogramme de cuisses de poulet varie entre 1700 et 2000 FCFA (2.59-3.05€), tandis que celui des cotis Varie entre 800 et 1300 FCFA (1.22-1.98 €). Ces produits vendus dans les épiceries ou les petites surfaces du

---

<sup>277</sup> [www.eca-international.com](http://www.eca-international.com) : Cabinet d'études spécialisé dans l'expatriation. Il réalise des enquêtes dans plusieurs centaines de villes et une centaine de pays sur les dépenses quotidiennes des ménages. Les données évoquées dans l'analyse sont extraites d'une étude réalisée en mars 2009 et en mars 2010. D'autres données sur le sujet ont également été publiées par l'ONG britannique « International Living »

pays en kilogramme sont aussi proposés sous forme de tas par d'autres commerçants sur les différents marchés. Dans les foyers où il faut en moyenne deux kilogrammes de poissons ou de viande pour répondre aux besoins de la famille, la préférence est accordée non pas aux produits de bonne qualité mais aux produits les moins chers afin d'en avoir en quantité suffisante et espérer manger à sa fin. Ces prix sont comparables voire plus élevés que ceux en vigueur dans les pays industrialisés tels que la France, alors qu'en ce qui concerne les salaires perçus la comparaison est impossible en raison de la grande disparité observée non seulement au niveau des salaires mais aussi au niveau de la monnaie, le FCFA ayant subi une dévaluation au milieu des années 1990.

Les prix présentés dans cette étude sont les plus courants au marché de Mont-Bouet qui est le plus grand marché de Libreville et du Gabon. Les sont généralement plus élevés sur les petits marchés de quartier. Ils peuvent être doublés, voire triplés suivant le lieu de vente (villages, chantiers forestiers par exemple). Tel est le cas dans les grandes surfaces dont la taille n'est pas comparable à celles des pays industrialisés, les épiceries de quartier ou de village. Ce qui occasionne une inflation quasi permanente sur le marché. Cette situation s'amplifie non seulement en période de pénurie, mais aussi lorsque le SMIG est revu à la hausse.

Le nombre et la qualité de produits diminuent sans cesse dans les tas rendant les courses de la population de plus en plus difficiles à réaliser. C'est ce qui se passe actuellement à Libreville où les prix ne sont pas stables. Ils évoluent sans cesse. « *Il ya quelques mois on achetait un litre d'huile à 800 FCFA (1.22 €), aujourd'hui il coûte 1300 FCFA (1.98€)...* »<sup>278</sup> La baguette de pain est passée de 100 à 125 FCFA (0.15 € à 0.19 €). Le prix du sucre a grimpé de 700 à 850 FCFA (1.07 € à 1.29 €) le kilogramme ; Les 4 doigts de banane plantain sont proposés à 1000 FCFA (1.52 €), alors qu'à Malabo, en Guinée équatoriale, 6 doigts coûtent 500 FCFA (0.76 €) et en France le kilogramme de banane s'élève à 1.50 € dans les grandes villes. Le coût de la vie au Gabon plus élevé que dans de nombreux pays industrialisés, lié à l'importation massive des produits de première nécessité, à la faible concurrence sur le marché, ainsi qu'aux difficultés de transport terrestre et au faible développement de l'agriculture locale, pèse lourdement sur le pouvoir d'achat des ménages et par conséquent sur la qualité de vie.

---

<sup>278</sup> IPF9EPLMIN

Les habitudes alimentaires se modifient progressivement. Les produits consommés essentiellement par les familles de faibles revenus, notamment les pâtes et les ailes de poulet, les côtelettes de porc (cotis), dont les prix ont augmenté à cause de la forte demande, se retrouvent de plus en plus sur la table des cadres aisés. Les produits importés particulièrement prisés par les familles aisées sont remplacés dans certains cas par les produits locaux.

*« J'ai remplacé le lait et la farine par la pâte d'arachide et la patate écrasée. C'est ce que je donne à mes enfants et nous évitons le plus possible les produits manufacturés. Cela nous permet d'épargner un peu. Je pense que les Gabonais doivent se tourner vers les productions locales pour sortir de la dépendance alimentaire. Les pays Occidentaux ont programmé leur développement en nous assujettissant et en conditionnant nos habitudes alimentaires. Le problème de l'inflation et de la crise alimentaire actuelle doit susciter une remise en question de nos stratégies de développement surtout en matière alimentaire. En copiant naïvement les habitudes alimentaires des pays développés nous ne manquerons pas de rencontrer des difficultés »<sup>279</sup>*

Privilégier l'achat et la consommation des produits locaux, cultiver soi-même certains produits locaux dès que c'est possible, ce sont là les stratégies de gestion développées par les mères de famille dans l'optique d'alléger les dépenses mensuelles au plan alimentaire. Une autre observation faite cette fois par un homme (un jeune enseignant), aussi soucieux que les mamans, concerne l'impossibilité d'avoir une alimentation variée : *« il est difficile de varier les aliments car l'argent réservé pour la nourriture est limité. A la maison, tous les mois il faut nécessairement le riz et un carton de poulet, le reste c'est du luxe. »<sup>280</sup>*

L'importation d'un grand nombre de produits de première nécessité, le faible développement de l'agriculture dans le pays ont pour conséquence un recul de la qualité des produits accessibles aux consommateurs et par conséquent une baisse du niveau de vie. A cause de son prix abordable, le riz est devenu l'aliment incontournable des ménages. Ce qui contribue à modifier les habitudes alimentaires des foyers. Les bananes, les ignames et les tarots... sont désormais progressivement remplacés par le riz, les pâtes. Le tilapia (carpe fraîche) ou le capitaine sont aussi remplacés par la sardine.

---

<sup>279</sup> PEH7AAD, Extrait d'entretien, parent d'élève, agent des douanes, Libreville (quartier Awendjé), janvier 2008.

<sup>280</sup> Idem

« *Les ménages survivent mais ne vivent plus. Certes, toutes les solutions sont inventées pour vaincre la galère, mais ce n'est pas normal.* »<sup>281</sup> Il est difficile de comprendre pourquoi les pouvoirs publics restent muets devant cette inflation généralisée qui risque un jour de compromettre la paix sociale dans le pays dans la mesure où les mesures prises sur les salaires consistent à augmenter le pouvoir d'achat des salariés. Il n'est pas question d'une hausse de la TVA ou des taxes douanières. Dans ces deux cas précis, la hausse des prix pourraient se justifier. Cependant, la hausse du salaire minimum n'est pas la cause principale de l'inflation des prix des produits sur le marché car la plupart des commerçants n'ont pas de personnels et donc n'ont pas de charge salariale. Or l'ensemble des commerçants n'hésitent pas à augmenter les prix. La hausse des prix ne peut être liée à celle des revenus que dans le cas des commerçants ayant un personnel à rémunérer. Cependant, la plupart des employés dans le commerce des produits alimentaires sont d'origine étrangère et travaillent pour des salaires généralement moins élevés et qui ne respectent pas nécessairement la grille des salaires officielle. La politique inflationniste des commerçants trouve sa meilleure explication dans la crise mondiale dont les effets dans un pays où le taux des importations est largement au-dessus du taux d'exportation sont nécessairement importants. « *Les consommateurs sont les seuls à payer les frais de cette inflation galopante. Les commerçants continuent à faire allègrement leurs affaires en essayant d'adapter les prix à la nouvelle conjoncture. Ils ont réajusté les prix par rapport aux prix des fournisseurs en essayant de conserver leur marge bénéficiaire...* »<sup>282</sup>

La situation déjà pénible pour la plupart des salariés est insoutenable au sein des foyers sans revenus qui assistent impuissants à l'abandon de la scolarité par leurs fils ou leurs filles. Les conséquences de cette situation sont assez dramatiques à commencer par l'augmentation de la délinquance, des vols et des agressions dans les quartiers. Les métiers tels que chargeur de taxi-bus exercés souvent par de jeunes garçons d'origine étrangère sont devenus ceux de jeunes élèves gabonais livrés à leur propre sort. Chez cette catégorie d'élèves, l'école buissonnière est courante et se solde généralement par l'exclusion du système scolaire et par les journées passées dans la rue.

D'autres sont exposés à la mort tragique et précoce, car, la plupart d'entre eux sont en situation d'échec, ils exploitent leur énergie dans le choix des moyens d'expression extrêmes

---

<sup>281</sup> IAF5EPLSBG1

<sup>282</sup> PEH7AAD, Extrait d'entretien, parent d'élève, agent des douanes, Libreville (quartier Awendjé), janvier 2008

tels que la cascade au-dessus d'un bus scolaire dont le résultat est imminent, inévitable et surtout mortel. Depuis une décennie, de nombreux lycéens meurent des suites de blessures causées par une chute du toit d'un bus assurant le ramassage scolaire, ceux qui survivent à ces chutes sont des miraculés lourdement handicapés. Aucune étude ne permet aujourd'hui de disposer de chiffres précis sur ce drame qui endeuille cruellement plusieurs familles installées dans la capitale. La prostitution guette les filles de plus en plus jeunes à la recherche des moyens désespérés d'échapper à la misère familiale.

Les hommes de l'âge de leur père ou de leur grand-père n'hésitent pas à faire leurs maîtresses, leur deuxième, troisième épouse ou « bureau » pour reprendre une expression courante, profitant ainsi de leur innocence et de la vulnérabilité des familles. La durée de classe, une demi-journée, en raison de l'insuffisance de structures d'accueil, l'absence de centres de loisirs ou d'activités sportives après les cours amplifient le phénomène qui nécessite certainement aujourd'hui des investigations plus approfondies et la mise en place des services spécialisés pour favoriser une meilleure gestion, une meilleure prise en charge de la jeunesse dans le pays.

Le secteur de l'alimentation n'est pas le seul concerné par la hausse des prix. Le coût du logement est également très élevé comme le montrent ces quelques exemples recueillis à l'ambassade de France au Gabon :

- le coût d'une villa de 5 pièces dans un bon quartier est compris entre 900-1300 euros/mois (autrement dit entre 500 000 FCFA et 800 000 FCFA) ;

-Le coût d'une grande villa avec piscine s'élève à 2000 euros/mois environs (soit 1 300 000 FCFA environs) ;

-Un studio de 40 m<sup>2</sup> dans un bon quartier (éventuellement dans les cités qui sont en général des zones relativement huppées) est loué 400 euros/mois (entre 200 000 FCFA et 300 000 FCFA suivant l'emplacement géographique).

De même l'accès à l'eau potable et à l'électricité n'est pas à la portée de tous les budgets : Le monopole de la société d'Energie et d'Eau du Gabon (SEEG), explique le coût particulièrement élevé des services proposés. Le prix de l'eau est fixé à 400 FCFA/m<sup>3</sup> TTC (0.61 €) et celui de l'abonnement commence à partir de 309 FCFA (0.47 €). Le prix d'un kilowatt d'électricité est quant à lui fixé à 100 FCFA environs (0,18 €) et l'abonnement le plus faible s'élève à 253 FCFA (0.38 €). Il faut en outre tenir compte de la TVA qui s'élève à 18% environ.

Il faut cependant noter qu'une différence de coût des loyers existe entre les villes et les villages en raison de la disparité des matériaux et des modes de construction. Dans les villages, les populations n'ont pas systématiquement accès à l'eau potable ou à l'électricité, elles n'ont donc pas de factures de la SEEG à gérer.

Celles qui y ont accès ont recours aux groupes électrogènes généralement individuels. L'eau potable est puisée à la pompe publique la plus proche des foyers lorsqu'il y en a une, sinon, elle est puisée à la rivière et ce pour tous les usages ou tous les besoins de la vie quotidienne. Les maisons au village sont construites sans aucune exigence de modernité, par exemple, la cuisine, la douche et les toilettes sont construites séparément. Ce qui permet de fixer un faible coût de la location de ces loyers très modestes. Par exemple à Koula-Moutou, *« une maison en dur avec toilettes traditionnelles est louée autour de 40 000 (60.98 €) à 50 000 FCFA (76.22 €) Mes enfants étaient scolarisés, il n'y avait pas de quoi me plaindre, je vivais bien. A l'intérieur du pays, les charges sont allégés sur certains aspects de la vie, par exemple, je n'ai pas besoin de prendre le taxi, je fais mon sac et je vais à pied, ce n'est pas la même chose à Libreville. Je ne pouvais pas me plaindre et j'avais moins d'argent à dépenser. Depuis mon affectation à Libreville, je réalise que mon salaire ne suffit pas, les frais de transport de mes enfants me coûtent déjà plus que la maison de Koula-Moutou... »*<sup>283</sup>

La différence des dépenses observées par les enseignants entre les villages et les villes s'expliquent particulièrement par la variabilité des modes de vie. C'est donc à Libreville que les enseignants sont exposés à plus de dépenses. Les enseignants évoquent également les charges de leurs foyers. *« Je perçois actuellement 300 000 FCFA (457.35 €) par mois, mais j'ai 7 enfants et je suis veuve. Je peux les nourrir parce que je ne loue pas, mon salaire m'a permis de construire ma maison du vivant de mon mari. Ma maison était en location et nous permettait d'avoir un plus pour scolariser les enfants sans difficultés. Depuis le décès de mon mari, mes enfants et moi occupons la maison et j'ai perdu cette source de revenus supplémentaire. Pour mes collègues qui louent, les charges sont plus lourdes. »*<sup>284</sup>

Les données recueillies auprès du Syndicat de l'Education Nationale suite à une étude réalisée en 2000-2001 mettent en évidence la nécessité pour un enseignant ou tout autre citoyen de

---

<sup>283</sup> IPF40ECCSM : Extrait d'entretien, école catholique Sainte-Marie. Libreville, Novembre 2008.

<sup>284</sup> Idem

percevoir un revenu compris entre 500.000 et 625.000 FCFA par mois, afin de pouvoir gérer un foyer comprenant moins de 6 personnes. L'essentiel des revenus des ménages est consacré à l'éducation des enfants et à la santé de la famille. Les petits ménages (moins de cinq personnes) ont souvent besoin d'au moins 100.000 FCFA par mois pour se nourrir.<sup>285</sup> Or, il s'agit là du salaire d'un cadre supérieur de catégorie A1. Il apparaît donc que le revenu minimum de 150 000 FCFA ainsi que les salaires inférieurs à 500 000 FCFA au Gabon exposent les familles, la plupart très élargies, à une vie précaire certaine.

### 3.2 La situation matrimoniale

Un intérêt particulier a été alors d'analyser la situation matrimoniale des instituteurs. Certes le coût de vie au Gabon est un facteur général qui affecte la qualité de vie au sein des familles. Mais il a été ensuite question de voir s'il existe des facteurs liés non pas seulement aux revenus des enseignants eux-mêmes mais aussi aux revenus du conjoint ou de la conjointe.

**Tableau 11 : situation matrimoniale des instituteurs interrogés**

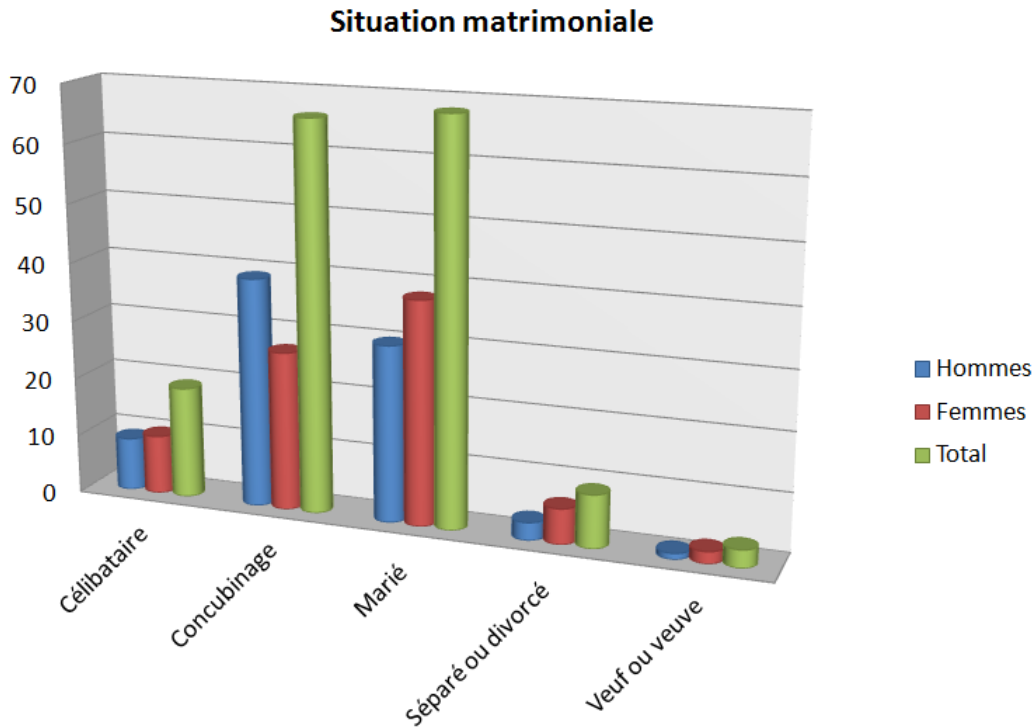
Situation matrimoniale							
Effectif des instituteurs interrogés suivant la situation matrimoniale, le lieu d'exercice et le sexe							
Lieu d'exercice	Sexe	Statut matrimonial					Total
		Célibataire	Concubinage	Marié	Séparé ou divorcé	Veuf ou veuve	
Libreville	Hommes	7	27	20	1	1	56
	Femmes	8	25	31	3	1	68
	<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>52</b>	<b>51</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>124</b>
Villes de provinces	Hommes	1	6	4	0	0	11
	Femmes	2	2	7	2	0	13
	<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>24</b>
Villages	Hommes	1	6	6	2	0	15
	Femmes	0	0	0	1	1	2
	<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>17</b>
<b>Total</b>	<b>Hommes</b>	<b>9</b>	<b>39</b>	<b>30</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>82</b>
	<b>Femmes</b>	<b>10</b>	<b>27</b>	<b>38</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>83</b>
	<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>66</b>	<b>68</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>165</b>

<sup>285</sup> Antoine Lawson : Gabon, avril 2003. Données confirmées par Fridolin Mvé Messa, secrétaire provincial du SENA (Syndicat de l'éducation nationale) pour l'Estuaire. Libreville, Entretien réalisé le 6 novembre 2006.



Les résultats de l'enquête permettent de constater une corrélation entre l'insuffisance des revenus exprimée par les instituteurs et un autre facteur non négligeable relatif à la situation sociale des conjoints. La plupart des instituteurs interrogés (134 sur 165, dont 69 hommes et 65 femmes, tableau 12 et graphique 22) déclarent avoir un(e) concubin(e).

**Graphique 21 : effectifs des instituteurs interrogés suivant la situation matrimoniale**



Le nombre d'instituteurs vivant en concubinage s'élève à 66 et celui des mariés est de 68 (tableau 11 et graphique 21). Il n'y a donc pratiquement pas d'écart entre les deux groupes. L'explication de cette absence d'écart entre les deux groupes réside probablement dans le fait que s'il existe juridiquement un statut spécifique pour chaque cas, dans la pratique, les différences sont faibles. Un couple vivant en concubinage est socialement perçu comme celui qui est marié en particulier lorsqu'il y a des enfants.

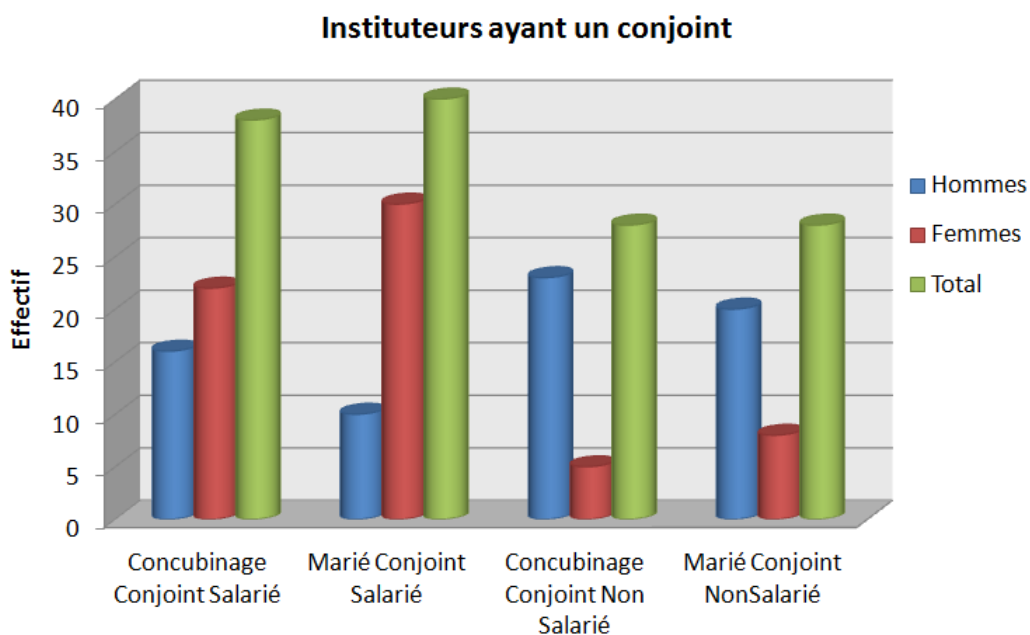
Par ailleurs, le mariage coutumier, bien qu'il constitue encore une pratique sociale courante, n'est pas reconnu juridiquement ou s'il l'est, les populations ne sont pas informées sur les dispositions juridiques existantes. Aussi, le couple marié à la coutume comme il est couramment dit n'en a pas automatiquement le statut juridique. Si certains déclarent être mariés à la coutume, d'autres oublient souvent de le préciser. Les instituteurs l'ayant

mentionné au cours des entretiens ont été considérés dans l'analyse comme ayant le statut de mariés.

**Tableau 12 : instituteurs interrogés ayant un conjoint**

Instituteurs ayant un conjoint				
Effectif des instituteurs interrogés mariés ou vivant en concubinage, suivant le lieu d'exercice et le sexe				
Lieu d'exercice	Sexe	Situation sociale du foyer		Total
		Concubinage	Marié	
Libreville	Hommes	27	20	47
	Femmes	25	31	56
	<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>51</b>	<b>103</b>
Villes de provinces	Hommes	6	4	10
	Femmes	2	7	9
	<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>19</b>
Villages	Hommes	6	6	12
	Femmes	0	0	0
	<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>12</b>
<b>Total</b>	<b>Hommes</b>	<b>39</b>	<b>30</b>	<b>69</b>
	<b>Femmes</b>	<b>27</b>	<b>38</b>	<b>65</b>
	<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>68</b>	<b>134</b>

**Graphique 22 : effectifs des instituteurs interrogés ayant un conjoint**



Le nombre de femmes mariées (38, tableau 11, tableau 12, graphique 22) est légèrement supérieur à celui des hommes (30). Cet écart hommes-femmes est nettement marqué en ce qui concerne le fait d'avoir un conjoint salarié. Ce qui a retenu particulièrement l'attention dans l'analyse faite dans ce chapitre ne concerne pas particulièrement les questions relatives au mariage. L'intérêt s'est davantage porté sur le choix d'un conjoint salarié en raison du coût de vie et pour expliciter l'insuffisance du salaire dénoncée par les instituteurs interrogés.

Les données des tableaux 11, 12, 13 14 et 15 montrent que le choix du partenaire ne se porte pas systématiquement vers un conjoint ayant des revenus chez les hommes. Sur les 69 instituteurs interrogés ayant une conjointe (tableau 12, graphique 22), 26 seulement ont une partenaire salariée (tableau 13, graphique 23).

Plusieurs foyers (43) des instituteurs hommes interrogés vivent donc avec un seul revenu, celui de l'instituteur contraint d'assumer financièrement l'ensemble des charges du foyer.

Les instituteurs interrogés s'inscrivent ainsi dans un schéma traditionnel suivant lequel l'homme travaille et la femme reste au foyer. Ce constat décline aussi une tendance chez les hommes à se constituer un statut professionnel supérieur ou égal à leurs conjointes. Cependant, cette tradition a un inconvénient qui consiste à réduire les revenus du foyer ainsi constitué. Ce qui expose l'instituteur dont c'est le cas de figure à ressentir plus fortement que les autres l'insuffisance du salaire. Sa situation financière dans ce cas ne diffère pas de celle de l'instituteur célibataire. Il est même d'avantage exposé à avoir plus de personnes à charge.

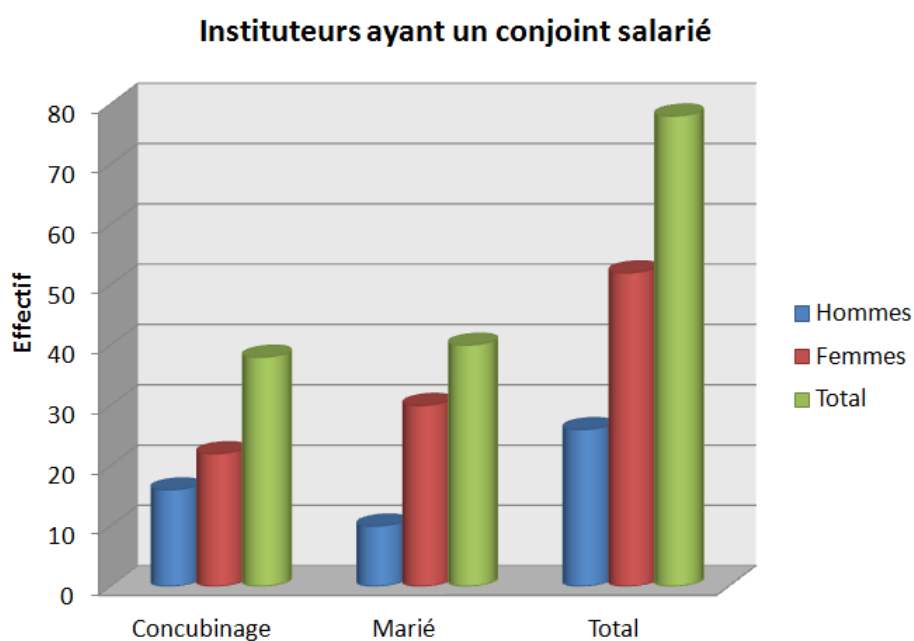
C'est à Libreville que les hommes ont des partenaires salariés. C'est donc dans les villes, particulièrement dans la capitale, que les femmes, comme beaucoup de citoyens gabonais, ont d'avantage la possibilité d'exercer une activité rémunérée. En revanche tous les hommes interrogés exerçant dans les villages ont une partenaire non salariée. C'est peut-être l'une des raisons de leur affectation dans les villages. La plupart y sont affectés dès la fin de leur formation au moment où ils ne sont donc pas encore mariés ou n'ont même pas de partenaires. Certains trouvent donc leur conjointe au village ou après leur affectation. Il est alors plus facile de se rapprocher et de faire venir dans un village une partenaire non salariée.

En revanche, les données sont différentes en ce qui concerne les institutrices interrogées. 52 (tableau 13, graphique 23) d'entre elles vivent avec un conjoint salarié contre 13 (tableau 14, graphique 24) seulement qui ont un conjoint sans emploi. La tendance s'inverse alors en comparaison avec leurs collègues masculins.

**Tableau 13 : instituteurs interrogés ayant un conjoint salarié**

<b>Instituteurs ayant un conjoint Salarié</b>				
Effectif des instituteurs interrogés mariés ou vivant en concubinage et ayant un conjoint salarié, suivant le lieu d'exercice et le sexe				
Lieu d'exercice	Sexe	Situation sociale du foyer		Total
		Concubinage	Marié	
Libreville	Hommes	13	8	21
	Femmes	20	23	43
	<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>31</b>	<b>64</b>
Villes de provinces	Hommes	3	2	5
	Femmes	2	7	9
	<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>14</b>
Villages	Hommes	0	0	0
	Femmes	0	0	0
	<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Total</b>	<b>Hommes</b>	<b>16</b>	<b>10</b>	<b>26</b>
	<b>Femmes</b>	<b>22</b>	<b>30</b>	<b>52</b>
	<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>40</b>	<b>78</b>

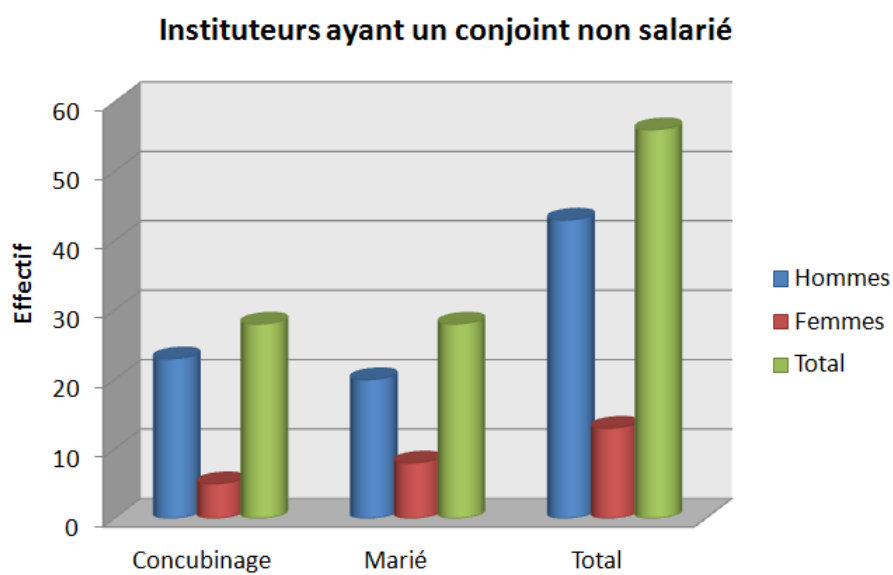
**Graphique 23 : effectifs des instituteurs interrogés ayant un conjoint salarié**



**Tableau 14 : instituteurs interrogés ayant un conjoint non salarié**

<b>Instituteurs ayant un conjoint non salarié</b>				
Effectif des instituteurs interrogés mariés ou vivant en concubinage et ayant un conjoint non salarié, suivant le lieu d'exercice et le sexe				
Lieu d'exercice	Sexe	Situation sociale du foyer		Total
		Concubinage	Marié	
Libreville	Hommes	14	12	26
	Femmes	5	8	13
	<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>39</b>
Villes de provinces	Hommes	3	2	5
	Femmes	0	0	0
	<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>5</b>
Villages	Hommes	6	6	12
	Femmes	0	0	0
	<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>12</b>
<b>Total</b>	<b>Hommes</b>	<b>23</b>	<b>20</b>	<b>43</b>
	<b>Femmes</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>13</b>
	<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>56</b>

**Graphique 24 : effectifs des instituteurs interrogés ayant un conjoint non salarié**



Les institutrices recherchent plutôt un partenaire ayant un statut de salarié. Bien que la question n'ait pas été approfondie au cours des entretiens, il est possible qu'il soit « *rétrogradant* »<sup>286</sup> pour les femmes de choisir un partenaire ayant un statut inférieur ou égal au leur, elles recherchent d'avantage un conjoint dont le statut professionnel est supérieur au leur. Cette stratégie chez les institutrices est confirmée par les données sur les activités exercées par les partenaires comme l'illustrent le tableau 15 et le graphique 25.

**Tableau 15 : activité socioprofessionnelle du conjoint**

Activité du conjoint										
Effectif total des instituteurs interrogés suivant l'activité professionnelle du conjoint, le lieu d'exercice et le sexe										
Lieu d'exercice	Sexe	Type d'activité								Total
		Santé et social (1)	Education (2)	Commerce (3)	Agent administratif et financier (4)	Cadre administratif et financier (5)	Armée (6)	Transport (7)	Autre (8)	
Libreville	Hommes	7	4	2	5	0	3	0	0	21
	Femmes	6	12	1	11	5	4	2	2	43
	<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>16</b>	<b>3</b>	<b>16</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>64</b>
Villes de provinces	Hommes	2	2	0	1	0	0	0	0	5
	Femmes	0	5	1	1	2	0	0	0	9
	<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>14</b>
Villages	Hommes	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Femmes	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Total</b>	Hommes	9	6	2	6	0	3	0	0	26
	Femmes	6	17	2	12	7	4	2	2	52
	<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>23</b>	<b>4</b>	<b>18</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>78</b>

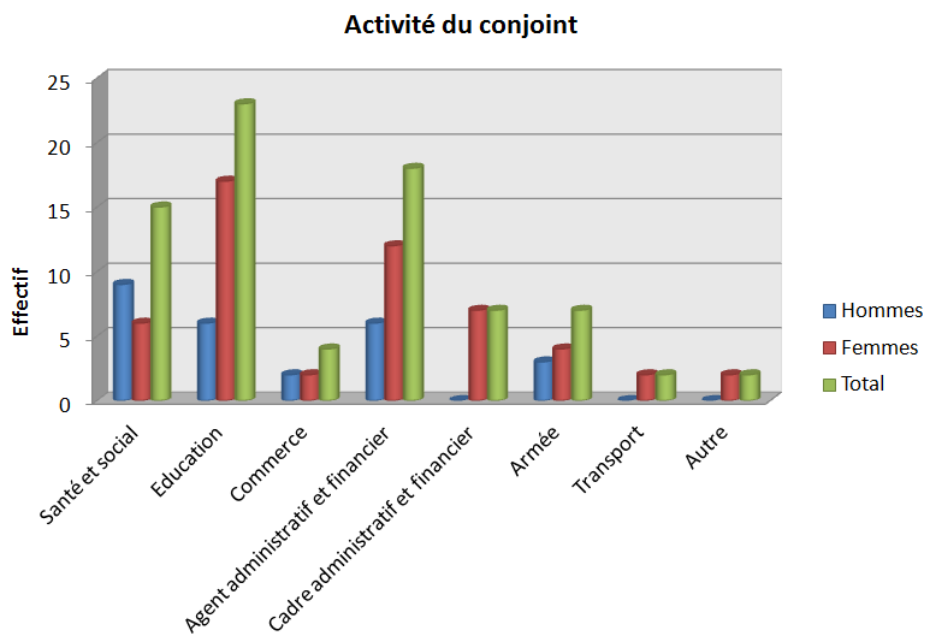
(1) : médecin, assistante sociale, agent de laboratoire, infirmier, infirmière
(2) : inspecteur pédagogique, conseiller pédagogique, enseignant de lycées , de collège, du primaire et de maternelle
(3) : le commerce de produits alimentaires constitue l'activité principale, propriétaire d'un bar ou d'un véhicule de transport (taxi, car)
(4) : employé ou conseiller municipal, employé de l'administration générale, attaché administratif des entreprises privées
(5) : cadre de l'administration, cadre municipal, comptable, agent de banque
(6) : policier, gendarme, militaire
(7) : conducteur de train, chauffeur routier
(8) : maire, entrepreneur

Les activités accordant un statut professionnel plus élevé (cadres administratifs ou financiers) sont exercées par les conjoints des institutrices. Mais le nombre de ces institutrice est très faible (7 seulement sur un total de 52, tableau 15, graphique 25). En revanche, c'est dans les domaines de l'éducation (17, tableau 15 et graphique 25) et parmi les agents administratifs (12) que le plus grand nombre des institutrices interrogées rencontrent leurs conjoints. Comme pour les instituteurs, c'est dans les villes que les institutrices ont un partenaire salarié. Il faut tout de même souligner le fait que les institutrices sont majoritairement affectées dans

<sup>286</sup> IPF49ECCNDV, terme utilisé par une jeune institutrice rencontrée à l'école Notre Dame de Victoire, Libreville, entretien réalisé en octobre 2007

les villes par rapport à leurs collègues hommes. Elles ont de ce fait plus d'opportunités pour rencontrer un partenaire salarié.

**Graphique 25 : effectifs des instituteurs interrogés suivant l'activité socioprofessionnelle du conjoint**



Le nombre d'instituteurs dont le conjoint est salarié (78, tableau 15, graphique 25) ne permet pas de négliger celui des instituteurs dont la partenaire est sans revenus (56) ainsi que celui des enseignants sans conjoints (31). Ce qui laisse penser que de nombreux foyers des enseignants (87 instituteurs regroupant les célibataires, les séparés et les veufs, sur un total de 165 instituteurs interrogés) ne sont pas à l'abri de la précarité. Les enseignants témoignent du recul de leur niveau de vie. Diverses activités non pédagogiques sont ainsi pratiquées afin de combler les besoins de leurs foyers aussi bien par les femmes que par les hommes.

#### 4 Les activités non pédagogiques

Les instituteurs interrogés pratiquent une diversité d'activités non pédagogiques. Ces activités ont été regroupées en six catégories (famille, logement, alimentation, finances, administration et syndicat, loisirs) suivant les objectifs qu'elles permettent d'atteindre.

Certaines activités ont pour objectif de se constituer un revenu complémentaire ou au financement de projets tels que l'achat d'un terrain ou la construction d'un logement. C'est le cas par exemple des tontines ou de toutes les stratégies permettant de gérer l'insuffisance du

salaires (prêts, jardin ou plantation). D'autres activités concernent les tâches du foyer en particulier pour les femmes, les réunions familiales ou syndicales, les démarches administratives et les loisirs.

Les instituteurs interrogés (143/165, tableau 16, graphique 26), les femmes plus que les hommes, sont très mobilisées dans le soutien à apporter à la famille (81 femmes sur un total de 83 contre 62 hommes sur un total de 82). L'une des explications de cet écart hommes/femmes apparaît dans certains témoignages des instituteurs eux-mêmes.

Malgré une forte scolarisation des filles, la gestion du foyer et de la famille occupe certainement une place importante dans leur éducation, en particulier dans les familles matrilinéaires où « *les filles sont sensées rester attachées à leur famille* », tandis que « *les garçons vont s'attacher à leur seconde mère* ». <sup>287</sup> Les garçons seraient donc plus attachés à leur épouse et à la nouvelle famille qu'ils vont fonder avec elle. Il est possible que cette constatation soit plutôt variable suivant les besoins des familles.

Les institutrices s'investissent aussi beaucoup dans les activités de commerce informel (ventes de friandises et autres aliments cuisinés, vêtements) et participent à plusieurs petits groupes de tontines. Cette stratégie explique leur plus grand nombre de femmes en ce qui concerne les activités regroupées dans la catégorie finance (50 institutrices contre 33 instituteurs, tableau 15, graphique 24). Pour combler les fins de mois, les instituteurs cherchent plutôt à participer à un seul groupe de tontine mais qui regroupe un grand nombre de membres ou qui propose des cotisations plus importantes. Contrairement aux femmes qui font du commerce, les instituteurs commencent depuis quelques années à s'investir dans les activités de transport ou dans les cours de soutien.

En ce qui concerne les activités regroupées dans les catégories administration ou loisir, le nombre de femmes (respectivement, 30 et 26) est inférieur à celui des hommes (respectivement 44 et 55). Il est possible, que les femmes étant très occupées par la famille et le reste des activités délèguent plus facilement pour les démarches administratives et trouvent moins de temps pour participer aux réunions syndicales ou pour s'accorder des loisirs en dehors du cadre des proches (famille, amis proches, voisins).

---

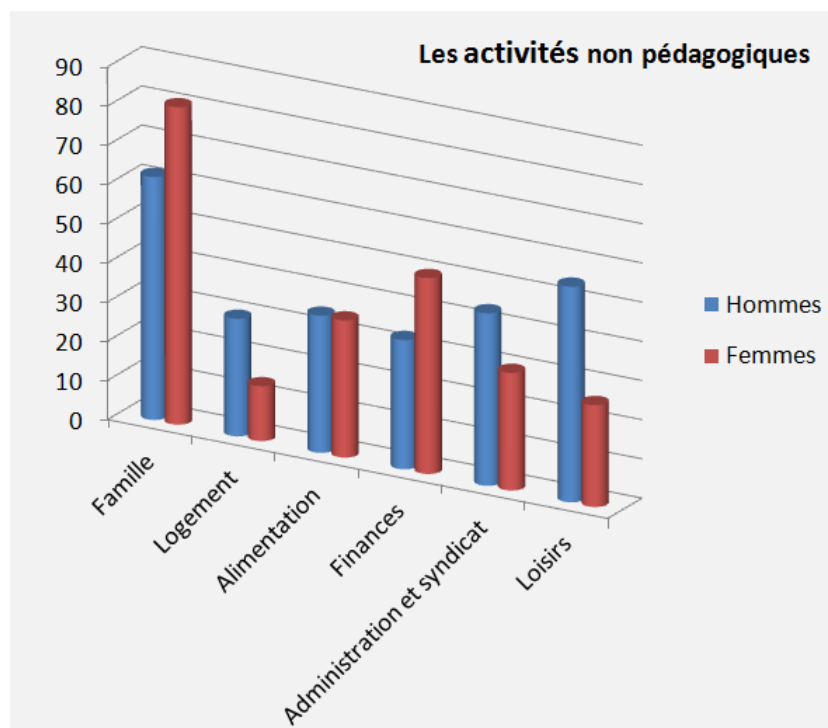
<sup>287</sup> IPF73ECACLEG



**Tableau 16 : activités non pédagogiques pratiquées par les instituteurs interrogés**

Les activités non pédagogiques							
Effectif des instituteurs interrogés pratiquant une ou plusieurs activité(s) non pédagogique(s) suivant le type d'activité, le lieu d'exercice et le sexe							
Lieu d'exercice	Sexe	Type d'activité					
		Famille soutien apporté aux enfants, aux parents et beaux-parents, aux amis	Logement travaux de construction d'une maison	Alimentation jardin ou plantation, chasse, pêche	Finances tontine, commerce, transport (clando : taxi non officiel), cours de soutien	Administration et syndicat suivi des dossiers d'intégration à la fonction publique, réunions	Loisirs balade hors de la ville, lecture de journaux, bars, visites aux amis, sports (football)
Libreville	Hommes	38	25	21	25	31	31
	Femmes	66	13	29	39	17	21
	<b>Total</b>	<b>104</b>	<b>38</b>	<b>50</b>	<b>64</b>	<b>48</b>	<b>52</b>
Villes de provinces	Hommes	11	3	4	5	5	10
	Femmes	13	1	5	10	11	4
	<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>14</b>
Villages	Hommes	13	2	10	3	8	14
	Femmes	2	0	1	1	2	1
	<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>15</b>
<b>Total</b>	<b>Hommes</b>	<b>62</b>	<b>30</b>	<b>35</b>	<b>33</b>	<b>44</b>	<b>55</b>
	<b>Femmes</b>	<b>81</b>	<b>14</b>	<b>35</b>	<b>50</b>	<b>30</b>	<b>26</b>
	<b>Total</b>	<b>143</b>	<b>44</b>	<b>70</b>	<b>83</b>	<b>74</b>	<b>81</b>

**Graphique 26 : effectifs des instituteurs interrogés suivant les activités non pédagogiques pratiquées**



Aucune différence n'est relevée en ce qui concerne les activités regroupées dans la catégorie alimentation. Il faut cependant noter que la principale activité est la culture d'un jardin (plantation). Bien que l'initiative soit généralement prise par les femmes, certaines tâches incombent traditionnellement aux hommes, particulièrement l'abatage des arbres. Aussi, les hommes finissent par y participer.

Très peu d'instituteurs ont une conjointe salariée (par exemple, sur un total de 30 instituteurs mariés, 10 seulement ont une concubine salariée), il est donc possible que certaines d'entre elles s'investissent dans une activité de jardinage soit toutes seules, soit avec une proche (mère, tante, cousine, amie) et finissent par solliciter l'aide du mari instituteur.

En raison de l'insistance des instituteurs, certaines activités ou stratégies font l'objet d'une analyse plus approfondie que d'autres.

## 5 Une multitude de charges

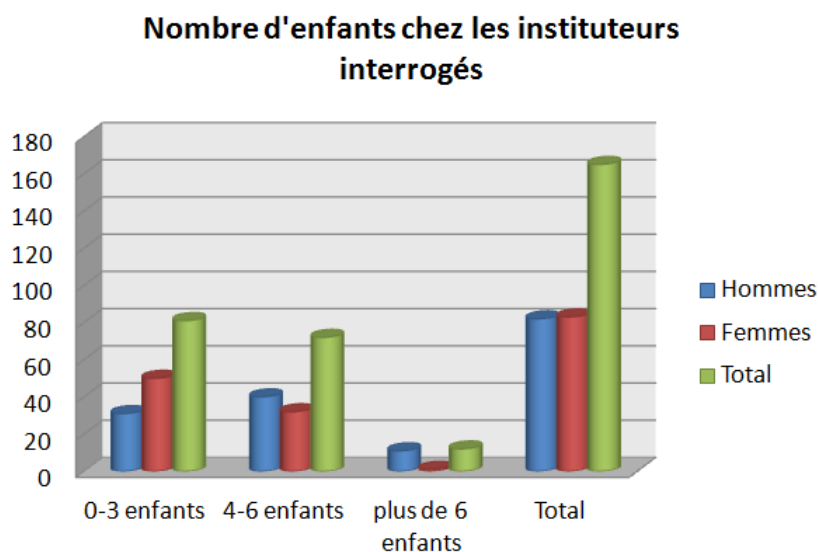
L'un des premiers facteurs explicatifs de l'insuffisance des salaires perçus par les enseignants est constitué, non seulement, par le nombre de personnes à charge, mais aussi par la nature des charges à gérer.

**Tableau 17 : nombre d'enfants par foyer**

<b>Nombre d'enfants</b>				
Effectif des instituteurs interrogés suivant le nombre d'enfants et le sexe				
Sexe	0 à 3 enfants	4 à 6 enfants	plus de 6 enfants	Total
Hommes	31	40	11	<b>82</b>
Femmes	50	32	1	<b>83</b>
<b>Total</b>	<b>81</b>	<b>72</b>	<b>12</b>	<b>165</b>

Il revient à chaque chef de famille d'assurer les frais de santé, les frais de scolarité, les frais alimentaires, de satisfaire différents besoins des personnes vivant dans son foyer. L'enseignant, chef de famille pour la plupart, sans distinction de sexe, n'échappe pas à la règle. Comme dans de nombreuses familles gabonaises, celle de l'enseignant comporte plusieurs membres dont la plupart n'ont aucun revenu. Seul le revenu de l'enseignant sert aux besoins de toute la famille.

**Graphique 27 : effectifs des instituteurs interrogés suivant le nombre d'enfants**



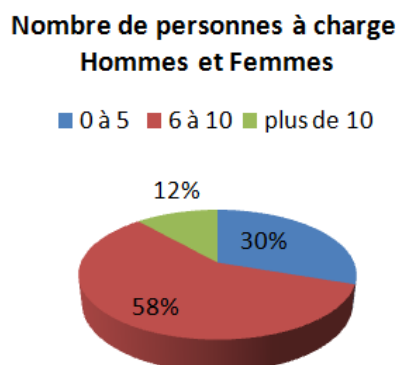
« L'enseignant a en charge une dizaine de personnes. Nous sommes dans un système de famille élargie. C'est pourquoi, l'enseignant peut avoir en charge, d'une part, les besoins de son épouse ou ses épouses, de ses enfants, de sa mère, d'autre part, ceux des cadets, des cousins qu'on lui propose de garder ou qu'il décide lui-même d'aider pour soutenir la famille. Il est très difficile souvent de convaincre la famille que les revenus de l'enseignant ne suffisent pas à gérer autant de personnes. »<sup>288</sup>

**Tableau 18 : nombre de personnes à charge**

<b>Nombre de personnes à charge</b>					
Effectif des instituteurs interrogés suivant le nombre de personnes à charge, le sexe et le lieu d'exercice					
Nombre de personnes à charge	Sexe	Libreville	Villes de provinces	Villages	Total
0 à 5	Hommes	11	4	9	24
	Femmes	18	6	2	26
	<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>50</b>
6 à 10	Hommes	35	6	4	45
	Femmes	44	7	0	51
	<b>Total</b>	<b>79</b>	<b>13</b>	<b>4</b>	<b>96</b>
plus de 10	Hommes	10	1	2	13
	Femmes	6	0	0	6
	<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>19</b>

<sup>288</sup> Maître Ndong Mebale Guy-Jean : 17 ans d'expérience dans l'enseignement, à Libreville et dans plusieurs villes et villages du pays. Libreville, Janvier 2008.

**Graphique 28 : pourcentages des instituteurs interrogés suivant le nombre de personnes à charge**



Au regard de cette réalité de la vie quotidienne de l'enseignant, il convient de s'intéresser aux difficultés réelles de son foyer et de cerner ses stratégies pour s'en sortir.

### 5.1 Les besoins quotidiens

Comblé les besoins alimentaires est l'une des préoccupations quotidiennes de l'enseignant. Bien que la réalisation de jardins permette d'alléger les dépenses, nourrir la famille constitue la première difficulté de l'enseignant dans la gestion quotidienne de son important foyer. Les données relatives à la composition du foyer des instituteurs interrogés mettent en évidence les nombres de 3 à 6 enfants et de 6 à 10 membres par famille (tableaux 17 et 18, graphiques 27 et 28). Le nombre de foyers qui comptent moins de 5 membres est faible. Si le nombre important de personnes dans le foyer peut constituer un atout au village et favorise la réalisation de champs ou de jardins plus grands, en ville cela constitue de plus en plus un handicap à l'épanouissement familial en raison du développement d'une organisation sociale essentiellement basée sur les revenus. Cependant, la composition des foyers au village est rarement si importante. La cohabitation dans un même foyer de plusieurs membres adultes atteint rarement le même niveau que celui des foyers constitués en ville. La raison principale de la cohabitation de plusieurs membres de la famille au sein d'un seul foyer en ville réside non seulement dans les ressources disponibles pour se nourrir mais aussi et surtout dans les difficultés à s'accorder une autonomie dans le logement. En ville, la réalisation d'un champ nécessite des dépenses pour le transport et quelques fois pour le personnel pouvant aider. Les

déplacements se font essentiellement en voiture, la plupart des jardins étant réalisés hors de la ville, généralement, à la périphérie de celle-ci. Le travail dans les jardins est moins régulier, il est limité à une fois par semaine pour ceux ayant des revenus, au cours de la fin de semaine et pendant les jours de repos pour les travailleurs, sinon à une fois toutes les deux ou trois semaines pour ceux qui attendent l'aide financière des proches pour pouvoir se rendre aux jardins.

La réalisation de jardins en ville, bien qu'elle représente encore une nécessité pour les ménages à faibles revenus, reste dans l'ensemble une activité secondaire. Elle obéit particulièrement à la perpétuation d'une tradition qui a marqué l'éducation de nombreux enseignants. Ce sont « *les bananiers qui abritent notre cordon ombilical* » disent certains d'entre eux avec fierté. Il y a donc chez eux un attachement profond à la terre. C'est aussi une manière de rendre hommage à leurs parents qui leur ont appris tout ce qu'ils savent, d'entretenir le lien avec leur milieu d'origine, le milieu qui les a vu naître, qui les a vus accomplir leurs « *premiers pas dans la vie* ». C'est aussi une activité qui permet de combler les fins de mois. Au village, la réalisation de jardins constitue l'activité principale des habitants. Les revenus de la plupart des foyers en dépendent. Le commerce des produits des champs assure l'essentiel des revenus des ménages. C'est l'une des activités qui, en dehors des rites initiatiques, permet d'assurer son intégration dans la communauté, d'assumer ses responsabilités, et donc de s'affirmer en tant qu'homme ou femme dans le village. C'est également la base de l'autonomie.

Le savoir-faire de chacun est évalué par les autres en fonction de la qualité des jardins (plantations) réalisés. Le jardin (la plantation) est considéré comme « *la source de vie qui dépend en grande partie du travail de l'homme, car « le reste est déjà dans la nature* ». Pour avoir les produits des jardins, il faut les semer, les entretenir, les récolter, tandis que « *pour obtenir le poisson, il suffit de se rendre à la rivière et de placer une nasse, pour obtenir la viande, il suffit de tendre un piège. Les produits des plantations résultent de la sueur du front, pour le reste, il faut un peu de chance...* » C'est le discours des habitants de la forêt équatoriale, le climat ne varie pas beaucoup, le niveau de pluviométrie est suffisant pour permettre la poussée des plantes sans trop de difficultés, ils connaissent donc peu l'impact désastreux de la sécheresse qui pourrait constituer la part de chance en ce qui concerne l'activité des jardins (plantations).

La réalisation de jardins au village est une activité indispensable, contrairement à la ville, où elle peut être décrite comme secondaire, dans le cas particulier des enseignants et des autres

salariés qui exercent déjà une activité principale et rémunérée. En ce qui concerne le logement, il est quasiment impossible de construire en ville sans avoir une source de revenus, car même les maçons, s'ils peuvent se passer de payer le personnel, sont contraints comme les autres d'acheter les outils et le matériel nécessaires. Les constructions au village faites pour la plupart avec des matériaux locaux recueillis en forêt favorisent le détachement des membres adultes. Cependant, au cours des vacances scolaires, la configuration de la famille qui accueille enfants et petits enfants installés en ville peut se modifier pour un temps relativement court.

Mais les constructions commencent à prendre les mêmes allures qu'en ville, en particulier dans les villages situés à proximité des centres urbains. Ces changements influencent progressivement les modes de cohabitation dans les villages. La paille traditionnelle est remplacée par la tôle, les briques exercent progressivement leur attrait même si la plupart des constructions se font encore avec du bois traité sur place, celui traité en ville semble plus attrayant et les habitants du village qui le peuvent souvent soutenus par des proches salariés n'hésitent pas à en faire usage. Ainsi les planches utilisées pour la construction de la maison ont parfois été achetées en ville.

L'exode rural et le chômage des jeunes constituent aussi des facteurs explicatifs de la forte cohabitation des adultes en ville. Ainsi les foyers des villages assistent impuissants au départ des jeunes adultes et même des enfants en âge d'aller au collège. Dans les villes au contraire, les foyers sont contraints d'accueillir les jeunes et les enfants qui quittent les villages sans ressources pour se prendre en charge et ne comptant que sur la disponibilité de la famille déjà installée en ville à les accompagner dans ce « pèlerinage forcé ». Les villages offrent très rarement une activité rémunérée aux jeunes. Les investissements de modernisation et de développement du pays sont concentrés dans les villes créant ainsi une inégale évolution des infrastructures modernes dans le pays. Cette inégalité favorise une forte concentration non seulement des possibilités d'emploi, mais aussi, celle de la population dans les villes. Mais les difficultés de la ville favorisent dans certains cas le retour des jeunes vers les villages. Le chômage, la perte d'un emploi à la suite d'un licenciement, l'échec scolaire, les soucis d'hébergement, sont autant d'exemple de situations auxquelles sont confrontés les jeunes, les plaçant dans une forte précarité et dans une dépendance qui devient gênante, humiliante à terme. Pour fuir ce « drame social », beaucoup de jeunes ayant encore une famille au village repartent y vivre. Bien que contrariés au départ, ils finissent par se construire une vie au village ou par se rendre dans une autre ville proche lorsqu'il y a des opportunités d'emplois à

saisir. La ville impose donc aux jeunes ses propres lois et contraintes et n'est pas aussi généreuse avec tous.

La distinction évoquée au cours des entretiens en ce qui concerne les conditions d'alimentation entre la ville et le village est plutôt soutenue par le fait que les familles ne sont pas contraintes de tout acheter au village. Certains enseignants affectés dans les villages, en général c'est le moniteur lorsque les écoles sont très éloignées des villes, pratiquent les activités permettant d'y vivre, notamment la culture des jardins (plantation), la pêche, la chasse, etc.

Mais les produits de la pêche et de la chasse se font rares. La consommation des produits de la grande distribution (volaille, huile, savon...) concerne également les ménages des villages qui ne se contentent plus d'acheter les moustiquaires et le pétrole. Les groupes électrogènes remplacent petit à petit les lampes à pétrole.

Or, l'évolution des revenus des ménages installés au village reste très faible, contrairement à ceux qui vivent en ville et qui comptent au moins un salarié. Au village, seul l'homme tente d'avoir une activité rémunérée dans les chantiers forestiers les plus proches lorsqu'il y en a un. Cependant cette tradition a évolué, les familles pratiquent de plus en plus le commerce des produits de leurs champs. De même, les femmes sont progressivement entrepreneuses : la préparation des beignets le matin, la tenue des épiceries de fortune à domicile, les allers et retours à la ville la plus proche pour la vente des produits des jardins deviennent des activités courantes pratiquées par de jeunes femmes installées aussi bien en ville qu'au village.

Les salariés sont dans l'ensemble confrontés aux mêmes difficultés. Seul le niveau de difficultés varie. La variabilité des produits consommés est la plus importante. Au village, le maître partage les mêmes pratiques de culture que les autres habitants de sa localité. De plus, il bénéficie du soutien des habitants qui lui offrent généreusement en guise de reconnaissance et de bienvenue certains produits de leurs jardins. Aussi, la consommation des produits locaux est considérable.

Dans le cas où le maître ne peut pas cultiver, il les achète à moindre coût, les prix étant très bas dans les villages. En ville, le maître ne peut pas compter sur les parents d'élèves pour satisfaire les besoins alimentaires de son foyer. En outre, le coût des produits locaux tels que la banane, le manioc, les patates douces, etc., est élevé. Ce qui ne lui permet pas de garantir une satisfaction aux membres de son foyer.

Pour s'en sortir, le maître « achète le sac de riz de 50 KG. Celui-ci peut nourrir la famille pendant un mois en cuisinant un kilogramme et demi ou deux kilogrammes par jour et coûte un peu moins de 20 000 FCFA (30.49€), tandis qu'un régime de banane qui coûte 7 000 FCFA (10.67€) par exemple, puisque tous les régimes n'ont pas le même prix, ne peut nourrir la famille que pendant quelques jours. Le choix est vite fait. Le riz et non la banane. Un paquet de manioc de 10 bâtons, bien qu'il coûte entre 1 000 (1.52€) et 3 000 FCFA (4.57€) ne dure que deux ou trois jours en étant associé au riz. »<sup>289</sup>

Le riz constitue non seulement l'aliment qui offre le meilleur rapport qualité/prix, mais aussi celui qui convient aux familles nombreuses africaines. Le riz est l'aliment qui permet au maître de mieux assumer les besoins alimentaires de sa « grande famille » et devient progressivement l'aliment de base du foyer. « La conséquence, c'est que nous devenons tous des chinois. Mes enfants mangent le riz et le poulet ou le dindon tous les jours. Manger le poisson en dehors de la sardine est un luxe, et la sardine a trop d'arrêtes, il n'est pas bon pour les enfants. »<sup>290</sup>

Le riz et la volaille, sont les produits les plus consommés au sein du foyer du maître tout comme dans la plupart des foyers des villes du pays. Il n'est pas simple de varier cette alimentation, ni de s'offrir une entrée ou un dessert. L'alimentation en ville est passée de trois repas quotidiens traditionnellement organisés à un seul repas principal autour de midi ou le soir suivant l'organisation et la disponibilité des parents de chaque foyer. Le petit déjeuner est souvent assuré dans la plupart des ménages, en revanche, le repas de midi est rare pour de nombreuses familles préférant attendre le soir « pour ne pas dormir le ventre vide »<sup>291</sup>. D'autres familles organisent le déjeuner mais se contentent « d'un bout de pain et d'une tasse de lait le soir. »<sup>292</sup> Or, traditionnellement dans les villages, trois repas sont organisés au sein des familles : celui pris le matin avant de se rendre aux champs et celui organisé entre midi et deux pris à la pause, les deux généralement constitués des restes de la veille et le repas le plus copieux organisé le soir, après le retour des champs. Bien qu'elles tendent à converger, les habitudes alimentaires du foyer varient selon que le maître exerce son métier en ville ou au village.

---

<sup>289</sup> IPF43ECCSM

<sup>290</sup> IPH28EPLOCT

<sup>291</sup> idem

<sup>292</sup> Idem



### 5.1.1 La scolarité des plus jeunes

Parmi les préoccupations quotidiennes du maître, la scolarité de ses enfants et de ses cadets occupe une place importante. La majorité des enseignants reconnaît que leur budget peut supporter les frais d'inscription en vigueur dans les établissements publics ainsi que dans certaines écoles primaires confessionnelles, voire même dans quelques écoles privées, celles où il est possible d'échelonner les frais d'inscriptions en « petits versements mensuels de 10 000 FCFA » (15.24 €). « *Mais ça ne marche que pour inscrire un enfant ou deux maximum, tout en serrant la ceinture à la maison* »<sup>293</sup>, pour les foyers qui comptent plus de deux enfants au primaire et pour les enseignants en début de carrière, « *c'est impossible...* ».<sup>294</sup> Ces derniers se contentent d'inscrire leurs enfants dans les établissements publics. Car, certains élèves inscrits dans les écoles privées ne terminent pas leur année scolaire même lorsque les parents ont pu verser une bonne partie des frais « *parce que le montant total n'a pas été versé* »<sup>295</sup> par sa famille. Ces élèves sont exclus des établissements ou arrêtent leur scolarité au milieu de l'année académique, non pas parce qu'ils sont incapables de réussir ou de suivre les cours mais parce que leur famille ne dispose pas de revenus suffisants. La plupart des enseignants déplorent le fait que les enfants dont les parents sont sans revenus ne puissent pas être admis gratuitement, ne serait que dans les établissements publics. « *Ils auraient ainsi au moins une chance d'évoluer comme les autres* »<sup>296</sup>, plutôt que de les exclure complètement de la vie scolaire sans se soucier de leur avenir. La société « va ensuite se plaindre des délinquants qu'elle s'arrange pourtant à former » sans leur accorder la chance de se former à un métier. Ils dénoncent également le coût élevé des frais d'inscription (en moyenne 100 000 FCFA environs par an, 152.45 €) au sein des établissements secondaires confessionnels dans la mesure où le personnel enseignant qui y exerce est constitué essentiellement de fonctionnaires. En outre, pour leur budget fonctionnement, ils bénéficient des subventions de l'Etat. Or dans les lycées et collèges publics, les frais d'inscription s'élèvent seulement à 10 000 FCFA (15.24 €). Cet écart considérable (environ 90 000 FCFA, 137.2€) de frais d'inscriptions entre les deux ordres d'enseignement et jugé « injustifié » par les enseignants du public explique en partie pourquoi

---

<sup>293</sup> IPF31EPLAK

<sup>294</sup> idem

<sup>295</sup> IPF56ECPME

<sup>296</sup> Idem

les établissements confessionnels peuvent mieux s'organiser et exercer un attrait plus important auprès des familles même les plus démunies. Cependant, les dépenses de scolarité ne se limitent pas à l'inscription, aussi, scolariser un enfant au Gabon reste très cher. Il revient au responsable de famille de prendre en charge les frais de transport et les frais de fournitures scolaires (cahiers, livres, stylos,...) pour toutes les personnes placées sous sa responsabilité. Au regard de la composition de la famille et du nombre de matières abordées aussi bien dans les établissements primaires qu'au sein des lycées et collèges, il est pertinent d'affirmer que le salaire actuel du maître est « *insuffisant pour offrir toutes les fournitures scolaires exigées pour la scolarité des enfants avant le début des cours* »<sup>297</sup>. Comme dans de nombreuses familles, l'achat des fournitures est échelonné tout au long du premier trimestre et s'étend quelques fois au-delà de cette période de l'année scolaire. Aussi, dans la longue liste de fournitures, la priorité est donnée à certaines d'entre elles et aux frais d'inscription. L'important « *c'est que les enfants commencent au même moment que les autres et ne restent pas à la maison sans rien faire.* »<sup>298</sup> Après « *l'épreuve de l'inscription* »<sup>299</sup>, le maître, mais il n'est le seul chef de famille à adopter cette stratégie plutôt commune à de nombreux foyers, achète d'abord, d'une part, tout ce qui permet à l'enfant de prendre des notes et d'avoir des leçons à étudier, notamment les cahiers, les stylos, etc., d'autre part, l'uniforme scolaire lorsque les enfants sont admis dans les établissements qui l'exigent. C'est le cas de tous les établissements secondaires, cette exigence est encore variable au niveau des écoles primaires. Ne sont admis dans les établissements qui l'exigent que les enfants qui portent l'uniforme scolaire, les autres sont laissés à l'extérieur et ainsi « livrés à eux-mêmes » ce qui est le cas de plusieurs élèves, particulièrement en début d'année, car de nombreuses familles peinent à offrir l'uniforme à tous les enfants dès la rentrée des classes. Les besoins des enfants plus jeunes, de ceux qui vont au CP ou de ceux inscrits en classe d'examen sont traités en priorité. Les autres enfants sont obligés d'attendre à la maison ou de tenter d'aller supplier l'équipe administrative de leur accorder un délai supplémentaire et de les laisser entrer sans uniforme en classe afin de leur épargner les conséquences du retard pouvant être causées par une telle mesure. L'opinion des familles est divergente sur cette mesure. Pour certaines d'entre elles et le personnel des établissements scolaires, en particulier celui des lycées et collèges, l'uniforme rentre dans le cadre de la discipline à l'école. L'uniforme scolaire permet d'effacer

---

<sup>297</sup> Idem

<sup>298</sup> Idem

<sup>299</sup> Idem

les différences de rang social, afin que tous les élèves se présentent de la même manière. Les élèves issues de familles riches ne peuvent pas faire la démonstration de leurs biens au sein des établissements. Tous les élèves « *apprennent à se présenter dans la simplicité et l'humilité* »<sup>300</sup>. En réalité cette mesure n'empêche pas les distinctions sociales à l'école, les enfants issues de familles aisées s'offrent plusieurs chemisiers et pantalons ou jupes tandis que les autres se contentent d'un seul uniforme toute l'année. Les enfants de familles aisées portent en outre les chaussures de sport de marque qu'ils achètent à dans les boutiques de luxe de la place, tandis que les autres ne possèdent qu'une paire de tennis achetée au marché et qui ne sera remplacée qu'une fois déchirée. D'autres distinctions sont introduites par d'autres paramètres tels que l'argent de poche, le type de fournitures, les moyens de transport. Bien que la majorité des élèves accèdent aux établissements en taxi ou à pied et en bus scolaire, certains sont accompagnés dans des « *grosses bagnoles* »<sup>301</sup>. Les élèves se distinguent également par le biais des tee-shirts portés sous les chemisiers. Dans la plupart des cas, les élèves ne portent l'uniforme que pour pouvoir rentrer dans l'établissement, une fois à l'intérieur, ils se « *débarrassent des chemisiers* »<sup>302</sup> dès qu'ils sont à l'abri du regard des surveillants ou dès les cours sont terminés. Cependant ces distinctions sont plus visibles dans les établissements secondaires qu'au sein des écoles primaires. L'exigence de l'uniforme scolaire est à l'origine d'un un réseau commercial qui s'est développé dans le pays au grand bonheur des « *tailleurs* », des maisons d'impression et des responsables d'établissements. Ces derniers ont imposé aux élèves et donc aux familles l'achat d'un uniforme de sport par le moyen des tee-shirts imprimés et revendus exclusivement aux élèves de l'établissement, transformant ainsi les lycées et collèges en maison de commerce. Une couleur de tee-shirt est imposée à chaque niveau. Les élèves sont également soumis à l'obligation de se procurer uniquement les tee-shirts de l'établissement. Désormais, dans la liste de fournitures, figurent les deux uniformes à acheter et l'endroit où l'adresse où se les procurer : l'uniforme pour le sport et celui des autres séances de cours. Les cours de sports ont toujours exigé de porter des vêtements adéquats, il y a tout de même ici la spécificité que ces vêtements soient vendus au sein des établissements tandis que des maillots de sport sont en vente chez de nombreux commerçants. Il suffirait de recommander aux élèves d'acheter des maillots de sports de la couleur retenue pour chaque niveau. Le choix d'une couleur pour chaque niveau contraint les

---

<sup>300</sup> IPF45ECCMF

<sup>301</sup> Idem

<sup>302</sup> Idem

élèves de passage en classe supérieure d'acheter un uniforme différent à chaque rentrée des classes même si le précédent se trouve encore en bon état. C'est pourquoi, pour d'autres familles, l'uniforme scolaire constitue une dépense supplémentaire à intégrer dans un budget déjà faible et introduit une discrimination, sachant que certaines familles éprouvent déjà des difficultés à acheter la liste complète de fournitures de base, en particulier les livres.

La discrimination vient du fait que les élèves ne portant pas l'uniforme sont simplement exclus des cours, les enseignants étant censés faire respecter les règles de l'établissement, ou de l'école sans s'intéresser à leur situation sociale et financière même dans les établissements ayant une assistante sociale qui elle aussi doit faire respecter la mesure. Les familles se sentent exploitées par les chefs d'établissements qui « *veulent se faire de l'argent sur le dos des parents d'élèves en devenant commerçant de tee-shirts* »<sup>303</sup>.

Les chefs d'établissement qui développent le commerce au sein de l'établissement pour réaliser des profits personnels abusent de leur statut de chef pour utiliser gratuitement les locaux de l'établissement qui font partie des biens publics. Ils violent publiquement et en toute impunité la loi comme beaucoup d'autres agents de l'Etat exploitant ainsi l'impuissance des autres agents et de la population. L'uniforme scolaire est pourtant au départ un héritage colonial institué dès la création des premières écoles confessionnelles dans le pays.

Les missionnaires ne veulent pas accueillir les élèves vêtus de leur tenue traditionnelle. Ils décident d'offrir des vêtements aux élèves qui pour la plupart n'en possèdent pas. Ne pouvant offrir une diversité de vêtements à chacun des élèves, les missionnaires décident d'instituer une seule tenue pour tous les élèves, tenue généralement confectionnée au sein de l'établissement par les jeunes filles qui suivent une formation de couture ou par les fidèles de l'église. Cette tenue unique pour tous les élèves est à l'origine de l'uniforme scolaire exigé aujourd'hui par la plupart des écoles primaires et secondaires. L'uniforme offert à la base par l'établissement, est considéré par les familles comme une aide. Il est devenu aujourd'hui une affaire commerciale qui pèse sur les budgets des parents et constitue un motif d'exclusion des élèves. Ces derniers portent au quotidien des jeans, des tee-shirts et des basquets, il serait certainement plus simple de retenir cette tenue suffisamment simple comme uniforme dans la mesure où la plupart des élèves, si ce n'est tous, en possèdent déjà dans leurs placards.

---

<sup>303</sup> IAF3EPLPEY

Par ailleurs, connaissant les dysfonctionnements des écoles publiques et l'application systématique du redoublement au sein de ces écoles, les enseignants, comme d'autres familles qui le peuvent se tournent de plus en plus vers les écoles privées. Cependant ces établissements privés sont-ils vraiment aussi bien équipés qu'ils le prétendent ? Seules les écoles publiques de formation des enseignants sont en charge de mettre à la disposition des écoles le personnel pédagogique compétent. A la sortie des écoles, les enseignants sont affectés dans les établissements publics et confessionnels. Les établissements privés recrutent en majorité les enseignants formés sur le tas, ceux qui viennent de sortir des écoles de formation et qui sont en attente d'un poste budgétaire ou d'un lieu d'affectation, des étudiants... Le salaire proposé au personnel enseignant des écoles primaires privées est inférieur à celui des enseignants des écoles publiques ; Il dépasse rarement 150 000 FCFA (228.67€) et il n'est pas associé à des primes spécifiques.

Quand les enfants se retrouvent réunies au sein des collèges, les élèves des écoles primaires privées ne paraissent plus forcément les meilleurs de la classe. Le personnel n'y est donc pas stable et n'est pas plus satisfait que celui de l'Education nationale. Pour certains enseignants, il s'agit d'une activité servant de tremplin, ou pour combler les fins de mois. En revanche, si les établissements publiques regorgent de personnels compétents, ce sont les écoles privées qui offrent aux élèves ainsi qu'aux familles un cadre de travail agréable, des effectifs réduits dans les classes (rarement plus de 25 élèves) et des résultats scolaires satisfaisants, la plupart de leurs élèves sont admis. Le redoublement des élèves est faible.

Mais ces résultats sont discutables car si une classe de 100 élèves compte 40 admis à la fin de l'année académique et celle de 25 élèves en compte 22 par exemple, il est erroné d'affirmer que c'est la classe de 25 élèves qui réalise un meilleur rendement. La comparaison dans ces conditions nécessite la prise en compte d'un ensemble de facteurs avant de tirer toute conclusion. Les écoles privées, vu le coût payé par les parents s'assurent que chaque élève soit admis pour encourager les familles et fidéliser ainsi une clientèle. Une fois admis au collège, les élèves de ces établissements habitués à certaines conditions de travail et à un encadrement des enseignants ont des difficultés à s'adapter au rythme des lycées et collèges publics. Ceux admis à poursuivre leur scolarité dans un établissement secondaire public (les parents ne pouvant plus payer le collège) ne réussissent pas forcément mieux que leurs camarades venus des écoles publiques qui sont habitués à des conditions de scolarité difficiles depuis le primaire. Les enseignants qui inscrivent leurs enfants dans les écoles privées sont le plus souvent, lorsqu'ils n'y interviennent pas eux-mêmes, guidés par les collèges qui y ont

exercé ou qui s'y trouvent encore. Ils s'intéressent particulièrement aux établissements dont le fondateur est un ancien enseignant, un conseiller ou un inspecteur pédagogiques parce qu'ils sont « *sûrs du sérieux pédagogique* » qui y est établi.

Les enseignants dont les revenus ne permettent pas de se tourner vers les écoles privées inscrivent leurs enfants dans l'école publique où ils sont eux-mêmes affectés. Dans tous les cas, les enseignants essaient de suivre eux-mêmes leurs enfants ou les confient aux collègues jugés compétents ou comme ils le disent : ils « *placent les enfants dans les classes tenues par des collègues qui sont bons* ». Il est en outre plus facile pour les enseignants dont les compagnons sont également salariés d'inscrire leurs enfants dans les écoles privées. Ceux dont le foyer n'a qu'un revenu inscrivent leurs enfants plutôt dans les écoles confessionnelles et publiques.

### 5.1.2 *Les soins de santé*

Par ailleurs, « l'enseignant n'a pas une assurance maladie... La couverture médicale proposée aux fonctionnaires est caduque. Alors nous prions pour que les enfants ne tombent pas malades, lorsque ça se produit, toutes les économies sont perdues, tout le salaire est sacrifié aux soins, et la famille se retrouve dans une situation accablante. »

Toute consultation ou hospitalisation donne lieu à la prescription par les médecins d'une série d'ordonnances incluant « *même les compresses, le moindre glucosé...* » Cette pratique prévaut également dans les situations d'urgence. Il n'est pas rare de voir les malades mourir devant le service des urgences de l'un des plus grands hôpitaux de la capitale, non pas par faute d'incompétence des médecins, mais parce qu'un patient n'as été reçu à temps.

L'équipe médicale ne l'a pas pris en charge ni administré les soins dont il avait besoin. Les causes incombent toujours à la responsabilité du malade pour qui :

- Un parent n'a pas pu participer à un prélèvement de sang afin que la transfusion soit faite au moment le plus crucial ;
- Les examens demandés n'ont pas été effectués à temps ;
- Les glucosés achetés par la famille ou le malade lui-même sont insuffisants ;
- La file d'attente à la pharmacie a été très longue ;

- L'attente du taxi a été longue vu la pénibilité des moyens de transport et les difficultés à circuler en ville en particulier aux heures de pointe... Aussi le membre de la famille en mesure de prendre en charge financièrement les ordonnances est arrivé trop tard, lorsque ce n'est pas le malade lui-même qui arrive trop tard et décède en chemin ou à l'entrée de l'hôpital.

Car, quelque soit l'état de santé du malade, il revient à ses proches ou à lui-même de trouver le moyen de se rendre à l'hôpital, avant de pouvoir intégrer une file d'attente devant le bureau du médecin, dans l'espoir de tenir pendant de nombreuses heures avant d'être enfin reçu à son tour. « *Aucune ambulance, aucun médecin, aucune équipe médicale, ne se rend au domicile d'un patient qui ne peut plus se déplacer ou qu'on ne doit pas bouger. Cela n'est pas impossible à tous. Mais il faut pouvoir payer pour qu'une clinique privée envoie une ambulance, en général sans le médecin, celui-ci attend toujours à l'hôpital.* »<sup>304</sup> L'hôpital général, qui est prévu pour accueillir les fonctionnaires n'applique pas ce dispositif. Quand bien même le dispositif serait mis en place par l'hôpital général, comme c'est le cas depuis les années 2007-2008, il resterait accessible seulement à une infime partie de la population en raison des conditions d'accès aux logements des habitants de la capitale particulièrement difficiles en voiture. Le dispositif étant payant par les patients (10 000 FCFA environs ; 15.24€). C'est pour ces diverses raisons que l'hôpital général est qualifié de « *mouroir* », Le service d'urgence n'a d'urgent que le nom.

Cependant le qualificatif de « *mouroir* » est valable pour tous les autres établissements sanitaires, dans la mesure où, pour y être admis tout malade ou ses proches, quelque soit son état, doivent effectuer le versement d'une caution dont le montant minimum s'élève à 200 000 FCFA (304.9€), faute de quoi, le malade qui se présente à l'accueil n'a pas droit aux soins même d'urgence.

« Lorsque ma femme a donné naissance à notre troisième enfant, le personnel faisait grève à l'hôpital général, nous n'y avons pas pu accéder, nous sommes allés à la clinique Chambrier, c'est l'une des plus proche du centre hospitalier de Libreville, malheureusement, nous n'avions pas sur nous le montant de la caution demandée, la dame de l'accueil nous orienté

---

<sup>304</sup> IPF55ECPME

vers la maternité Joséphine Bongo, à l'autre bout de la ville, malgré la vitesse du chauffeur, notre bébé est né dans le taxi. »<sup>305</sup>

Le montant de la caution représente plus de la moitié du salaire d'un enseignant de catégorie B1. Ce qui laisse supposer qu'il est supérieur au salaire d'un moniteur. Malgré la mobilisation enseignante depuis plusieurs années, ces derniers sont comme la plupart des fonctionnaires exposés au traitement médical décrit ci-dessus. Ils n'échappent pas au sort vécu par la population en ce qui concerne les soins de santé. Le statut d'indigent institué pour permettre l'accès gratuit aux soins aux plus démunis reste à l'heure actuelle sans effet et sans aucun sens dans les hôpitaux du pays. La gratuité des soins est très virtuelle pour le moment.

« Alors, nous prions pour que les enfants ne tombent pas malades sinon c'est le drame financier qui guette, si ce n'est pas le pire qui se produit. Quand un membre de la famille est malade, c'est toutes les économies qui disparaissent, c'est tout le salaire qui part et la famille se retrouve dans une situation accablante. En 2003, nous avons initié un projet de mutuelle, malheureusement il n'a pas vu le jour jusqu'à présent. »<sup>306</sup>

Il arrive cependant que les causes toujours minimisées ou tues relèvent de l'équipe médicale, une erreur de diagnostic ou un diagnostic tardif, des examens non prescrits par le médecin, un bloc non libéré à temps, une grève du personnel, etc. L'accablante impuissance de l'équipe médicale suscite la désolation, mais le plus dramatique reste la tragédie des familles avec ou sans ressources assistant au décès de proches dans un hôpital pour des maladies qui auraient pu être guéries s'ils avaient reçu les soins adéquats un jour, une semaine, un mois après une consultation ou une hospitalisation. Une des causes, mais qui n'a jamais été démontrée, concerne le vol des médicaments et de l'équipement du centre hospitalier de Libreville par le personnel médical pour alimenter les cabinets ou les pharmacies privées, pour les soins de leurs proches. L'hôpital est alors vidé, fonctionnant ainsi comme s'il n'y avait jamais aucune livraison et causant énormément de torts à la population dans le besoin. Les langues des témoins ne se délient que dans les coulisses ou au quartier, aucune enquête n'a jamais été réalisée pour établir les responsabilités, la rumeur prend ainsi le dessus sur la vérité.

---

<sup>305</sup> IPH17EPLCITM : Extrait d'entretien réalisé auprès d'un instituteur principal à l'école publique de la Cité Mébiame, Libreville, Novembre 2008.

<sup>306</sup> Fridolin Mvé Messa, secrétaire provincial du SENA (Syndicat de l'éducation nationale) pour l'Estuaire. Libreville, 6 novembre 2006.



Dans la plupart des cas, l'implication du personnel hospitalier auprès d'un malade interné se limite essentiellement aux actes médicaux. Il revient à la famille d'assurer son alimentation, ses douches, d'accomplir pour lui tout autre soin quotidien imposé par son état de santé.

Malgré les efforts et le dévouement de certains membres du personnel médical, Il en résulte une forte méfiance de la population à l'égard des équipes de santé et des hôpitaux. La population développe des pratiques d'automédication en allant directement à la pharmacie jugeant probablement à tort inutile d'aller consulter un médecin pour obtenir une ordonnance. Elle se tourne également vers la médecine traditionnelle. Mais l'absence de réglementation expose cette médecine à être pratiquée par des « vendeurs d'illusions », capable de remplacer la trithérapie par la thérapie à base d'urine pour les malades atteints du VIH par exemple, les diagnostics établis par ces « charlatans » révèlent entre autre un « Sida mystique », un « cancer mystique ».

Dans tous les cas, les enseignants, comme le reste de la population sont dans le désarroi et expriment leur impuissance face à un système de santé qui ne garantit la guérison à personne même dans certains cas relativement simples. Ils se rendent donc à l'hôpital souvent le plus tard possible, après plusieurs essais de traitement à la maison, après avoir retardé le plus longtemps possible de se rendre à l'hôpital, à cause des dépenses que ça va occasionner, des conditions qu'il faut affronter. La conséquence est malheureusement dramatique, la mort frappe avant la vieillesse, la population reste globalement jeune.

Les vendeurs d'illusions deviennent de plus en plus crédibles, la mort survenant souvent après une courte maladie, sans diagnostic, sans traitement adéquat. « Le fokoro », une gélule jaune et rouge dont la composition est mal connue, vendue par n'importe quel commerçant y compris le malien du quartier, devient le médicament miracle qui traite tous les maux et tous les symptômes, de la simple blessure au paludisme.

### *5.1.3 Le logement*

L'accès au « bon logement » apparaît également comme l'une des difficultés que les enseignants ont du mal à surmonter avec leurs revenus. Pourtant, à catégorie égale, les enseignants perçoivent la prime de logement la plus élevée de la fonction publique. La prime d'un cadre de catégorie A1 agent au Ministère de la fonction publique par exemple s'élève à 75 000 FCFA (114.34 €) tandis que celle d'un instituteur de catégorie B1 est de 100 000 FCFA (152.45 €). Cet écart bien que n'étant pas considérable car il n'est que de 25 000 FCFA

(38.11 €) contribue non seulement à améliorer les conditions de logement des enseignants mais aussi à revaloriser l'image du métier. Malgré cette mesure qui les placent parmi les catégories de fonctionnaires les mieux traités grâce à leur capacité de mobilisation et la volonté du gouvernement de revaloriser la fonction enseignante dans le pays afin de susciter l'intérêt des jeunes pour le métier, les enseignants ne sont pas épargnés par les difficultés de se loger qui en réalité ne leur sont pas propres, mais concernent l'ensemble de la population. Les villes du pays ne se développent pas suivant un plan d'urbanisation. Les habitations ne sont pas construites en fonction de normes établies au préalable. Dans le cas où ces normes ont été définies, elles ne sont alors pas diffusées ou exigées et ne font l'objet d'aucun contrôle. La répartition des terrains est organisée par les particuliers ou les chefs de quartiers qui revendent à leur gré et au prix fixé par eux-mêmes à d'autres particuliers dans le besoin. Cette pratique expose aujourd'hui les populations à des conflits au sein des familles ou entre voisins. Les propriétaires de terrains n'hésitent pas à vendre de nouveau un terrain ayant déjà été l'objet d'un achat à un plus offrant. Au sein des familles, les membres d'une même fratrie sont livrés à des batailles sans fin en raison de la trahison des uns par les autres, certains voulant tout obtenir ou tout vendre quand d'autres s'y opposent. Les constructions sont pour la plupart des initiatives individuelles. Un seul organisme immobilier d'Etat (Société nationale immobilière, SNI) est en charge de répondre à la demande très forte des populations de la capitale par la construction de logements à caractère social. Mais l'acquisition d'un logement auprès de la SNI n'obéit pas à des mesures sociales adaptées aux revenus réels de la population. La politique de répartition de ces logements dont le principe est la location-vente manque de transparence. Les informations sur les modalités d'acquisition d'un logement SNI circulent par le biais du « bouche à oreille ». Plusieurs facteurs s'y ajoutent pour empêcher l'accès à ces logements aux plus nécessiteux :

- le coût élevé de l'apport personnel (trois millions de francs CFA minimum, 4573.47€) et du montant minimum mensuel des loyers (100 000 FCFA environs, 152.45 €). En raison de leurs charges, d'absence de politique sociale, les foyers gabonais n'ont pas la possibilité d'épargner. En outre, l'ouverture d'un compte épargne au Gabon n'accorde aucun avantage à son détenteur ; Les formules permettant au détenteur d'un compte épargne d'accéder à un crédit immobilier par exemple exigent des revenus plus élevés que les salaires des fonctionnaires les plus gradés. L'échec des politiques d'ajustement structurel s'accompagne d'une faillite du système bancaire. Les banques apparaissent ainsi peu fiables et inaptes à satisfaire le besoin de mobilisation de l'épargne ;

- les difficultés d'accès au crédit auprès d'une banque ;
- la non diffusion des démarches à entreprendre ;
- les logements sont souvent acquis à l'avance par les autorités politiques elles-mêmes et quelques cadres privilégiés membres du réseau politique ainsi que dans quelques rares cas par des cadres du secteur financier ou privé. Tel est également le cas quand il s'agit d'acheter un terrain dont le prix est fixé au mètre carré.

Les logements SNI n'ont ainsi rien de social, l'accès à leur propriété est accordé à la tranche de la population la plus aisée du pays. Les prix fixés par les organismes immobiliers privés sont hors de portée, une fois de plus, seule la minorité aisée remplit les critères permettant d'y accéder. Cette minorité habite alors les quartiers aisés (Sablière, Damas, la plupart des « cités ») dits « résidentiels » en raison des installations modernes qui les caractérisent et de la qualité des villas qui sont construites. Ces caractéristiques représentent le luxe aux yeux des enseignants et du reste de la population, car, eux, s'installent où et comme ils peuvent. Les enseignants sont soumis *au principe de la débrouille*<sup>307</sup> dans les autres quartiers (cocotiers, Rio...) qualifiés de « matiti ou de mapannes » (termes désignant les quartiers des personnes pauvres) qui constituent la partie « bidonville » de la capitale et des villes de provinces. Les caractéristiques décrites par les enseignants eux-mêmes sont plus explicites sur le sujet. Les enseignants exerçant à Libreville déclarent habiter à Kinguélé, Avéa, Plein-ciel, PK 6, Nkembo, en fait dans les quartiers populaires comme l'illustrent les données du tableau 19.

Les enseignants habitent les environs des cités et non à l'intérieur de la cité elle-même. Or ces quartiers offrent des conditions de logement insatisfaisantes aux yeux des enseignants.

Les enseignants dans leur majorité logent dans de mauvaises conditions parce que leur salaire ne permet pas de vivre décemment ou d'espérer acquérir des logements décentes. Il est vrai que l'Etat a fait un effort d'augmenter l'indemnité de logement qui varie selon les catégories, pour les catégories C c'est 45 000 FCFA (68.6 €), pour les catégories B1 c'est 100 000 FCFA (152.45 €) et pour les catégories A c'est 150 000 FCFA (228.67 €). Mais dans les grandes villes, au niveau du Gabon, au regard du coup de vie, il est impossible de trouver un logement décent à 150 000 FCFA (228.67 €)<sup>308</sup>

---

<sup>307</sup> IPH58ECPIDE

<sup>308</sup> IPF67EPMIN

**Tableau 19 : lieu de résidence**

Quartiers habités										
Effectif des instituteurs interrogés exerçant et habitant à Libreville suivant le quartier habité et le sexe										
Sexe	PK5-PK13	Avéa	Nzeng-Ayong	Kinguélé, Belles peintures, Plein ciel, Belle vue	Cocotier, Sotéga, Nkembo	Beau séjour, Ozangué, Mindoubé, Lalala	Peyrie, Venez voir, Sorbonne, Akébé	Owendo, Alénakiri, Awoungou, Akayé, Oetra, Sni	Charbonnages	Total
Hommes	17	6	4	2	5	9	4	8	1	<b>56</b>
Femmes	15	5	6	7	11	10	8	2	4	<b>68</b>
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>19</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>124</b>

**Tableau 20 : proximité du lieu de résidence par rapport à l'établissement d'exercice**

Proximité du lieu d'habitation par rapport à l'établissement d'exercice			
Effectifs des Instituteurs interrogés exerçant à libreville suivant la proximité ou non du quartier habité par rapport à l'école d'exercice et le sexe			
Sexe	instituteurs dont le quartier est situé à proximité de l'établissement	instituteurs dont le quartier est situé loin de l'établissement	Total
Hommes	35	21	<b>56</b>
Femmes	39	29	<b>68</b>
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>50</b>	<b>124</b>

Ce prix correspond au coût mensuel de la location des studios, des maisons en planches louées dans les quartiers considérés « non résidentiels », autrement dit, dans les « matiti ». La location des logements est plus chère dans les quartiers des « mamadou » (terme désignant les personnes aisées). C'est pourquoi l'enseignant se résigne à habiter dans les quartiers des « makaya » (terme désignant les personnes pauvres), c'est-à-dire des pauvres.

Ce sont « des quartiers sous-intégrés, populaires, où toutes les populations se retrouvent. Dans les quartiers résidentiels les logements coûtent chers. Pour acquérir un logement en cité il faut respecter de longues procédures, avoir un revenu conséquent parce que la somme prélevée dans le mois est souvent famineuse. »<sup>309</sup>

Par conséquent, les enseignants, en raison de leurs revenus cherchent à occuper des logements bon marché et habitent les « matiti » afin de louer des logements moins chers bien que l'état

<sup>309</sup> Fridolin Mvé Messa, secrétaire provincial du SENA (Syndicat de l'éducation nationale) pour l'Estuaire. Libreville, 6 novembre 2006.

des chemins pour s'y rendre *ne permet pas à l'enseignant de bien vivre*.<sup>310</sup> L'accès en voiture de façon directe est impossible, il faut parcourir des pistes boueuses, passer derrière des maisons, des toilettes, des douches privées, gravir les pentes. Plusieurs maisons sont situées à plusieurs centaines de mètres, et de kilomètres de la voie principale. Pour accéder à la maison il faut d'abord faire plusieurs détours, passer entre les murs, traverser les ruisseaux, les ponts faits juste avec de vieilles planches et au bord de l'effondrement. Aussi, même si la maison offre le confort minimum, notamment l'eau, l'électricité, il reste pénible d'y vivre.

Les enseignants dénoncent également les caractéristiques de l'environnement qui entourent la maison. L'absence de barrière les expose à l'insécurité, aux vols par exemple. L'entourage est composé de personnes ne partageant pas leurs centres d'intérêts. Il est impossible « *d'avoir les mêmes discussions* »<sup>311</sup>. La présence de bars ouverts continuellement constituent des facteurs bruyants jusqu'à des heures tardives de la nuit. Ce qui conduit l'enseignant à négliger son travail.

Quand il veut corriger les copies et que la musique raisonne à 200 ou 300 décibels, il est obligé d'arrêter de travailler, il ne peut ni se concentrer ni réfléchir.<sup>312</sup> Tous ces facteurs ne permettent pas à l'enseignant « *de faire un travail intellectuel adéquat, d'être concentré comme l'exige un travail de préparation de classe ou d'évaluation. Or la maison c'est le laboratoire de l'enseignant. Tout se passe chez lui, avant d'aller à l'école, il corrige les exercices et les devoirs, il prépare les leçons.* »<sup>313</sup>

Les enseignants ne disposent pas de bureaux au sein des écoles primaires. Dans la plupart des écoles, il n'y a pas de bureaux aménagés pour le travail des enseignants. Les enseignants discutent dans les couloirs de l'établissement et se réunissent dans les salles de classe. C'est donc dans son domicile que l'enseignant organise et réalise une grande partie de ses activités précédant les heures de classe. D'où le combat pour pouvoir se loger suivant des critères adaptés aux exigences du métier.

L'insalubrité est une autre des caractéristiques des « matiti ». Aucun service municipal ne se charge du ramassage des ordures dans ces quartiers. La voirie est le seul service municipal chargé du ramassage des ordures et s'occupe de nettoyer essentiellement les quartiers où

---

<sup>310</sup> Idem

<sup>311</sup> Idem

<sup>312</sup> Idem

<sup>313</sup> Idem

*vivent les personnes aisées*<sup>314</sup> et les voies principales. Quand bien même la voirie aurait la volonté de s'occuper du reste des « matiti », l'accès des voitures seraient impossible. Alors les agents devraient se rendre à pied afin de vider les poubelles de chaque habitation. Certains arrondissements, notamment le 6<sup>e</sup> arrondissement de Libreville en charge des quartiers Nzeng-Ayong, Pk7, etc., ont tenté de lancer l'opération « Libreville ville propre » ayant pour objectif d'organiser le ramassage des ordures dans l'ensemble des quartiers de la capitale. Mais l'insuffisance des agents de la voirie a contraint la mairie à confier la tâche aux jeunes chômeurs volontaires habitant les « matiti ».

Chaque foyer devait payer une somme comprise entre 100 (0.149 euros) et 500 FCFA (0.76 euros) pour chaque ramassage. Seuls les foyers capables de payer la somme demandée avaient la possibilité de confier leurs poubelles aux jeunes. Au départ, les jeunes qui ont cru enfin exercer une activité rémunérée se sont occupés de rendre l'opération fonctionnelle.

Cependant la mauvaise organisation des activités par la municipalité, l'incapacité des foyers à payer tous les jours alors qu'ils n'ont rien demandé, ont démotivé les jeunes et conduit à l'abandon de l'opération. L'abandon de cette opération est aujourd'hui regretté par les enseignants et certains habitants qui ont espéré voir le début d'une vie sans rats et cafards, qui ont cru enfin ne plus voir les enfants traîner auprès de multiples déchèteries des « matiti ». Ainsi l'opération n'a duré que quelques semaines, voire quelques mois.

Une seule déchèterie officielle existe dans la capitale, c'est pourquoi même au cœur de certaines cités (Cité Mébiame, Cité Mindoubé...) il n'est pas rare de voir apparaître une déchèterie en attendant que la voirie souvent débordée envoie ses agents. Les populations s'occupent de gérer les ordures ménagères selon des moyens propres, organisant ainsi des déchèteries (tas d'ordures) derrière les maisons. Or derrière la maison c'est souvent devant celle du voisin. Ces tas d'ordures ne font l'objet d'aucun traitement et sont brûlés dans certains cas une ou deux fois dans l'année. Aucune canalisation ne permet de gérer les eaux usées.

Les ordures sont partout au point où il faut parfois marcher dessus pour aller au travail. Quand il pleut, c'est impossible de bien manger à cause des odeurs qui montent de façon très forte. Les enfants, insouciant, jouent en permanence dans les tas d'ordures, ramassent les objets

---

<sup>314</sup> IPF64EPAAPO

jetés sans faire attention. Dès qu'il fait nuit, c'est au tour des cafards et des rats de s'y réfugier avant e poursuivre leur recherche dans les maisons.<sup>315</sup>

Enfin, l'accès à l'eau et à l'électricité n'est pas garanti. La société d'Energie et d'Eau du Gabon (SEEG) travaille comme la mairie. Les installations sont limitées aux voies principales. Dans les « matiti », c'est le business qui marche, car les agents de la SEEG proposent à leur compte d'organiser des installations de fortune. Le coût du service est fixé à la tête du client.

Concernant l'eau et le courant, lorsque la maison louée n'est pas dotée de compteurs appropriés, il lui revient de faire les démarches auprès de la SEEG pour régulariser la situation. Mais cela n'est pas toujours possible parce que l'état du quartier et la situation géographique de la maison peuvent ne pas permettre l'installation du dispositif nécessaire à la canalisation d'eau ou à l'obtention de l'électricité. Alors, il n'a pas le choix que de louer les services des voisins et de subir les coupures intempestives d'électricité dictées le plus souvent par l'humeur du voisin qui prête ses services. Quelques fois il faut envoyer les enfants chercher de l'eau potable à plus de 100m ou 200m de la maison. La nouvelle génération des enseignants cherche donc à changer les choses. Elle ne veut plus être bernée par les discours de la vocation ni se résigner. Elle est consciente que personne d'autre ne viendra changer les conditions de vie du corps enseignant. Il lui revient de faire un effort pour mieux vivre, « *pour changer de mentalité.* »<sup>316</sup>

Le corps enseignant cherche aujourd'hui à rendre positive l'opinion que le public se fait du métier. C'est pourquoi, à Libreville par exemple, plusieurs enseignants font un effort de se loger de manière descente, d'avoir une voiture personnelle. *Le rôle du syndicat est aussi de veiller à redorer le blason de l'enseignant. Nous luttons pour que cette condition enseignante puisse changer.*<sup>317</sup> Cette situation du logement à Libreville et dans le reste du pays est décrite également comme « révoltante, humiliante » non seulement par les enseignants, mais aussi par le reste de la population concernée qui aspire à vivre autrement mais qui n'en a pas les

---

<sup>315</sup> IPH1EPLSBG1 : Instituteur Principal, Libreville, Ecole publique Sibang 1, Septembre 2007

<sup>316</sup> Fridolin Mvé Messa, secrétaire provincial du SENA (Syndicat de l'éducation nationale) pour l'Estuaire. Libreville, 6 novembre 2006.

<sup>317</sup> Idem

moyens et qui assiste par conséquent impuissant à l'écart qui se creuse d'avantage entre les « mamadou » et les « makaya », entre personnes aisées et personnes pauvres. Les enseignants se définissent comme faisant partie de la deuxième tranche de la population. Bien que les enseignants aient de plus en plus recours à la location, cette modalité de logement, n'est pas le moyen le plus apprécié de se loger dans le pays. Les personnes soumises à la location sont conscientes de s'appauvrir d'avantage pour enrichir les propriétaires. C'est pourquoi il est traditionnellement préférable d'être propriétaire de sa maison. Même si elle commence à prendre de l'importance dans les villes, la location est encore considérée d'une part comme un moyen provisoire en attendant d'avoir un chez-soi, d'autre part comme une source d'appauvrissement et comme une incapacité à se construire une demeure stable. De nombreux enseignants se livrent alors à l'aventure de la construction d'une maison personnelle. Ce qui explique le fait que beaucoup d'enseignants déclarent habiter chez eux ou chez les parents.

#### 5.1.3.1 Construction de la maison : une aventure personnelle et familiale

Les programmes de développement de l'habitat profitent essentiellement aux membres du gouvernement au détriment des populations contraintes de ne compter que sur elles-mêmes. Les propriétaires des maisons proposées par la SNI sont les agents de l'Etat occupant des fonctions politiques et quelques hauts cadres dirigeants des secteurs financiers d'Etat et des entreprises privées. Il est certain que l'une des raisons de cette discrimination réside dans les frais de location de ces maisons non adaptés aux revenus réels des travailleurs dont le salaire de base jusqu'en 2007 était fixé depuis l'époque coloniale à 36 000 francs CFA (54.88 €). Le reste de la population assiste impuissante à ce « *désastre social* ». Son seul recours reste de construire une maison personnelle. *Chacun fait selon ses moyens, l'essentiel c'est d'avoir un toit.*<sup>318</sup> Toutes les constructions ne sont pas faites avec un matériel identique ou suivant un plan commun préétabli. L'Etat se définit comme propriétaire des terres mais n'a pas mis en place un dispositif de contrôle des modalités d'occupation des terres malgré l'existence du Cadastre qui ne dispose d'aucun moyen de contrôle. Chacun construit à son rythme avec le matériel que son budget peut lui offrir sur la parcelle de terrain qu'il a pu obtenir quel qu'en soit l'état, accessible en voiture ou non. Il n'est pas rare de voir, un peu partout dans les

---

<sup>318</sup> Idem



quartiers, des fondations sans murs, des maisons sans toits, en attente d'une charpente depuis plusieurs années. Il n'est pas rare non plus de voir construire une maison devant les toilettes privées ou le poulailler du voisin. Les quartiers de la capitale affichent ainsi une image de désolation. Ce qui explique l'existence de « bidonvilles », contrairement aux pays qui ont confié le développement de l'habitat à des promoteurs immobiliers et qui ont définis des critères objectifs permettant l'accès à la propriété. La construction des maisons personnelles bien que constituant le seul moyen d'accéder à la propriété, reste une aventure difficile, quelques fois désolante et surtout coûteuse. Le seul avantage, c'est que celui qui construit a la liberté de choisir le lieu d'implantation de sa maison en fonction de ses revenus et de son réseau social, de définir son rythme de dépenses en fonction de ses priorités et le temps que peut durer son projet. La conséquence de cette « liberté contraignante » dont jouit la population de définir ses propres modalités de logement est que la qualité des habitations et des routes n'est pas assurée. La population construit sans aucune mesure d'urbanisation, sans s'assurer l'accès à l'eau potable, à l'électricité ou au téléphone. Les fils d'électricité et les tuyaux d'eau pendent ou traînent un peu partout. *L'accès à l'eau et à l'électricité au quartier est possible à des prix abordables, 10 000 francs CFA (15.24 euros) par mois pour l'électricité, et 5000 francs CFA (7.62 euros) pour l'eau*<sup>319</sup> grâce à la solidarité qui se développe entre habitants malgré la pénibilité qui caractérise les conditions de vie. Les installations de la compagnie d'électricité et d'eau du Gabon (SEEG) ne couvrent pas l'ensemble des quartiers en raison des mauvaises conditions d'accès. Les habitations sont alimentées en eau et en électricité grâce au *business solidaire*<sup>320</sup> de certains agents de la société habitant eux-mêmes les « matiti », ainsi qu'à l'initiative des occupants eux-mêmes. Les douches, les latrines et les fumiers, installations essentielles à la vie quotidienne conçues dans les villages suivant des normes de propreté, de discrétion et de respect d'autrui, sont en ville, disposées n'importe où même devant l'entrée principale ou devant la cuisine du voisin. Les eaux usées circulent à travers les terrasses, les cours de jeux des enfants, entre les maisons.

L'hygiène de vie n'est pas garantie dans de telles conditions et la santé des populations exposées notamment les enfants peut se dégrader rapidement. Il n'est donc pas surprenant de constater le fort taux de mortalité, surtout infantile dans le pays où les hôpitaux, même les

---

<sup>319</sup> IPH44ECPAK

<sup>320</sup> IPH7EPLBV ; IPH13EPLBPC ; IPF48ECCNDV

plus réputés sont des *mouroirs*, car, le fils ou le beau-frère, le ressortissant du même village, le membre de la communauté linguistique, sont meilleurs chefs ou meilleurs occupants de tel poste au détriment des plus compétents. Les cautions exigées pour être pris en charge dans les hôpitaux et les ordonnances sont devenues les garanties des soins et ont remplacés les compétences et l'expertise du personnel soignant.

Les constructeurs de maisons dans les « matiti » sont les propriétaires eux-mêmes ou des maçons qui sont pour la plupart, en réalité de bons bricoleurs ayant appris le métier sur le tas. Le financement est établi dans les dépenses mensuelles en raison de l'absence d'épargne, de crédit et des imprévus quotidiens. Pour ceux qui obtiennent un crédit, il est rare que la somme disponible permette de financer la totalité des travaux. Certains choisissent de commencer la construction progressivement avec leur salaire et prennent le crédit au moment de terminer les travaux car il est difficile de cumuler par exemple la location d'une maison et le remboursement d'un crédit. Chacun définit alors ses propres normes de construction, utilise le matériel qu'il peut acheter, se réfère aux compétences du « maçon » qu'il peut payer, ou bien construit tout seul afin de réduire les dépenses, mais faut-il y arriver, avoir quelques notions, disposer de temps, avoir le courage de commencer et d'aller jusqu'au bout. Il devient donc compréhensible de constater que construire sa propre maison, constitue l'une des occupations des instituteurs après les activités pédagogiques (un total de 44 instituteurs sur l'ensemble des 165 interrogés déclarent être en train de construire une maison). Ce qui contraint certains à ne pas prendre part aux réunions syndicales pourtant jugées très importantes. Aussi si la majorité des instituteurs jugent que la mi-temps constitue un frein d'efficacité professionnelle, beaucoup reconnaissent qu'ils disposent grâce à ce système du temps libre nécessaire non seulement pour leur mobilisation mais aussi pour réaliser diverses activités parallèles. Ce qui explique aussi que la plupart des instituteurs choisissent préférentiellement d'intervenir auprès des élèves soumis à la mi-temps, il s'agit des niveaux pédagogiques intermédiaires tels que les 2<sup>e</sup> et les 3<sup>e</sup> années par exemple. Les classes d'initiation et d'examens sont moins sollicités et d'avantage confiées aux nouveaux enseignants.

La construction d'une maison personnelle obéit par ailleurs à une tradition perpétrée aussi bien dans les villages que dans les villes. Cependant, dans les villes, elle tend à devenir progressivement l'association d'une œuvre personnelle et d'un travail de professionnels. Cette tradition est rarement une activité réalisée de façon solitaire. Elle résulte d'une aventure à la fois personnelle et familiale, voire communautaire. Même si cette solidarité est menacée aujourd'hui par le besoin d'une rémunération, elle reste observable dans de nombreuses

familles. Le personnel recruté pour enlever les herbes, couper les arbres, transporter les briques, les sacs de ciment et de sable, est constitué des membres de la communauté familiale : cadets, enfants plus grands, neveux, nièces, cousins, beaux-frères, voisins proches, enfants des amis, etc. Ces derniers prennent non seulement une part active au moment de l'entretien du terrain avant le début de la construction proprement dite, mais participent aussi activement pendant toute la durée du projet. Ils transportent l'eau qui sert au mélange du ciment et du sable, contribuent au transport progressif des planches, surveillent le travail du maçon, vont chercher à manger pour les personnes mobilisées sur le chantier. Dans certains cas, l'achat du matériel de construction est confié au fils de la cousine qui s'y connaît, la réalisation du projet de construction est confiée au fils du voisin ayant appris le métier soit sur le tas, soit après une formation dans un centre professionnel, formation quelque fois inachevée.

Les interventions familiales sont la plupart du temps gratuites. Seul le travail de construction proprement dit fait l'objet d'une rémunération. Mais là aussi le coût des travaux entre dans le cadre d'un prix familial. C'est ainsi que le projet de construction bien qu'étant celui d'un seul propriétaire est partagé par de nombreux proches et devient une initiative réalisée collectivement par la communauté familiale. Dans le cas où les récompenses sont proposées, elles sont plus de l'ordre du pourboire que celui d'une rémunération à proprement parler. A la fin de la journée par exemple, les participants sont invités partager un pot ou un repas en guise de remerciement et de reconnaissance. Cette solidarité est un héritage culturel. Dans les villages encore aujourd'hui, la réalisation des jardins est organisée collectivement, suivant un système d'alternance entre membres d'une même famille ou d'une même communauté.

Progressivement, de nombreux jeunes des « *matiti* » participent à ces chantiers dans le but de se constituer un peu d'argent de poche qui ne peut être proposé par les parents. Ce travail est utile à ceux qui ne peuvent pas trouver au sein de leur entourage direct la main-d'œuvre gratuite nécessaire et sont contraints de solliciter l'aide des enfants du quartier.

Mais le travail de ces derniers reste très mal payé car il n'est réalisé pas dans un cadre formel. Les enfants sont payés à la charge portée, au nombre de sacs de ciment ou de sable porté en raison de 500 FCFA l'un, au nombre de planches soulevées. Dans certains cas, il leur est proposé un forfait journalier. C'est alors « *juste un bricole* » pour avoir de quoi acheter une nouvelle paire de chaussures, la précédente ne servant plus, etc. Ce travail ne garantit donc pas un revenu régulier aux jeunes. Il faut tout de même espérer que ce genre d'activités soit régi par des normes permettant à ceux qui les exercent d'être traités comme des salariés à part entière, et non pas seulement comme des « bricoleurs » et d'être rémunérés sur la base de

critères définis de manière objective. Bien que mal payés, ces « bricoles » constituent une occupation utile aux jeunes exclus du système scolaire mais constituent en rien le travail rémunéré nécessaire pouvant les sortir de la précarité dans laquelle vivent leurs familles. Ils présentent cependant un revers pour les jeunes élèves qui au lieu de les pratiquer dans leurs quartiers, vont dans les quartiers éloignés. Ils échappent ainsi au contrôle des parents et se soumettent à un absentéisme qui se solde dans la plupart des cas par de mauvais résultats scolaires et l'exclusion du système scolaire. Ils attirent aussi des enfants de plus en plus jeunes âgés de 9-10 ans à peine et qui commencent à porter des charges très lourdes dont les séquelles sur leur santé à moyen ou long termes sont à prévoir. Il faut espérer que le secteur associatif qui commence à se développer timidement puisse relayer le gouvernement absent dans la conception d'une meilleure gestion des jeunes non scolarisés des « *matiti* ».

C'est dans ces conditions que certains instituteurs sont devenus propriétaires de leurs maisons, mais pour beaucoup d'entre eux l'accès à la propriété reste difficile, voire impossible. Loger chez un membre de la famille constitue encore la meilleure solution tout en espérant devenir propriétaire un jour.

#### 5.1.3.2 Loger chez les parents : entre profit et sacrifice

Si Certains enseignants ont pu construire leur maison soit grâce au soutien de la famille qui a offert « *un bout de terrain* » soit grâce à l'aide du mari pour les institutrices mariées ou encore « *en serrant la ceinture* » comme le déclarent d'autres, de nombreux enseignants sont encore hébergés par un membre de la famille (parents, aînés, cousin, oncle, tante) après plusieurs années d'exercice du métier. Dans, certains cas, mais bien rares, l'enseignant ne vit pas chez les parents mais son logement est au moins en partie pris en charge par un membre de sa famille. Il peut y organiser sa vie de façon autonome.

« *A Mbolo j'occupais le logement du Directeur d'école. A Mariengouabi, mon grand frère était commissaire provincial de l'Ogooué Ivindo, c'est lui qui payait les frais de la maison que je louais. Je partageais ce logement payé par mon grand frère avec deux de mes collègues.* »<sup>321</sup>

---

<sup>321</sup> Maître Guy-Jean

Dans cet exemple, l'enseignant et ses collègues bénéficient de la générosité et du soutien de son frère aîné qui a mis à leur disposition une maison dans laquelle il ne vit pas lui-même. Le frère est cependant une personne dont la position professionnelle en province lui confère un statut social particulier. Il occupe certainement un logement de fonction. Il lui revenait certainement en tant qu'aîné d'héberger son cadet nouvellement affecté dans la ville. Mais sa maison de fonction ne permet probablement pas de pouvoir accueillir toute la famille alors il a pris en charge de louer un logement à son petit frère sachant que c'est provisoire et en raison du faible coût de la location dans la province de l'Ogooué Ivindo. Il peut ainsi jouer son rôle d'aîné en étant solidaire de son cadet et s'assurer d'être en paix avec les parents. Sinon, ces derniers n'auraient pas compris qu'il laisse son cadet se débrouiller et s'exposer aux problèmes d'hébergement dans une ville où réside son aîné. Dans la culture familiale du pays, une telle situation n'est pas envisageable et c'est un scandale si elle se produit. Ce cas de figure où l'aîné paie l'hébergement de son cadet est observable particulièrement en début de carrière, mais il n'est pas rare qu'elle dure plusieurs années au risque de devenir pesant pour le membre de la famille qui propose l'aide.

En province, en particulier dans les villages, la solution du logement est souvent proposée par les parents d'élèves ou par l'administration qui mettent à la disposition de l'enseignant un logement de fonction. Mais dans la plupart des écoles publiques de village, seul le directeur d'école est hébergé. Il est également le seul enseignant affecté par le Ministère de l'éducation nationale et il doit prendre en charge les différents niveaux pédagogiques du cycle primaire. Les autres enseignants, moniteurs recrutés par le Directeur et pris en charge par l'Assemblée départementale sont originaires du village et ne sont pas logés au sein de l'établissement. Ils doivent « *se débrouiller* »<sup>322</sup> comme le reste des habitants. Il s'agit dans la plupart des cas de jeunes titulaires du BEPC ou ayant suivi des études secondaires interrompues et qui sont repartis auprès de leurs parents au village. Pour ces jeunes, l'enseignement est une « *sacrée opportunité* »<sup>323</sup> qu'ils ne sauraient laisser passer, le logement est un moindre souci pour eux. En revanche la situation peut être plus compliquée pour les enseignants nouvellement affectés et qui viennent d'autres provinces ou des villes. Ces derniers sont plus préoccupés par la qualité du logement, surtout lorsqu'ils ont déjà une famille qui les accompagne. Ce qui explique en partie pourquoi la politique du gouvernement a été pendant longtemps d'affecter

---

<sup>322</sup> Idem

<sup>323</sup> Idem

les enseignants exercer dans les provinces dont ils sont originaires afin de minimiser les problèmes de logement, de communication et d'adaptation à la population. A la fin des années 1990, le gouvernement a décidé de changer cette politique et a entrepris à partir des années 2000 de multiplier les logements au sein des établissements publics de province afin d'y héberger l'ensemble des enseignants affectés dont l'effectif est de 3 par établissement dans les villages y compris le directeur. Mais le programme ne couvre pas encore l'ensemble du territoire. Les enseignants qui occupent ces logements de fonction perdent systématiquement leur prime de logement. Or ils jugent disproportionné le prélèvement de 100 000 FCFA (152.45 euros) correspondant à la prime de logement par rapport à la qualité des logements proposés par le gouvernement dans les villages. Alors ils préfèrent louer chez les particuliers quand c'est possible car ces derniers proposent des maisons comparables à moindre coût. Il faut tout de même souligner que les enseignants affectés dans les écoles catholiques sont la plupart du temps mieux logés que leurs collègues des écoles publiques ou protestantes.

Les images 1 et 2 présentent la maison prévue pour le Directeur d'école construite à côté du bâtiment qui sert de cours pour les six niveaux pédagogiques à cinq kilomètres de Lambaréné dans le centre du Gabon sur la route de Mouila (sud du Gabon). Une maison simple construite en planche et assez proche de celles du village. Lorsque d'autres enseignants sont affectés dans l'établissement, certains logements sont prévus et sont assez comparables à celles du directeur de l'école. Dans le cas où aucun logement n'est prévu pour les autres enseignants, l'une des solutions est de louer chez un particulier, mais dans les villages les cas de location sont rares. Soit l'enseignant est logé par l'une des familles, notamment celle du chef, soit, ce qui n'est pas rare, il mobilise les élèves et les parents pour la construction d'un logement, soit il refuse de regagner son poste d'affectation pour non logement prévu.

L'image 3 présente le logement du directeur à l'école catholique de Nzoghe-Bang située à dix ou douze kilomètres environs de Lambaréné sur la route de Libreville (capitale du Gabon). Bien qu'il soit très ancien, le logement du directeur de l'école construit en brique de ciment et qualifié localement de « maison en dur », en raison de la durabilité du matériel de construction, avec sa petite terrasse et l'immense espace qui l'entoure est l'une des plus belles du village.

**Photo 1 : Ecole village pk5 Lambaréné, logement du Directeur et bâtiment des cours, octobre 2007**



**Photo 2 : Ecole village pk5 Lambaréné, logement du Directeur, octobre 2007**



Les deux autres enseignants de l'école sont hébergés dans un bâtiment « en dur » propriété de l'école et située en face de celle-ci. Le logement du directeur est comparable à celui de son homologue de l'enseignement public affecté à Libreville. Dans les deux cas, le logement du directeur est situé à proximité des classes.

Cependant, dans l'école publique, les logements des autres enseignants affectés ne sont pas souvent prévus. Ils doivent donc trouver et payer eux-mêmes leur logement. En outre si le directeur de l'école catholique est aussi bien logé au village, il ne l'est pas du tout dans la capitale, contrairement à son collègue de l'enseignement public. Dans certains cas les enseignants exerçant à Libreville sont hébergés chez les parents et n'ont pas à leur disposition une maison où ils vivent de façon autonome.

*« Je vis chez mes parents. Ils sont tous deux à la retraite. Ils perçoivent leur pension tous les trois mois. Quand je suis partie de Tchibanga, ce sont eux qui m'ont hébergé. Je suis restée plus longtemps que prévu pour les aider un peu. Je veux et je dois partir parce que je suis grande, j'ai aussi des enfants à charge. Mais pour l'instant, je suis contrainte de rester avec eux, de les soutenir. »<sup>324</sup>*

Certes l'insuffisance des salaires, la mauvaise politique du logement et les difficultés de construire sa propre maison constituent les premiers facteurs permettant d'expliquer le fait pour les enseignants d'être obligés d'habiter chez les parents. Cependant comme le révèle ce témoignage, certains sont animés par le sentiment d'être indispensable aux parents, le désir ou la contrainte de soutenir la famille. Cette attitude solidaire est un fait socioculturel marquant les pratiques relationnelles des familles. Elle s'inscrit dans le processus de socialisation du jeune enfant.

L'objectif est d'apprendre non seulement l'importance des liens familiaux mais aussi le rôle, en particulier de solidarité à jouer auprès des membres de la famille notamment vis-à-vis des plus âgés et des plus jeunes ainsi que les règles de la vie en communauté. Ce qui justifie la décision de cette institutrice de prolonger son séjour chez ses parents malgré son fort désir d'organiser son propre foyer. Elle a pourtant commencé sa carrière d'environ dix ans loin de ses parents. Ceux-ci avaient avant l'arrivée de leur fille aînée, une organisation quotidienne qui ne dépendait pas directement d'elle.

Premièrement, la contrainte éprouvée par l'enseignante est relative au rôle qu'elle doit jouer en tant qu'aînée de la fratrie, rôle qui se développe en partie sous la pression des parents qui ont du mal à accepter l'éloignement de leur fille et craignent la perte d'un soutien moral et financier devenu progressivement indispensable.

---

<sup>324</sup> Maîtresse Virginie, école belle vue 3, classe de 3<sup>e</sup> année, Libreville, 23 novembre 2007



**Photo 3 : Ecole catholique de Nzoghe-bang, logement du directeur, octobre 2007**



**Photo 4 : Ecole catholique de Nzoghe-bang l'unique bâtiment des cours composé de trois salles de classe accueillant les élèves des différents niveaux pédagogiques, octobre 2007**



Deuxièmement, la contrainte est renforcée par une vie communautaire encore très forte dans le pays car il n'est pas nécessaire de vivre chez les parents pour les soutenir. Ce qui explique la difficulté d'organiser une vie autonome même lorsque les moyens le permettent. Traditionnellement, la vie adulte n'entraîne pas systématiquement l'éloignement ou la séparation des membres de la communauté familiale ou sociale. En revanche, avec l'exercice d'activités rémunérées, essentiellement dans les villes, la population assiste à un

affaiblissement progressif de la « *communauté familiale* ». La mobilité professionnelle engendre une séparation progressive des membres de la communauté familiale. Les familles moins élargies commencent à se former même si la solidarité à la communauté demeure encore fortement intégrée dans le fonctionnement global. Se développent ainsi progressivement des familles constituées par exemple du couple et des enfants auxquels peuvent s'ajouter, non pas systématiquement, un ou deux autres membres de la famille particulièrement un cadet, un neveu ou une nièce, n'y sont plus systématiquement intégrés la grand-mère ou les cousins sauf de façon occasionnelle ou transitoire, dans de rares cas lorsqu'il y a un souci ponctuel à régler relatif à l'état de santé, à la scolarisation en ville, à une naissance, etc.

Par ailleurs, il est profitable de vivre chez ses parents plutôt que d'aller louer. « Au lieu de mettre 200 000 FCFA (304.9 €) dans la location d'une maison, il vaut mieux mettre une moitié dans les dépenses de la famille et consacrer l'autre moitié à l'achat d'un terrain ou de briques. » La décision de vivre chez un membre de la famille est au départ considérée comme une aide précieuse. D'une part parce que les revenus au cours de la formation ne permettent pas d'être complètement autonome. D'autre part, il est difficile en début de carrière d'envisager un départ immédiat de la maison familiale. D'abord parce que les revenus ne sont pas suffisants, et ne sont pas réguliers au cours de la période de stage. Il faut attendre d'obtenir le poste budgétaire pour percevoir un salaire mensuel. Ensuite, le départ de la maison familiale nécessite un délai de préparation, le temps de rechercher un terrain pour construire ou de trouver une maison à louer, un équipement électroménager pour pouvoir s'installer chez soi. Enfin, la maison familiale offre le moyen de mieux s'organiser pour construire dans la mesure où les frais devant être consacrés au loyer sont utilisés pour l'achat du matériel de construction et le paiement de la main-d'œuvre si nécessaire.

En outre, prolonger son séjour dans la famille permet de témoigner sa reconnaissance. Le départ dès le premier salaire pouvant susciter des frustrations, représenter une ingratitude face aux sacrifices consentis par la famille, en particulier quand les services ne sont pas rendus par les parents directs, quand c'est l'oncle ou la tante qui a financé la formation ou qui a hébergé pendant la scolarité. Il est donc raisonnable et recommandé de rester vivre quelques temps encore afin de les soutenir aussi, surtout d'aider les enfants plus jeunes quand il y en a pour qu'à leur tour ils puissent aussi devenir salariés. Le droit d'être soutenu au moment où les revenus sont insuffisants ou irréguliers se transforme progressivement en devoir d'aider à son tour une fois la situation financière devenue stable. Ce fonctionnement culturel constitue la

base de l'équilibre familial. Mais la situation n'est pas toujours simple et oblige certains à repousser continuellement le projet d'organiser leur propre foyer.

Dans les villages, bien entendu, les choses peuvent être moins compliquées en raison de l'accès encore facile à la propriété. L'obtention d'une parcelle de terrain, les outils de construction restent encore accessibles à tous. La volonté, la détermination, les relations avec la famille ou le chef de village suffisent pour devenir propriétaire. En revanche, le désir de construire avec les mêmes matériaux qu'en ville telles que les briques de ciment au lieu des petites planches rabotés sur place, les tôles au lieu de la paille peut constituer un frein pour certains jeunes installés au village et n'ayant pas de revenus. En ville, tout se règle par la monnaie. Il faut être capable d'acheter un terrain, d'acheter des outils, de payer des professionnels de la construction. Ce qui constitue une difficulté majeure pour tous ceux qui veulent accéder à la propriété d'un terrain ou d'une maison. Loger au sein de la famille constitue la meilleure solution, c'est un atout considérable et incontournable. Mais celle-ci présente un revers non négligeable qui peut devenir accablant et exiger beaucoup de courage pour parvenir à réaliser des projets personnels. Une maison familiale représente l'exemple type des caractéristiques de la communauté familiale. Elle regroupe plusieurs frères et sœurs ou plusieurs autres membres de la famille non encore autonomes financièrement installés de façon permanente ou occasionnelle. Le nombre de personnes vivant dans une maison ou une concession familiale varie suivant l'effectif de ses membres, en particulier ceux qui sont actifs. Plus la communauté familiale est importante, plus les foyers ont des personnes à gérer. Moins il y a des salariés au sein d'une communauté familiale, plus un foyer a des personnes dépendantes financièrement à gérer. Lorsque l'effectif des non actifs est élevé, et c'est souvent le cas dans la plupart des familles, la présence d'un salarié qui s'efforce de prendre en charge les besoins essentiels de la famille a pour effet d'attirer l'installation des autres membres dans le même foyer. L'effectif peut aller jusqu'à 20 personnes dans un foyer. Il n'est pas rare d'observer une famille dont voici la composition : un couple ayant six enfants dont les trois aînés ont déjà chacun deux enfants, la mère de l'épouse, le père du mari, une nièce et deux neveux venus poursuivre leurs études en ville. Cette famille peut compter 19 membres réunis dans le foyer. La situation n'est guère différente pour les célibataires ou pour les enseignants :

*« Je suis célibataire et mère de quatre enfants. J'ai la garde de ma mère qui ne peut plus vivre au village depuis qu'elle est malade. C'est ma mère qui gardait mes cadets. Depuis son arrivée chez moi, nous nous retrouvons tous dans la même maison de trois chambres que je*

*loue à plein ciel. Il y a mes trois sœurs et leurs enfants. Une a un enfant, les deux autres en ont deux chacune. Il y a également mon petit-frère. C'est le benjamin de la famille. Tous mes cadets et leurs enfants sont scolarisés. C'est moi qui assume la charge quotidienne de tout le monde. Mes deux frères aînés m'aident de temps à autre, surtout à la rentrée scolaire. Mais ils ont aussi leurs enfants. Ce n'est pas facile, je suis l'aînée des filles et j'aide ma maman depuis que je suis au collège. J'achetais déjà les fournitures de mes cadets avec ma bourse d'études... Je n'ai pas trop le choix. C'est dur, vraiment très dur. Il m'arrive de craquer, mais je ne peux pas chasser mes frères et sœurs... »<sup>325</sup>*

L'exemple de cette institutrice qui a en charge quatorze personnes n'est pas un cas isolé, bien que peu courant dans les foyers des femmes seules. Cet exemple assez explicite sur la composition des foyers non seulement des enseignants mais aussi de nombreux salariés ou retraités installés en ville, particulièrement dans la capitale (Libreville) où la plupart des enseignants interrogés ont des foyers comptant entre 6 et 10 personnes. Certains arrivent à échapper à cette contrainte, en particulier ceux dont les parents sont installés en ville, cependant ils sont aussi ceux qui restent vivre le plus longtemps possible chez les parents une fois salarié. En revanche, ceux dont les parents sont restés vivre au village sont contraints d'accueillir les membres de la communauté familiale qui se déplacent en ville. Rares sont ceux qui arrivent à se soustraire de cette configuration même s'ils n'hébergent pas directement et qu'ils ne gèrent pas quotidiennement plusieurs membres de la famille.

Dans tous les cas, les charges à gérer sont insurmontables considérant les revenus des foyers des enseignants. Il est donc difficile, voire impossible de satisfaire les besoins de l'ensemble de la famille avec un seul salaire comme c'est souvent le cas, même s'il s'agit du salaire d'un cadre supérieur. Aussi, dans la plupart des familles nombreuses dont les membres persistent à vivre en communauté, ou qui n'en ont pas le choix, la qualité de vie est très critique.

---

<sup>325</sup> IAF5EPLSBG1 : Institutrice adjointe dont l'âge est compris entre 40-45 ans, son père, un ancien cuisinier, est décédé lorsque qu'elle avait 25 ans, sa mère cultivatrice a cessé ses activités pour des raisons de santé. Elle est la 4<sup>e</sup> d'une fratrie de 9 enfants, elle est séparée du père de ses 4 enfants qu'elle élève seule. Libreville, Ecole Publique Sibang 1, septembre 2007.

Le salarié contraint de soutenir sa famille s'expose à ne jamais se construire sa propre maison. Il est soumis par la même occasion aux critiques non seulement des voisins mais aussi des personnes dont il a la charge et qui ne réalisent pas le niveau de ses responsabilités et de ses dépenses. Le salarié de la famille n'a pas les moyens de penser à lui. Il n'a pas l'opportunité de préparer son avenir, d'épargner, il dépense tout ce qu'il gagne et ne peut constituer une épargne. Il accuse un retard dans la réalisation de la plupart de ses projets personnels. Un seul salaire ne peut pas assurer une bonne qualité de vie à une famille qui compte, comme celle citée en exemple, plus de 10 membres.

Dans ces conditions, la qualité de vie est un objectif difficile à atteindre. Il y a inévitablement divers problèmes à traiter : l'insuffisance du nombre de chambres, plusieurs enfants partagent souvent la même chambre ; Les tâches ménagères sont plus importantes ; Les dépenses pour couvrir les besoins d'alimentation, de santé et d'éducation sont plus considérables. Or la plupart des gabonais aujourd'hui aspirent à un modèle de vie moins communautaire. Il vaut mieux donc partir s'installer ailleurs avec quelques membres de la famille et de scinder le groupe. Malgré le départ du salarié, les autres membres de la famille arrivent à se réorganiser, difficilement peut-être, mais ils s'en sortent. Au contraire, cela conduit certains membres de la famille, en particulier les plus jeunes, à prendre conscience de leurs propres capacités, de la nécessité d'assumer eux-mêmes leurs propres responsabilités, de chercher à devenir autonomes à leur tour. « *Mais persister à vivre en grand groupe de 10 ou 17 dans la même maison ne favorise l'épanouissement de personne.* »<sup>326</sup>

La vie communautaire est plus simple dans les villages. Tous les membres de la famille même les plus jeunes peuvent se rendre utile, l'accès à l'eau est gratuit, les produits alimentaires proviennent des divers champs des membres de la famille. La chasse et la pêche peuvent être pratiquées en famille bien que ces activités purement rurales commencent à être influencées par l'activité commerciale. Les villages sont de plus en plus envahis de petits commerçants qui vont vendre des produits manufacturés provenant de l'Etranger. Il s'agit de produits de première nécessité (huile, savon, pétrole, etc.). Les populations des villages se livrent également de plus en plus aux activités commerciales. Pour avoir des revenus, ils vendent non seulement les produits de leurs jardins mais aussi certains produits de la pêche ou de la chasse. L'accroissement de ces activités contraint les populations à cultiver des jardins plus

---

<sup>326</sup> IPF61EPQSPO

vastes et plus éloignés des villages. D'une part, la forêt est de plus en plus détruite. D'autre part, les familles, vidées de leurs jeunes membres qui migrent vers la ville à la recherche d'une activité rémunérées sont exposées à une production très faible, les alentours des villages étant devenus moins cultivables.

La ville est régie par des règles de vie différentes : il faut être en mesure d'exercer une activité garantissant des ressources financières, être autonome, avoir une famille restreinte, etc. Le système de solidarité peut être conservé comme au village, mais il repose nécessairement et d'avantage sur les ressources financières disponibles plutôt que sur les produits des champs comme au village. Ce système ne peut réussir en ville que si tous ceux qui y prennent part peuvent aussi y contribuer financièrement. Or, actuellement le niveau de développement du marché de l'emploi et les faiblesses du système scolaire ne permettent pas à tous d'avoir une autonomie financière.

La plupart des familles comptent très peu de salariés qui sont généralement obligés de prendre en charge les autres. Il n'est pas rare que de jeunes couples et leurs 3, 4, voire 6 enfants soient tous à la charge d'un salarié qui a aussi ses propres enfants et d'autres frères ou sœurs à soutenir.

Le devoir d'assistance de la famille conduit souvent au renoncement de soi, au renoncement de projets personnels tels que l'achat d'un terrain, la construction d'une maison. Il est difficile, voire impossible, de concilier la réalisation de projets personnels avec le reste des charges familiales. Les enfants sont souvent très pénalisés dans ces conditions, ils ne peuvent pas profiter pleinement de l'attention et des moyens des parents. Ceci explique pourquoi, nombreux sont les gabonais qui n'ont pas d'autres choix que d'aller louer ou de rester chez les parents plusieurs années après leur intégration professionnelle en attendant de pouvoir construire à leur tour.

Certains se privent d'offrir des services ou de faire plaisir à leurs enfants afin de ne pas frustrer les autres enfants de la famille. D'autres, en revanche, décident d'avoir moins d'enfants, bien que dans le même temps, les membres de la famille non encore salariés continuent de faire plusieurs enfants qu'il faut prendre en charge les moyens de contraception étant très peu vulgarisés et ayant dans le cas de la pilule contraceptive par exemple mauvaise presse.

Malgré ces difficultés, le modèle familial encouragé est celui de plusieurs enfants. La configuration des foyers des enseignants est encore fortement influencée par cette culture de

la famille élargie, de la solidarité à la communauté familiale. Aussi nombreux sont ceux qui sont contraints de louer dans les « *matiti* » et sont exposés au renoncement de projets personnels, à la précarité, à la vie d'un « *makaya* », autrement dit à la vie de démunis, et ce, malgré la révision à la hausse de la prime de logement ou du SMIG. Le versement mensuel minimum de la location dans un quartier de « *mamadou* » s'élève à 200 000 FCFA (304.9 €), ce qui est bien au-dessus de la prime de logement accordée aux enseignants les plus gradés soit 150 000 FCFA (228.67 €).

Lorsque le lieu d'affectation permet de loger chez les parents, c'est souvent le recours le plus simple, mais lorsque l'enseignant est affecté dans une commune où il ne peut ni louer ni être hébergé chez un proche, la solution préconisée est quelques fois insolite.

#### 5.1.3.3 Loger au sein de l'école

Bien que depuis les années 2000 le gouvernement ait entrepris de doter les écoles de villages de logements des enseignants, cette initiative est assez récente et ne couvre pas encore l'ensemble du pays. Lorsque des logements sont mis à la disposition des enseignants, ceux qui les occupent ne perçoivent plus par conséquent la prime de logement. Les enseignants sont pour la plupart opposés à cette mesure estimant que la qualité des logements proposés ne mérite pas le coût imposé par le prélèvement de la prime de logement qu'ils considèrent en réalité comme une augmentation déguisée de leurs revenus et de leur pouvoir d'achat. Nombreux sont donc les enseignants qui ont recours à d'autres moyens pour se loger. Ils se tournent principalement vers les parents d'élèves, ou, vers l'assemblée départementale. Plusieurs villages sont encore dépourvus de logements des enseignants. Dans certaines localités les parents ne sont pas suffisamment mobilisés pour construire le logement réservé aux enseignants. Aussi les enseignants nouvellement affectés dans ces localités doivent faire preuve d'initiative, d'audace et de courage pour pouvoir se loger.

##### 5.1.3.3.1 Le logement de fortune

C'est ce que met en évidence l'expérience vécue par Maître Guy-Jean affecté à Boué au cours de l'année scolaire 1995-1996. Boué est une petite ville située dans l'Est du pays, dans la province de l'Ogooué Ivindo. C'est l'une des régions du pays dépourvues en routes bitumées. L'accès est essentiellement possible par train, mais le chemin de fer gabonais n'est pas à l'abri des maux qui minent le réseau routier dans le pays, notamment l'absence d'un

programme d'entretien, l'irrégularité et la lenteur du trafic, etc. Ce qui plonge La ville de Boué comme la plupart des villes du pays dans un état d'enclavement grave. Cet enclavement est à l'origine de la désertification observable dans les villes telles que Boué où l'exode vers d'autres villes, en particulier vers la capitale est très marqué. C'est en grande partie grâce à la présence dans la ville des agents de la société de transport ferroviaire que la ville a été dotée d'une « cité ». Cependant celle-ci est essentiellement réservée au personnel recruté pour assurer le trafic ferroviaire et affecté pour servir à la gare de Boué. Elle n'est par conséquent pas destinée à l'hébergement des enseignants. Aujourd'hui encore plusieurs enseignants affectés dans les régions enclavées ne respectent pas systématiquement les décisions administratives. Ceux qui acceptent de tenter l'aventure car engagés « *à servir le pays là où besoin se fait sentir* », s'exposent à des expériences quelques fois insolites et doivent faire preuve non seulement d'initiative mais aussi d'entêtement sans nécessairement se soucier des conséquences.

Mais comme dans l'exemple qui suit, l'initiative, bien que pouvant avoir des conséquences négatives, revêt une dimension salutaire car elle sert une cause commune et justifiée.

*« Trouver une maison à louer à Boué, c'est terrible, c'est tout un luxe. Pour trouver une maison, il fallait partir à la cité de l'OCTRA (Office des chemins de fer Transgabonais). Mais sans relations au niveau de la direction de cette société, il était impossible d'espérer que celle-ci nous octroie un logement à louer. En outre, une maison en location coûtait 70 000 francs CFA. Le salaire de l'époque ne permettait pas de supporter les frais de la location. Quand je suis arrivé après quelques années à Makokou, je n'avais pas de logement prévu, mes autres collègues non plus. Il y avait dans l'école, un bâtiment destiné à augmenter le nombre de salles de classe. Mais ce projet réalisé à l'initiative de l'Assemblée Départementale était à l'abandon, les travaux, pour des raisons que j'ignore n'étaient donc pas terminés. Alors nous avons occupé ces salles de classe. Il était plus facile pour mes collègues et moi d'occuper le bâtiment des cours. La répartition a permis à chacun de nous d'occuper une salle de classe et d'y aménager des pièces permettant d'avoir un plan de maison. C'est ainsi que nous avons pu aménager deux chambres et un salon à l'intérieur de chaque salle de classe occupée. Mais la répartition n'était pas faite pas de façon simple. Dès l'arrivée, nous étions confrontés à la loi du plus fort, la direction étant opposée à l'occupation des salles et chaque enseignant voulant s'imposer dans une salle du bâtiment. Après plusieurs discussions, la direction a fini par comprendre l'urgence pour nous de pouvoir trouver un logement, sinon, nous étions contraints de faire les démarches pour être*



*affectés ailleurs. Or la direction avait déjà du mal à trouver de jeunes enseignants qui acceptent de travailler dans une zone aussi difficile. Elle a fini par céder à la pression des enseignants et expliquer la situation à l'Assemblée Départementale. Nous avons nous même construit les plafonds et terminer les toits que nous bricolions à l'aide de quelques feuilles de contre-plaqué achetées par nous-mêmes. Aujourd'hui, les enseignants affectés à Bouée habitent encore dans ces logements de fortune. »<sup>327</sup>*

Dans certaines localités, l'enseignant n'est pas seulement chargé de cours, il se trouve dans l'impossibilité de prendre en charge la classe dès son arrivée avant de pouvoir résoudre des besoins urgents tels que l'hébergement. Mais son salaire ne lui permettant pas toujours de faire le choix le plus simple, il est amené non seulement à combattre sa direction pour l'hébergement, mais aussi à agir contre l'intérêt des élèves en les privant comme le montre ce témoignage de salles de classe. Les questions existentielles dans cette situation constituent la préoccupation principale des enseignants au détriment de l'efficacité pédagogique. Car, dans la plupart des cas où ces problèmes se posent, les solutions ne sont pas immédiates, elles nécessitent du temps : celui de construire la toiture d'un bâtiment inachevé par exemple. L'une des conséquences observées en attendant que l'enseignant règle ses problèmes de logement est le retard dans les activités pédagogiques. Cette situation est difficile non seulement pour l'enseignant, mais aussi pour les élèves contraints d'attendre à la maison que l'enseignant ait trouvé une solution adéquate à ses problèmes. Cette situation dont la durée peut atteindre un trimestre ne permet pas à l'enseignant et ses élèves de terminer le programme scolaire en fin d'année. Les progressions mensuelles ne sont pas respectées, certaines évaluations ne sont pas organisées. Ce qui est assez désastreux pour les élèves pour qui le résultat de cette situation est un redoublement, ou des lacunes qui ne pourront pas être rattrapées malgré une réussite éphémère car, l'échec au niveau pédagogique supérieur est prévisible, voire l'abandon plus tard, car aucune disposition de soutien des élèves n'est envisagé. Pour les pouvoirs publics comme pour les parents, le coût d'un niveau pédagogique

---

<sup>327</sup> Maître Ndong Mebale Guy Jean : Son expérience en tant qu'enseignant et directeur d'école, à la fois en ville et dans les villages est très riche sur les différents aspects du métier. 17 ans de carrière enseignante. Premier poste d'affectation dans l'Ogooué Ivindo où il a servi dans plusieurs villes et villages de la province. Il a également enseigné dans le Woleu-Ntem et à Libreville avant sa formation comme professeur adjoint d'écoles à l'école Normale Supérieure. Libreville, Ministère de l'Education Nationale, Octobre 2008.

sera ainsi à chaque fois doublé, voire triplé. Les dépenses d'éducation reviennent plus lourdes à la fois pour un jeune Etat dont les chantiers de développement sont innombrables et pour les parents dont les revenus sont largement en dessous de ce qu'il faut pour pouvoir supporter les frais scolaires d'un enfant en une année académique. C'est ce qui malheureusement se produit lorsqu'un élève est obligé de refaire une classe plusieurs années successives. Non seulement beaucoup d'élèves abandonnent, mais les parents aussi finissent par se décourager ne pouvant plus payer pour un résultat non satisfaisant ou par croire que leurs enfants sont incapables d'apprendre, qu'ils sont « des tocards » comme les qualifient certains enseignants n'ayant pas pris assez de recul face la catastrophe dans laquelle ils se trouvent eux-mêmes plongés. Il est tout de même important de souligner que dans certains cas les solutions trouvées sont bénéfiques à court terme pour tous les acteurs. Les enseignants affectés aujourd'hui à l'école communale de Boué ne sont plus confrontés au problème d'hébergement grâce à l'initiative de Maître Guy-Jean et de ses collègues. Si les élèves de ces derniers, au cours de la construction des logements, ont dû payer le prix fort d'un retard scolaire, ceux inscrits aujourd'hui en sont épargnés.

#### 5.1.3.3.2 L'aide des ressortissants du village

L'expérience vécue par maître Guy-jean est assez courante dans le pays. Dans plusieurs localités, le logement reste une préoccupation centrale pour les enseignants. De nombreux témoignages dénoncent des conditions de logement déplorables et sont assez explicites sur le fait que les enseignants ont été contraints avec l'aide de la population locale d'entreprendre les travaux de construction de leur propre logement. Mais celui-ci devient propriété de l'Etat une fois réalisé. Cependant, si dans certaines localités le logement pose encore problème, dans d'autres, des solutions satisfaisantes ont été trouvées. Ces solutions ne relèvent pas directement de l'initiative de l'Etat. Elles résultent des activités économiques développées dans la région, dans la commune où est située l'école. Au plan économique, il existe d'énormes disparités entre les régions. Tel est le cas par exemple entre les villages situés à proximité de Port-Gentil, la ville du pétrole et capitale économique, et les villages situés dans les régions où l'activité économique est faible. Les enseignants ayant exercé par exemple à Moanda également appelé ville minière, à Gamba, ville abritant des sociétés pétrolières, gardent un bon souvenir de leurs conditions d'hébergement. C'est ce que rapporte ci-dessous la maîtresse Hermine actuellement en service à l'école conventionnée Gros-bouquet 1 : « *Mon mari instituteur aussi et moi étions logés en tant que simples enseignants dans une cité.*

*Quand mon mari a été nommé Directeur d'école, on a occupé la maison de fonction construite au sein de l'école. A Gamba, il y a des logements pour les enseignants, il y a la cité des enseignants. « Bienvenue » c'est le nom de la cité.* »<sup>328</sup> C'est une cité construite par Shell-Gabon au départ pour ses agents. La société pétrolière a probablement construit une autre cité pour ses agents dans un nouveau chantier, c'est ainsi que la première est devenue propriété de l'Etat qui y loge ses fonctionnaires, les enseignants pour la plupart.

Dans de rares cas, lorsque l'activité d'une société d'exploitation se déporte sur un nouveau chantier, les logements construits loin de la nouvelle localité sont cédés à l'Etat par le biais d'une négociation dont les détails sont rarement rendus publics. Ainsi les logements ne sont abandonnés et servent à loger les agents de l'Etat affectés dans la région. C'est à ce titre que les enseignants découvrent le plaisir d'être hébergé dans ce que maître Guy-Jean qualifie « le luxe ». Dans certains cas, ce luxe est vécue grâce à l'initiative des parents d'élèves ou à la générosité des notables des villages où sont affectés les enseignants. Aussi, dans le combat des enseignants pour le logement, certaines situations exceptionnelles sont satisfaisantes bien que les dispositions ne soient pas toujours organisées par les pouvoirs publics. C'est la belle expérience que vivra le Maître Guy-Jean après son logement de fortune à Boué. Lors de son affectation comme directeur d'école à Koumameyong, il est à nouveau sans logement. L'école ne possède pas un logement prévu pour le directeur, moins encore pour les autres enseignants. Koumameyong est un village situé à 45 Kilomètres environs de Boué et 65 Kilomètres de la Lara. La caractéristique spécifique de ce village est son grand carrefour dont l'un des axes routiers mène de Makokou à la Lara et l'autre conduit en direction de Boué. C'est dans ce village que le Maître Guy-Jean connaîtra les années les plus belles de sa carrière d'enseignant car, il sera non seulement reçu mais aussi traité comme un notable incontournable parmi les habitants.

« Je suis devenu le directeur le mieux logé de l'Ogooué Ivindo parce que j'occupais la villa d'un Général, donc une maison de luxe bien meublée, eau, électricité, salon style louis quatorze, chauffe eau, etc. Compte tenu des difficultés à avoir un logement dans le village, j'étais obligé de partager la maison du général. Il occupait une chambre puisqu'il était encore célibataire, j'occupais les deux autres chambres car j'avais déjà des enfants. J'ai habité cette maison pendant deux ans. Je n'enviais pas un collègue exerçant à Libreville et quand les

---

<sup>328</sup> Maîtresse Hermine

inspecteurs venaient, j'étais fier de les accueillir dans ma demeure même si je savais que c'était provisoire. Dans un village, c'était extraordinaire et le Général, c'est quelqu'un que je tiens encore à remercier aujourd'hui. »

Grâce à la générosité d'un des fils du village, le maître Guy-jean habitera une demeure de luxe. Grâce à cet accueil, il prendra le soin par la suite de solliciter les parents d'élèves afin de récolter les fonds et de recevoir l'aide nécessaire à la construction du logement du directeur de cette école, renouvelant ainsi l'expérience de Boué, mais cette fois, il est lui-même le directeur de l'école et bénéficie du soutien des habitants du village.

« Avant de partir, j'avais lancé le projet de construction du logement du directeur. Je n'avais pas assisté à la fin des travaux bien que les parents d'élèves voulaient que je sois le premier à occuper la maison. Celle-ci était encore en construction lors de mon départ de Koumameyong. Même si je disposais des fonds propres de l'école obtenus par le biais de la mutuelle versée par les élèves, ce projet de construction n'aurait pas pu être réalisé sans la participation dynamique des parents d'élèves et le soutien des responsables du chantier forestier situé non loin de l'école. Non seulement, j'avais créée une association des parents d'élèves, mais je sollicitais aussi le concours des cadres du village. C'est ainsi que, par exemple le Général Odzaghe (à l'époque, il était colonel) s'était chargé de négocier avec le chef d'exploitation de SHM. Cette société d'exploitation forestière nous avait fourni le bois et le ciment. J'ai tenu à ce que la maison ait le même plan que la villa que j'occupais. »<sup>329</sup>

Cette situation, à la fois exceptionnelle en ville et courante dans les villages, trouve une de ses explications les plus pertinentes dans le fait que le Maître Guy-Jean bien que n'étant pas natif de ce village, est originaire de Mindzic, une petite ville du nord mais assez proche de Koumameyong sur plusieurs points. Non seulement du point de vue géographique, mais aussi sur les plans linguistiques et socioculturels. Maître Guy-Jean parle la même langue locale que son puissant et généreux hôte ainsi que la plupart des habitants de Koumameyong. Il est certain que l'appartenance au même groupe linguistique le présente comme un fils à part entière de ce village. La filiation tribale encore importante dans les villages du pays est facile à établir et dans ces conditions l'enseignant trouve plus facilement une famille d'accueil, voire d'adoption. Une fois la filiation établie, Maître Guy-Jean devient fils du village qui vient remplir une mission importante, celle de former les « futurs généraux ». C'est pourquoi,

---

<sup>329</sup> Maître Guy-Jean

il est accueilli avec les honneurs qu'il mérite en tant que membre de la communauté familiale. Aux yeux de son hôte, Maître Guy-Jean est avant tout un frère à qui, il faut apporter le soutien nécessaire et non un enseignant inconnu. C'est donc avec affection et respect que l'enseignant est intégré dans le village. L'enseignant peut entretenir d'emblée une relation de confiance avec les parents d'élèves mais aussi avec les autres habitants du village. En tant que membre de la communauté linguistique, l'enseignant maîtrise les codes sociaux nécessaires à l'intégration dans le village. Les pratiques sociales du village ne lui sont donc pas étrangères, il a de ce fait acquis des repères sociaux suffisants pour se faire accepter aussi bien par les anciens que par les jeunes du village. Ce qui pourrait constituer l'un des facteurs expliquant pourquoi la politique du gouvernement a été pendant plusieurs décennies d'affecter les enseignants dans leur région d'origine et dans les villages où ils avaient la connaissance de la langue et des pratiques sociales locales. Ainsi, les enseignants affectés ne sont pas perçus comme des étrangers mais comme des fils du village qui viennent pour y servir. Les barrières de la méfiance ne tardent pas à tomber, ce qui permet à l'enseignant, malgré les difficultés, d'exercer dans un village, de « *donner le meilleur de lui-même* » dans la réalisation de son travail et dans sa relation aux élèves ainsi qu'aux familles.

## 6 Comblent les fins de mois

Outre l'insuffisance des revenus, l'un des facteurs favorables à l'exercice d'activités extra-pédagogiques chez les enseignants, est le fonctionnement des établissements à mi temps, particulièrement à Libreville où les enseignants ne travaillent que pendant une demi journée, en alternant une semaine le matin et l'autre l'après midi. Ils disposent donc d'un temps libre suffisant pouvant être consacré d'une part aux activités de recherche, d'autre part, à l'exercice de toute autre activité permettant de combler la fin du mois. C'est donc dans la capitale du pays que la probabilité d'exercer une activité constituant une seconde source de revenus est la plus élevée. Car, la plupart des activités non pédagogiques sont effectuées lorsque les enseignants ne sont plus en situation de classe. Ces activités, bien qu'elles consistent à surmonter les contraintes relatives à l'insuffisance de revenus et à une multitude de charges, ne constituent pas de façon systématique une source de revenus supplémentaires. Cependant, elles peuvent prendre une dimension plus importante et lucrative lorsque les enseignants sont affectés à l'inspection où ils ont très peu de tâches administratives à remplir :

« C'est quasiment une voie de garage. Je connais un collègue qui est à l'inspection, il n'est plus en situation de classe, il conduit un taxi qui dessert le trajet gare routière-Owendo. A

l'inspection, les collègues ont peu d'activités, car la plupart d'entre eux sont affectées pour accomplir les activités d'encadrement et renforcer les équipes de conseillers pédagogiques. Leur travail devrait alors se dérouler sur le terrain. Malheureusement, ils interviennent très peu dans les écoles, même pas dans l'encadrement des enseignants stagiaires. »<sup>330</sup>

L'organisation des inspections ainsi que l'investissement des encadreurs sur le terrain sont aujourd'hui jugés insatisfaisants, les rencontres dans le cadre pédagogique entre les enseignants et les encadreurs pédagogiques sont de plus en plus rares. Cependant, certains enseignants n'hésitent pas à solliciter d'y être mutés, en particulier ceux qui ambitionnent de sortir des contraintes de la classe et surtout de pouvoir réaliser d'autres projets professionnels perçus comme plus bénéfiques, non pas au sens des revenus qu'ils peuvent rapporter, mais dans le sens où ils permettent d'échapper à une évaluation extérieure et à l'image négative de l'enseignement. Ces projets professionnels parallèles permettent de se réaliser autrement sans attendre une reconnaissance extérieure. L'enseignement est qualifié de métier ingrat.

« Le travail enseignant n'est pas reconnu. Dans les conditions particulièrement difficiles qui prévalent en ce moment, où l'échec des élèves est le seul résultat attendu. C'est aussi pour l'enseignant un échec professionnel. Aujourd'hui, il n'y a pas grand monde qui dit du bien des enseignants du secteur public... Il n'y a que les grèves qui retiennent l'attention, mais les raisons profondes qui conduisent les enseignants à cette situation ne font l'objet d'aucune attention ni d'aucun débat public, les médias se contentent de quelques petits titres et ciblent les aspects liés aux salaires alors que la situation dans les classes est encore plus grave, nous défendons aussi la cause de nos élèves, mais personne n'en parle publiquement. »<sup>331</sup>

Pouvoir effectuer une activité différente permet de développer d'autres compétences et de démontrer des capacités à réaliser des actes satisfaisants. Alors se montrer entreprenant, individuellement ou en groupe, dans le domaine des transports ou dans une autre activité constitue un moyen d'y arriver. L'enseignant peut ainsi construire « *une image différente et positive* ». Tel est le défi que tentent de relever certains enseignants depuis le début des années 2000, même si les grèves incessantes sèment toujours le doute sur les intentions réelles des enseignants. Ils s'organisent parallèlement pour pouvoir acheter une voiture, construire sa maison sans tarder, inscrire leurs enfants dans les écoles privées dès que c'est possible, etc.

---

<sup>330</sup> Maître Hilaire, Directeur de l'école belle-vue 3 : Instituteur de formation (CEN) : 27 ans d'expérience dans l'enseignement, 20 ans en situation de classe, 7 ans en tant que directeur d'école. Libreville, octobre 2007.

<sup>331</sup> Idem

Cependant, la réalisation de cette ambition qui n'est pas propre au corps enseignant mais constitue une aspiration commune de la population nécessite du temps et des revenus dont la plupart des salariés du pays ne sont pas capables de rassembler avant plusieurs années de travail. De plus, l'accès à une voiture personnelle reste très faible dans un pays où les modalités d'entreprendre dans le domaine des transports ne sont pas systématiquement à la portée de tous et en raison des contraintes établies par les autorités municipales telles que les rackets des policiers masqués en contrôles quotidiens d'identité visant particulièrement les conducteurs de taxi. Aussi, Très peu d'enseignants disposent d'une voiture, encore moins sont en mesure de s'investir réellement dans le transport. Deux choix se présentent à ceux exerçant dans le transport : se faire recruter comme chauffeur d'un propriétaire de taxi, ce cas de figure est rare ; Utiliser son propre véhicule pour faire « clando », autrement dit pour assurer le transport dans l'illégalité. Mais les autorités municipales ayant constaté l'ampleur de l'activité, les besoins du pays en matière de transport ont jugé nécessaire d'établir des mesures plus souples pour les « clandos ». Ces mesures ont été rendues possibles d'une part par le fait que beaucoup de gabonais se sont intéressés à l'activité, d'autre part par le fait que le réseau routier et les transports en commun ne sont pas suffisamment développées par les pouvoirs publics et municipaux, qui, pour faire face à la demande croissante de la population se voient progressivement contraints de favoriser les initiatives individuelles dans le domaine des transports. Malgré l'assouplissement des mesures, certains réussissent à y échapper et à exercer dans l'illégalité, en particulier ceux qui utilisent un véhicule personnel. Les agents de l'éducation nationale y compris les enseignants ont donc perçu dans cette activité un moyen permettant de combler les fins de mois difficiles. Mais le nombre d'enseignants exerçant dans le domaine des transports est très faible. Il est difficile à la lumière des données de l'enquête d'affirmer qu'il s'agit d'une activité investie par les enseignants pour combler les fins de mois.

Les activités exercées par les enseignants constituent plus un moyen de réduire les dépenses de leurs foyers qu'un moyen d'obtenir des revenus supplémentaires. C'est pourquoi, bien que les enseignants jugent leurs revenus insatisfaisants et souhaiteraient gagner un peu plus afin de mieux organiser leur vie et l'avenir de leurs enfants, la plupart d'entre eux n'exercent pas une activité complémentaire lucrative. En outre ils ne souhaitent pas systématiquement changer de métier. Ils déclarent aimer leur métier et préfèrent « *se battre pour que l'organisation et les conditions de travail soient améliorées plutôt que de changer d'activités* ». Le métier offre en effet une série d'avantages tout de même : moins de

contraintes dans les horaires de travail, les vacances scolaires, etc. Ce qui le rend compatible avec une vie de famille, laissant le temps de rendre visite aux frères et sœurs, aux oncles et aux tantes, aux parents et grands parents pour ceux qui en ont encore. Les primes proposées exercent un attrait suffisant par rapport aux autres domaines d'activités de la fonction publique. Malgré les difficultés dénoncées, l'enseignement reste un métier attractif pour un certain nombre de familles. En outre les limites du marché de l'emploi dans le pays ne permettent pas de pouvoir exercer une autre activité rémunérée. Ceux qui ont une activité lucrative prennent des initiatives personnelles et ce n'est pas simple non plus. C'est pourquoi comme leurs concitoyens, les enseignants, après le travail, s'investissent principalement dans la gestion de leur foyer.

Dans le cas spécifique des enseignants, ils sont partagés entre les activités pédagogiques relatives à la préparation de la classe et la gestion des besoins quotidiens de la famille, voire de la communauté familiale. Très peu déclarent exercer une activité lucrative. Les activités non pédagogiques évoquées sont relatives aux occupations familiales : Le soin des enfants, la construction d'un logement, la réalisation d'un jardin, etc.

L'élaboration des fiches de leçons pour la préparation de la classe, la correction des cahiers des élèves, la lecture de quelques journaux et guides pédagogiques, la culture du jardin, le soin et le suivi des enfants, la visite des amis et de la famille, telles sont les principales occupations de la plupart des enseignants en dehors des heures de classe. Ces activités principales sont associées à d'autres plutôt secondaires même si dans la réalité certaines d'entre elles prennent de plus en plus d'importance dans la vie des enseignants. Il s'agit par exemple de la fréquentation de l'église, des partis politiques, de la participation aux activités syndicales, aux réunions des tontines familiales et amicales. Cependant, si le travail rémunéré permet aux hommes et aux femmes d'exercer les mêmes activités, l'organisation au sein des foyers des instituteurs obéit encore profondément à la répartition traditionnelle qui définit des tâches spécifiques et distinctes pour l'homme et la femme. Aussi, les femmes sont plus investies dans le soin de la famille et la culture du jardin que les hommes. Les institutrices déclarent s'occuper du suivi des enfants à la maison après la classe. Les instituteurs évoquent d'avantage la construction de la maison, les réunions syndicales ou la lecture de journaux et la visite des membres de la famille. Mais cette répartition des tâches n'est pas toujours aussi distincte. En ville, de plus en plus de femmes ayant des revenus prennent l'initiative d'avoir une maison personnelle même lorsqu'elles sont mariées ou lorsqu'elles vivent en concubinage. Pour celles qui partagent déjà la maison du conjoint, une autre maison permet



d'avoir une source supplémentaire de revenus et de combler plus facilement la fin du mois. C'est aussi un moyen de se préparer à avoir un chez-soi en cas de séparation ou de divorce. La femme peut ainsi s'installer chez elle et non repartir vivre au sein de la famille. Contrairement aux idées reçues qui présentent la femme en ville comme une personne entretenue par son partenaire, celle disposant de revenus développe une réelle autonomie dans la vie familiale et contribue considérablement à la prise en charge des besoins du foyer. Disposant d'un pouvoir d'achat, la femme salariée ou ayant des revenus complète le marché du mari qui se consacre souvent aux essentiels tels que le sac de riz, le carton de poisson. Cependant la cuisine nécessite bien plus, des légumes, de la tomate, des épices, de l'huile, etc., souvent fournis par la femme salariée. Celle-ci participe en outre aux frais de scolarité et de transport des enfants, à l'achat des produits d'entretien de la maison. C'est aussi elle qui prend en charge le salaire de la dame de ménage lorsque le foyer peut en recruter, et quelques fois les factures d'eau et d'électricité. Les femmes ne pouvant être salariées développent de plus en plus une activité commerciale associée parfois à la culture du jardin. De plus en plus de femmes n'ayant pas de revenus sont aussi actives car c'est sur elles que reposent essentiellement non seulement le soin et l'éducation des enfants, mais aussi les travaux du jardin dès qu'il est possible d'en cultiver. Ces travaux du jardin permettent au foyer d'accéder à un certain nombre de produits alimentaires locaux et sont développés pour compléter le marché effectué par le salaire du mari généralement insuffisant. Dans ce cas de figure, la vente des produits du jardin permet à la mère de prendre en charge les frais de transport des enfants scolarisés, de payer une ordonnance médicale ou une consultation de temps en temps. La maman règle de façon ponctuelle un certains nombre de besoins du foyer.

Dans les villages, Les pratiques de la chasse et de la pêche connaissent un recul progressif. Les méthodes de culture par brûlis, ainsi que les nombreux chantiers d'exploitation forestière à travers la forêt, d'une part, réduisent le nombre d'animaux pour la chasse, d'autre part, contraignent les animaux à se réfugier très loin des endroits facilement accessibles par les humains. Il faut aller de plus en plus loin des habitations pour pouvoir chasser ou pêcher et ramener du poisson ou de la viande à la maison. Les populations des villages se tournent de plus en plus vers les épiceries croissantes pour subvenir à certains besoins alimentaires. C'est donc culture d'un jardin qui permet d'obtenir des revenus pour assumer les dépenses des ménages. Attendre l'argent de la famille installée en ville ne permet pas de répondre aux besoins quotidiens ni même de faire face à certaines urgences. Disposer d'une source personnelle de revenus aussi faibles ou incertains soient-ils constitue le meilleur moyen

d'organiser la vie des ménages, de se nourrir, de se soigner, de scolariser les enfants. Dans les villages, la culture du jardin est incontournable pour y arriver. Alors hommes et femmes s'investissent désormais de manière conjointe pour multiplier le nombre de jardins en spécifiant celui qui sert pour l'alimentation directe et celui destiné à la vente des produits récoltés afin d'assurer des revenus au foyer. En dehors de l'abattage des arbres qui reste une activité spécifiquement masculine, toutes les autres tâches relatives à la culture du jardin sont progressivement exécutées indifféremment par les hommes et les femmes, du débroussaillage à l'entretien et la récolte des produits voire même la vente. Mais si les hommes se contentent des travaux des jardins, les femmes exécutent encore seules les tâches de cuisine et d'entretien de la maison après la journée passée au jardin. L'homme s'accorde généralement le repos après les travaux du jardin mais des activités tels que le vin de palme, les pièges pour la capture des animaux restent des tâches masculines. En revanche, De plus en de femmes se rendent dans la ville la plus proche pour vendre les produits de leur récolte, acheter les produits nécessaires après la vente, devenant ainsi de « *véritables chefs de famille, même si l'homme s'illusionne dans son rôle de seul capitaine du bateau, les choses bougent sous son nez.* » La femme s'affirme de plus en plus comme un partenaire égal et sort de l'ombre dans lequel l'enferme une société encore « *très machiste* ».

La culture du jardin permet non seulement l'accès à certains produits locaux tels que les légumes et le manioc mais aussi dans certains foyers d'améliorer la qualité de vie des membres de la famille et d'avoir des revenus.

## 6.1 Les cours de soutien

Donner des cours de soutien aux élèves en difficulté constitue pour le personnel des écoles une activité utile aussi bien pour les élèves que pour les enseignants. Pour les uns c'est un moyen de maîtriser les acquis, pour les autres, non seulement, c'est une stratégie pour arrondir les fins de mois lorsqu'ils sont dans le besoin, mais aussi et surtout, c'est un moyen de venir en aide aux élèves et aux familles qui ne peuvent pas suivre les enfants à la maison, d'optimiser le rendement scolaire, de répondre à l'obligation de résultats. Cette activité effectuée en dehors des heures de classe, reste certes dans le cadre de l'enseignement, mais elle constitue pour ceux qui l'exercent dans les écoles publiques une activité parallèle et une source de revenus. Cependant, cette activité n'est pas développée dans l'ensemble des écoles publiques. Dans les écoles où ils sont organisés, les cours de soutien sont donnés à l'initiative de l'enseignant qui contacte les parents d'élèves intéressés capables de payer les frais de ces

cours particuliers. Ces cours sont davantage organisés pour les élèves en fin de cycle primaire. Les enseignants concernés sont particulièrement les jeunes en attente d'un poste budgétaire et qui ne disposent pas encore de salaire mensuel. Cette situation pouvant durer plusieurs années, les enseignants concernés se doivent de trouver les moyens de subvenir à leurs besoins, l'aide familiale étant souvent insuffisante. C'est pourquoi certains directeurs d'école, par solidarité aux nouveaux les laissent organiser des cours de soutien au sein des écoles. Ces cours ont généralement lieu le samedi matin. Les enseignants sont seuls responsables de tout ce qui s'y rapporte, même au cas où il y aurait un incident. Les directeurs d'école autorisent les cours mais ne peuvent répondre de rien. L'enseignant remplit et signe une attestation qui désengage le directeur d'école. Quand au parent, il est aussi amené à signer un document qui atteste son accord à l'enseignant.

Le nombre d'enseignants qui dispensent les cours de soutien est faible au sein de chaque établissement. Plusieurs raisons expliquent le faible engouement des enseignants pour les cours de soutien. La principale raison se rapporte au fait que l'organisation de ces cours dans les écoles publiques est aujourd'hui interdite par les autorités gouvernementales après avoir été tolérée au cours des années 1990. En revanche l'organisation des cours de soutien est autorisée dans les écoles conventionnées où la prise en charge des élèves en difficulté est confiée à un enseignant spécialisé, qui intervient dans la classe. Il bénéficie du même traitement que les autres enseignants. Dans les écoles publiques, les cours de soutien ont suscité un intérêt significatif au cours des années 1990. Cependant, plusieurs parents d'élèves ont été déçus par les résultats. Les cours n'étaient pas dispensés en ciblant les difficultés spécifiques des différents élèves inscrits. Les notions principales abordées en classe n'étaient pas systématiquement reprises par les enseignants en charge du soutien scolaire. Les cours étaient basés essentiellement sur des séries d'exercices à effectuer. Or un élève qui n'a pas compris une leçon ne peut pas traiter des exercices qui s'y rapportent sans éprouver des difficultés. Aussi, plusieurs élèves inscrits aux cours de soutien comptaient parmi les échoués. La réduction du taux d'échec scolaire espéré par l'ensemble des acteurs de l'éducation n'a pas été un objectif atteint. De nombreux parents dénonçaient le fait d'avoir été « abusés » par les enseignants car certains d'entre eux avaient reçu des frais pour des cours de soutien qu'ils n'avaient même pas pu effectuer faute de disponibilité des salles de l'établissement ou de la non solidarité du directeur. La conséquence de cette situation a été de ternir l'image de l'enseignant considéré par les parents comme « un escroc ». De nombreux parents ont arrêté d'inscrire les enfants au cours de soutien jugés inutiles et dont le coût n'est pas à la portée de

la majorité d'entre eux. Par conséquent, ces cours ont finalement été interdits par les autorités éducatives. Plusieurs enseignants responsables et dans le besoin ont en fin de compte été pénalisés par le mauvais comportement de leurs collègues qui ne se sont intéressés qu'au profit sans penser aux effets d'une telle attitude non seulement sur les élèves ainsi que leur famille mais aussi sur l'ensemble de la profession.

Cependant, pour soutenir les jeunes enseignants stagiaires, certains directeurs se montrent tolérants et autorisent l'organisation des cours de soutien au sein de l'établissement le samedi matin.

« Il n'y a pas de lois sans exception, Il faut tenir compte des enseignants stagiaires. C'est devenu une tradition, ils travaillent souvent sans salaire pendant plusieurs années. Ils ont simplement recours à des avances de soldes qui tournent autour de 80 000, voire 100 000 francs CFA. Ce n'est pas suffisant pour pouvoir vivre. Ils survivent grâce à des revenus parallèles. Si des parents sollicitent le stagiaire pour les cours de soutien, la direction peut permettre dans le but de soutenir le jeune collègue et les élèves en difficulté. Il en va aussi de l'intérêt de l'établissement de réaliser de bons scores. Vu le nombre d'élèves dans les classes, nous savons que beaucoup d'entre eux ont des difficultés à suivre. Les cours de soutien leur offrent la possibilité de progresser dans leur scolarité avec moins de lacunes. Dans ces conditions, il est recommandé au stagiaire organisateur des cours de soutien d'exiger que les parents rédigent une attestation dans laquelle ils autorisent leurs enfants à « suivre des cours de rattrapage », précisant le jour l'heure et le nom de l'enseignant. En cas de problèmes, l'enseignant pourra ainsi se justifier, mais surtout l'école sera couverte. Sinon c'est interdit, à moins que l'enseignant aille effectuer ces cours au domicile du parent. Là au moins, l'école n'a aucune responsabilité. Mais cela ne permettra pas facilement aux enseignants d'avoir un cadre accueillant plusieurs élèves et les cours de soutien coûteraient alors plus chers aux parents. »<sup>332</sup>

Cependant, bien que la difficulté et le besoin des enseignants soient réels, il faut souligner l'usage des salles de cours, « biens publics », à des fins plutôt personnelles. Les cours dits de soutien sont en réalité des cours particuliers proposés aux parents qui peuvent payer. Il s'agit d'une activité exercée en parallèle, organisée, le plus souvent par des enseignants ou des

---

<sup>332</sup> Maître Hilaire, Directeur de l'école belle-vue 3 : Instituteur de formation (CEN) : 27 ans d'expérience dans l'enseignement, 20 ans en situation de classe, 7 ans en tant que directeur d'école. Libreville, octobre 2007.

stagiaires souhaitant arrondir les fins de mois. Il paraît légitime pour les enseignants d'organiser ces cours au sein de l'établissement, car non seulement c'est une nécessité pour le système éducatif mais aussi en raison du mauvais traitement salarial « affligé par l'Etat » qui les utilise sans les payer. Ils ne répondent pas pour l'instant aux besoins réels des élèves et ne sont par conséquent pas destinés à aider les élèves à surmonter leurs difficultés. Ce qui explique le peu d'engouement des parents et des enseignants qui se réservent de le faire.

Par ailleurs, les cours de soutien ne peuvent être effectués que le samedi matin. Or, c'est un jour au cours duquel l'école interdit l'accès aux élèves. La sécurité des enfants et de l'enseignant dans l'établissement n'est pas assurée par les autorités. D'autre part, des cours particuliers et payants relèvent de la responsabilité de ceux qui les proposent et ne peuvent pas être effectués dans les écoles publiques. Ils sont, dans la plupart des cas effectués désormais au quartier et commencent à être une activité plutôt étudiante. Les étudiants n'éprouvent pas de difficultés à aller les effectuer au domicile des élèves. Pour l'instant, cette démarche gênante pour un enseignant qui cherche à préserver son autorité de voir en particulier certains de ses élèves à leurs domiciles.

Le samedi est réservé à des activités non pédagogiques, tels que le suivi du chantier de construction, la culture du jardin, etc. Des activités qui pour l'ensemble du personnel éducatif sont pour le moment bien plus « bénéfiques » pour les enseignants que les cours de soutien.

Pour une meilleure efficacité, les cours de soutien doivent être intégrés comme faisant partie de l'organisation des établissements tels qu'ils sont effectués dans les écoles conventionnées. D'une part, sachant que la plupart des enseignants à Libreville travaillent à mi temps, ils pourraient à tour de rôle, dans le cadre de leurs activités pédagogiques prendre en charge les élèves en difficulté. D'autre part, les surveillants et les professeurs adjoints d'école qui sont des enseignants expérimentés, peuvent une fois par semaine tenir les classes d'élèves en difficulté ne serait-ce qu'en début d'année académique. Les professeurs adjoints d'école seraient alors de véritables techniciens éducatifs efficaces sur le terrain et non des agents du ministère de l'éducation nationale où beaucoup d'entre eux s'ennuient à force de ne pas savoir quoi faire entre les murs des bureaux dans lesquels ils sont entassés. Les élèves pourront ainsi bénéficier du soutien scolaire dont ils ont réellement besoin. Le soutien scolaire est un incontournable outil de complémentarité des approches pédagogiques quelque soit leur efficacité.

Cependant si ces cours continuent de constituer une initiative isolée permettant aux enseignants stagiaires de gérer l'attente de leur salaire ou à quelques uns d'arrondir les fins du

mois, ils ne sauraient remplir efficacement le rôle qui leur est assigné, celui de permettre aux élèves de progresser normalement et de réduire ainsi le taux d'échec scolaire, véritable scandale et fléau du système éducatif et de la société gabonaise dans son ensemble. L'insuffisance de salles de classe constitue certes un handicap pour l'efficacité de tout système éducatif. C'est pourquoi, sachant que le déficit de structures d'accueil ne saurait être réglé rapidement en raison du fait qu'il exige des investissements s'inscrivant dans le long terme, une organisation plus rigoureuse est nécessaire. Ce déficit ne devrait pas servir d'excuses permettant de cautionner tous les dysfonctionnements du système éducatif, mais au contraire devrait conduire l'ensemble des acteurs éducatifs à fournir plus d'efforts pour un meilleur rendement.

La rentrée scolaire pourrait être fixée un peu plutôt dans l'année afin de consacrer un ou deux mois au soutien scolaire. Ce qui éviterait d'organiser les activités de soutien scolaire le samedi. Le suivi scolaire de la famille bien que nécessaire ne peut pas constituer la seule solution aux problèmes causés par les dysfonctionnements actuels du système éducatif et le rendre plus efficace. Il revient aux différents acteurs du système éducatif de mettre d'accord pour que les cours de soutien ne soient plus des activités isolées, mais qu'ils soient intégrés dans le cadre des activités pédagogiques de chaque établissement scolaire. Les associations de parents d'élèves seraient probablement disposées à proposer une aide, dans la construction de salles de soutien, comme elles le font déjà pour la construction des salles de cours, pour les latrines, etc., ou dans le paiement des frais de soutien.

Les cours de soutien pourraient ainsi s'adresser à l'ensemble des élèves en difficulté et non à une dizaine environ par école comme c'est le cas actuellement. Les parents d'élèves paieraient des frais de soutien scolaire au lieu d'une mutuelle qui ne sert qu'à exposer certains directeurs d'écoles à des détournements d'argent public (pour plus de détails, voire le chapitre sur le budget des écoles).

Les observations de classes ont permis de rencontrer deux enseignants chargés de cours de soutien à L'école Belle vue 3 et deux autres à l'école Sibang 3. Cette tendance, si elle est vérifiée dans les autres écoles, permet d'affirmer que le nombre d'enseignants ayant recours à cette stratégie est assez considérable pour l'ensemble des écoles publiques de la capitale. Ces cours étant organisés le samedi peut donc aussi concerner d'autres écoles dans les villes du pays.

En revanche, ils sont difficiles à organiser dans les villages du fait de l'implication des élèves dans les activités des parents. Les enfants scolarisés ne disposent que de la fin de semaine

pour pouvoir aider la famille dans les activités de jardin par exemple. Les cours étant dispensés suivant un emploi du temps complet, les élèves et les enseignants disposent du temps nécessaire pour aborder les contenus importants des programmes officiels. Par ailleurs, très peu de parents sont disposés à payer des frais supplémentaires qu'exige l'organisation des cours de soutien suivant la formule des villes. Contrairement, aux parents salariés des villes, ceux des villages n'ont pas de revenus réguliers. Leurs revenus sont aléatoires car ils sont fonction non seulement de la qualité de la récolte, mais aussi des possibilités de vente. Plusieurs familles ont pour seul marché, les voyageurs qui achètent au village de leur choix et les produits qui les intéressent suivant les dispositions du chauffeur à marquer une pause sur le trajet et les instructions qu'il donne à ses clients. Le chauffeur fait « généralement escale dans son propre village » pour y déposer quelques courses à sa famille ou aux voisins et aux proches. Ce qui permet à ses clients de faire quelques courses rapidement. Même en ville, le nombre de parents disposés à payer les frais de cours de soutien est faible. Les données de l'enquête mettent en évidence un effectif maximal de dix enfants par classe de soutien le samedi dans les écoles publiques de Libreville.

Les enseignants qui tiennent les classes de 5<sup>ème</sup> année concernées par la préparation du certificat d'études primaires (CEP) et l'entrée en 6<sup>ème</sup> organisent aussi du soutien pour leurs élèves dans les villages. Mais ces cours sont organisés à des moments différents, en particulier entre midi et deux, les jours ouvrables. L'enseignant donne une série d'exercices aux élèves avec pour consigne de ne pouvoir prendre une pause qu'une fois les exercices terminés. Ainsi chaque élève qui termine ses exercices peut aller déjeuner. Cet entraînement dure environ une heure au terme de laquelle tous les élèves sont autorisés à aller déjeuner qu'ils aient terminé ou non les exercices. Ainsi, la pause qui dure entre midi et 15h dans les villages est réduite d'une heure ou deux pour les élèves de CM2 en fonction des exigences du maître qui d'ailleurs intègre le soutien dans le prolongement de son activité d'enseignement et ne le considère pas comme une seconde source de revenus. Contrairement à la ville où les cours de soutien s'adressent à un petit nombre d'élèves dans les établissements, au village, le soutien proposé par le maître concerne l'ensemble des élèves. Le soutien est présenté aux élèves comme une punition collective pour avoir produit du bruit en classe par exemple.

En réalité, il s'agit d'une démarche pédagogique visant à non seulement à identifier les difficultés des élèves mais aussi à s'attarder sur les erreurs des élèves en difficultés afin de mieux les aider à réussir.

« L'une des punitions c'était de donner par exemple un problème à résoudre et les élèves sont libérés au fur et à mesure qu'ils trouvent les solutions. L'élève qui n'a pas pu trouver passe midi avec moi en classe. J'essaie de les amener à surmonter leurs difficultés en expliquant chaque erreur jusqu'à ce que les élèves qui sont restés réussissent. L'enseignant réussit ainsi à suivre et à soutenir les élèves là où ils ont le plus de difficultés. Mais quand une seule personne doit faire tout ce travail et en plus est obligé de passer midi dans la classe, c'est fatigant. Lorsqu'il s'agit d'une classe de CM2, l'enseignant est obligé d'aider ses élèves, il se soucie moins de la fatigue. »<sup>333</sup>

L'ensemble du personnel pédagogique reconnaît cependant que les activités de soutien sont plus faciles à organiser avec un petit groupe d'élèves comme c'est le cas dans les villages où les classes d'examen comptent une vingtaine d'enfants, la seule difficulté vient du fait que l'enseignant intervient dans des « classes jumelées » et se trouve obligé de gérer deux niveaux pédagogiques au même moment. En revanche, ils ne sont pas efficaces s'ils sont organisés avec un grand groupe d'enfants. Or dans les classes de la ville, le nombre d'élèves est au-delà de 40 et peut atteindre 100 élèves dans les établissements de la capitale, particulièrement lorsque le directeur respecte scrupuleusement les recommandations ministérielles qui consistent à ne pas refuser une inscription à tout enfant en âge scolaire. Ce facteur relatif à la pléthore des effectifs explique certainement la difficulté pour les enseignants de proposer des cours de soutien gratuitement. Un plus grand nombre d'enfants y participerait mais le résultat serait comparable à celui réalisé dans les cours ordinaires. Mais d'autres facteurs sont à prendre en considération. La nécessité de solliciter une contribution financière des parents dans l'organisation des activités de soutien est essentiellement une préoccupation des enseignants affectés dans les écoles de la ville où le coût de vie est très élevé.

En outre, les parents au village sont pour la plupart non lettrés, ils ne disposent pas d'outils pédagogiques permettant d'établir le suivi scolaire des enfants à la maison, de vérifier que l'enfant réussit ou non ses exercices de mathématiques, qu'il a pu mémoriser sa poésie ou qu'il lit en respectant les accents. C'est pourquoi, ils sollicitent d'avantage le soutien du

---

<sup>333</sup> Jean Désiré Bongo : enseignant expérimenté, aujourd'hui agent au Ministère de l'éducation nationale. Il relate ici sa première expérience à Obili, un petit village situé dans le Haut-Ogooué. Libreville, extrait d'entretien, lundi 7 janvier 2008



maître. Ils sont disposés de ce fait à récompenser les efforts fournis par l'enseignant rigoureux. Aussi l'essentiel du travail scolaire des élèves s'effectue à l'école. D'où l'organisation des exercices entre midi et deux dans les écoles de village. En ville, les parents sont de plus en plus sollicités pour le suivi pédagogique de leurs enfants à la maison, cependant, l'organisation des foyers dans les villes n'est pas nécessairement propice, les conditions de vie des parents ne garantissent pas nécessairement de pouvoir effectuer le suivi pédagogique des enfants à la maison (Pour plus de détails, voire le chapitre sur les parents).

## 6.2 Le recours aux prêts

L'état actuel du marché de l'emploi ne permet pas aux enseignants d'avoir une seconde source de revenus en dehors de leur « *petit salaire de fonctionnaires* » comme ils le qualifient eux-mêmes. Pour combler les fins de mois, ils ont principalement recours aux activités permettant de réduire les dépenses telles que la culture d'un jardin. Ils prennent également des initiatives personnelles rémunératrices, mais surtout le risque d'exercer des activités illégales comme organiser des cours de soutien au sein de l'école bien que ce soit formellement interdit par les autorités gouvernementales, utiliser sa propre voiture pour s'investir dans le transport des particuliers en faisant « clando » sans avoir au préalable entrepris les démarches administratives indispensables. L'autre recours non négligeable se rapporte aux divers emprunts contractés soit auprès des commerçants, soit auprès de la banque au moyen d'un découvert pour ceux qui y ont droit, soit par le biais des groupes de tontine ou auprès des voisins au quartier. Le recours au découvert à la banque est le moins répandu chez les enseignants. La banque ne l'accorde pas de façon systématique à tous les clients. Il faut avoir un certain revenu et respecter la date imposée d'accès au découvert qui est fixé autour du 5 du mois tandis que les enseignants perçoivent leur salaire le 25 de chaque mois. La banque prélève des frais de découvert très élevés sans nécessairement informer ses clients. La découverte de ces frais, non pas par le biais de son conseiller, mais plutôt grâce à un ami, est considérée comme une trahison et suscite une méfiance à l'égard de l'institution bancaire. Alors, le « mieux à faire, c'est de retirer tout son salaire à la fin du mois, et, après avoir régler les dettes se débrouiller à gérer ce qui reste, comme ça plus besoin de repartir à la banque. Sinon à quoi ça sert d'y retourner faire la queue à chaque fois... Enfin, le seul avantage c'est de gérer progressivement son salaire, à la maison c'est plus facile de mettre la main à la poche et de dépenser dans les imprévus du quotidien. Mais entre les dettes du malien et la tontine

pour avoir de quoi acheter les tôles de la maison, il ne reste rien à gérer ! Ceux qui gagnent assez, laissent peut être quelque chose sur le compte pour régler les urgences. ». Très peu d'enseignants déclarent disposer d'un compte Epargne, l'ouverture du compte épargne ne permet pas de se constituer une épargne. Les tentatives sont vaines tant non seulement les charges sont nombreuses et les imprévus « n'en parlons plus ». Par ailleurs, le fait d'avoir un compte épargne n'accorde aucun avantage à son détenteur, de ce fait c'est un service qui n'exerce aucun attrait chez les clients. La tentation de retirer la totalité de son salaire demeure importante. Même dans le cas où l'épargne est constituée, il suffit d'être confronté à un cas de maladie ou à un décès dans la famille pour que ce qui été mis de côté s'effondre.

### 6.2.1 « *Le cahier de bons* »

Le cahier de bon désigne un registre tenu par les commerçants de proximité implantés dans les différents quartiers de Libreville, des villes de provinces et même dans certains villages. Le commerçant y enregistre le nom du client et la liste des produits non payés pris par ce dernier. Il s'agit donc d'un registre des dettes des clients. Si dans certains cas, un seul cahier suffit pour noter les dettes de plusieurs clients. Certains clients ont leur cahier propre en raison de l'importance des produits pris quasi quotidiennement et de la régularité du recours à ce principe pour couvrir les besoins de la famille. Pour certains enseignants, le cahier de bons constitue « *le seul moyen de s'en sortir* ». Le moyen le plus simple pour les enseignants comme pour la majorité de la population de s'endetter pour « survivre » est de se tourner vers les commerçants, communément désignés par leur pays d'origine, mais deux origines sont plus communes et intègrent les autres « maliens, et libanais ». Chez le malien, généralement, l'enseignant est autorisé à prendre tous les produits alimentaires nécessaires et de le notifier dans un « cahier de bons ». Le malien est aussi celui chez qui l'enseignant peut « *courir pour demander 10 000 francs CFA vite fait quand l'enfant fait une forte fièvre au cours de la nuit et qu'il doit être conduit d'urgence à l'hôpital* ». <sup>334</sup> Mais il n'y a pas que les produits alimentaires qui sont consignés dans le cahier de bons. Au marché, il y a l'électroménager consigné chez le libanais, les vêtements pris chez « l'abonné », le vendeur de prêt à porter qui peut être sénégalais, nigérian, ou d'une autre nationalité. Cette dernière pratique est d'avantage cultivée par les femmes. A cette liste, s'ajoutent les briques, les sacs de sables, de

---

<sup>334</sup> IPH9EPLMIN

ciment, de graviers proposés par une petite briqueterie du quartier. Ces différents produits sont parfois réglés à l'avance, par petits versements prédéfinis avec l'accord du commerçant, mais c'est rare.

D'autres commerçants proposent les tôles, les barres de fer, sans oublier la dette contractée chez le menuisier qui « ne livrera le lit des enfants qu'une fois la totalité du service payée » ou la location du taxi qui dépose et récupère les enfants à l'école, etc. C'est ainsi, que lorsqu'arrive la fin du mois, l'enseignant n'a qu'une préoccupation, régler ses dettes avant de recommencer quelques jours ou une semaine plus tard. Il n'est pas possible dans ces conditions d'envisager une épargne bien que nécessaire ou d'anticiper le financement de la maladie ou de la mort. L'absence de structures proposant ce genre de service ne permet pas de mettre en place certaines dispositions relatives aux problèmes de santé ou de décès. Quand ces moments difficiles arrivent, souvent c'est à nouveau l'occasion de contracter d'autres dettes. Heureusement, c'est dans les moments de décès que la solidarité est plus forte, toute la communauté familiale ainsi que l'ensemble des amis se mobilisent à la fois pour réunir les ressources nécessaires et pour organiser, entreprendre toutes les démarches relatives aux obsèques. Cependant, cette solidarité est moins forte au cours de la maladie, certes, les visites se multiplient particulièrement au début, mais dans le cas où la maladie dure longtemps, le nombre de visites diminue progressivement, pouvant aboutir dans des situations encore rares à un isolement du malade. En outre rares sont les proches du malade qui se mobilisent financièrement au moment de la maladie alors que la personne a le plus besoin d'être sauvée. La mobilisation ne se fait de façon efficace qu'une fois la personne décédée et qu'elle ne peut plus bénéficier des fonds versés plutôt à proches dans le but d'organiser les obsèques. Progressivement, la population déplore cette situation et commence à mieux se mobiliser au moment de la maladie, mais les exemples observés, notamment dans les groupes de tontine et les familles, sont encore rares. Cette situation contradictoire trouve l'une de ses explications dans le fait que le suivi médical n'est pas encore intégré dans les pratiques culturelles de la population. Les soins médicaux sont rarement anticipés dans les budgets à peine suffisant pour survivre. Aussi, si le malade réussit à payer une consultation chez le médecin, il est rare qu'il réussisse à financer l'ensemble des examens médicaux permettant d'établir le diagnostic réel et d'être soigné correctement. La moitié des médicaments de la première ordonnance est à peine achetée. Le malade ignore généralement son pronostic vital réel jusqu'à ce que son état de santé devienne critique ou que le pire se produise. Les proches, également dans l'ignorance, espèrent que son état va s'améliorer jusqu'à ce qu'ils constatent la gravité de la

situation, le plus souvent lorsque l'état de santé du malade est critique. Cette attitude négligente explique le choix d'offrir au défunt une importante cérémonie funèbre. S'ensuivent alors des jours, des semaines de veillée au risque de provoquer la mort d'autres personnes à force de piqûres de moustiques, de manque de sommeil et de fatigue. C'est en effet le risque pris au regard des dépenses non seulement financières mais aussi aux plans physique et moral. Les proches sont à la fin de la cérémonie morts d'épuisement.

### 6.2.2 La tontine

La tontine désigne une association d'épargnants au sein de laquelle les adhérents versent des cotisations auprès de celui qui en est le chef, en général, celui qui en a eu l'idée. Le chef est aussi appelé au Gabon « mère ou père de la tontine ». Une période, souvent mensuelle, est définie pour que la somme cotisée soit versée à un des membres suivant un principe de roulement jusqu'à ce que tous les membres aient été servis. La durée de la tontine varie suivant les objectifs fixés par ses membres et son mode de fonctionnement.

Le « cahier de bons », bien que très répandu dans les pratiques sociales, n'est pas le seul moyen permettant aux enseignants de faire face à l'insuffisance de leurs revenus. Entrer dans un groupe de tontine constitue l'une des stratégies développées par les enseignants comme source complémentaire de revenus, notamment dans les villes. *« Il y a une importante tontine qui se fait ici pour s'entraider ; Le groupe est composé de dix enseignants, chacun donne 100 000 francs CFA chaque mois et celui à qui c'est le tour de pendre emprunte 1 000 000 de francs CFA. Les anciens sont suffisamment payés pour pouvoir verser une telle somme. »*<sup>335</sup>

Si le cahier de bons permet de répondre principalement aux besoins alimentaires ou de payer progressivement du matériel de construction par exemple, la tontine, quant à elle, sert à se constituer un capital suffisant afin de financer les travaux de finalisation d'un logement, l'équipement ménager de la maison, l'achat d'une voiture, le paiement d'une hospitalisation, les trousseaux scolaires des enfants à la rentrée ainsi que les frais de scolarité de l'année, l'organisation d'un mariage, d'un baptême, etc. La tontine est utile lorsqu'il s'agit de financer un projet nécessitant de disposer de fonds financiers dans l'immédiat ou à un moment donné correspondant à la réalisation d'un projet préalablement défini. Les groupes de tontine se

---

<sup>335</sup> Maître Russel, Ecole publique Sibang 3, Extrait d'entretien. Libreville, samedi 21 novembre 2007

constituent par affinité dans le milieu professionnel entre collègues, entre femmes d'une même communauté sociolinguistique, au quartier entre voisins. « *Il s'agit d'un échange fondé sur une stricte réciprocité entre personnes de statut égal.* » L'efficacité économique d'une réciprocité équilibrée au sein de groupes solidaires permet aux membres d'une tontine de faire face non seulement aux exigences des « dépenses cérémonielles », mais aussi à la crise du développement économique. Ce qui explique l'ampleur du phénomène notamment dans les milieux féminins. Les études comparatives réalisées entre 1987 et 1994 dans cinq pays de la zone Franc, (Côte d'Ivoire, Sénégal, Cameroun, Congo et Gabon), révèlent que le taux moyen de participation à une tontine est passé de 29% à 70% de la population.<sup>336</sup> La crise entraîne une diminution des possibilités d'emploi dans le milieu masculin et impose de plus en plus de responsabilité financière aux femmes. Celles-ci sont de plus en plus contraintes de participer aux dépenses financières de leur foyer. Les tontines permettent alors de répondre à un besoin croissant de mobilisation de capitaux. Se développent ainsi progressivement une grande diversité d'arrangements tontiniers Grâce à une très grande souplesse d'organisation dans la mesure où il n'y a pas de « *modèle préétabli* : ce ne sont pas les personnes qui s'adaptent à un schéma, c'est la tontine qui s'adapte aux besoins de ses membres.»<sup>337</sup> Ce système contraignant de cotisation collective apparaît comme généralement plus fiable, plus efficace et plus accessible que le système bancaire.

La tontine trouve son origine dans la « *collectivisation* »<sup>338</sup> traditionnelle du travail : la culture du jardin, la gestion des récoltes, la construction d'une maison... Autant d'activités réalisées collectivement et à tour de rôle, d'abord chez un des habitants du village, puis chez un autre, ainsi de suite, suivant les besoins des uns et des autres au sein de la parenté et du voisinage. L'organisation des tontines obéit au même principe de base de l'entraide. Ce principe fondamental qui régit les rapports traditionnels s'inscrit dans le processus de *dons-contre-dons*. Car, celui qui reçoit de l'aide ou des produits de la récolte des membres de sa communauté se doit de rendre les mêmes services, de « *prêter main forte* » aux autres à son tour. Cependant, une différence existe entre l'entraide traditionnelle encore assez courante

---

<sup>336</sup> Benoît *et al.* (1998). *Les tontines en Afrique*. Mémoire de maîtrise réalisé sous la direction de Jean-Paul Azam. Toulouse, Université des sciences sociales

<sup>337</sup> Michel Lelart (1991), *Les informalités financières : le phénomène tontinier* p 251

<sup>338</sup> **Jeanne** Semin (2007), *L'argent, la famille, les amies : ethnographie contemporaine des tontines africaines en contexte migratoire*. In *Civilisations : Revue internationale d'anthropologie et de sciences humaines*, p 10

dans les villages et l'organisation de la tontine qui prend une ampleur considérable dans les villes, particulièrement dans les milieux féminins.

La tontine prend la forme d'une « *monétarisation* » des pratiques d'entraide dans la mesure où la monnaie devient l'objet fondamental des échanges. Au lieu d'être une collectivisation du travail, la tontine est celle des ressources, des revenus. Les membres du groupe de tontine bénéficient à tour de rôle de la totalité des ressources mises en commun. Cette cotisation rotative est régie par la logique du don contre-dons mise en évidence par Mauss dans « *l'Essai sur le don* » suivant laquelle, chaque membre doit satisfaire l'obligation de « donner, rendre et recevoir », mettant ainsi en jeu son honneur. Participer à une tontine devient alors un pari sur l'honneur de chaque membre, une forme de « *défi qui honore celui à qui il s'adresse, tout en mettant à l'épreuve son honneur* »<sup>339</sup>. Chaque membre se trouve confronté à la « *dialectique du défi et de la riposte* ». Celui qui n'est pas capable de relever le défi lancé au moment où il reçoit une cotisation collective, qui n'est pas capable de riposter quand c'est son tour de donner aux autres n'honore pas son engagement de rendre, ne respecte pas l'obligation de rendre. Respecter son engagement, relever le défi de préserver son honneur, de ne pas « perdre la face devant les autres, devant sa femme, ses enfants, ses amis, tous les proches... c'est une honte ! », constitue une véritable contrainte qui garantit la confiance sans laquelle la tontine n'aurait aucune efficacité. L'efficacité de la tontine est ainsi fondée sur « *la vertu de l'honneur* ».<sup>340</sup>

Du point de vue des économistes, les tontines sont des associations rotatives d'épargne et de crédit (AREC). La tontine optimise les disponibilités financières de ses membres, elle opère sur l'épargne ce que Norbert Elias<sup>341</sup> nomme un processus de « *contrainte sociale à l'autocontrainte* » (vérifier l'expression). Ainsi, L'obligation contractée au sein de la tontine l'emporte sur l'obligation de solidarité. La tontine permet donc de mettre de côté une épargne qui ne pourrait pas se réaliser autrement dans ce contexte de redistribution incessante des biens.

L'organisation de la tontine pour répondre à des obligations rituelles et cérémonielles est de plus en plus décriée comme un gaspillage, particulièrement par les organismes internationaux et par les populations elles-mêmes qui prennent conscience de l'importance d'investir dans

---

<sup>339</sup> BOURDIEU, Pierre, 2000. *Esquisse d'une théorie de la pratique*, p. 31

<sup>340</sup> Semin Jeanne, op cité, p 12

<sup>341</sup> ELIAS, Norbert, 1990. p 181

des projets plutôt que de mobiliser des capitaux dans la fête généralement réalisée pour honorer la famille. Progressivement de nombreux groupes de tontine organisent une épargne rotative sous forme d'une « *caisse de secours* » spécifiquement réservée aussi bien au paiement des échanges cérémoniels que pour les besoins de santé ou pour gérer tout autre évènement gai ou triste pouvant survenir dans la vie de chaque membre. La tontine est ainsi mobilisée d'une part, pour répondre à l'obligation de solidarité traditionnelle non seulement au sein de la famille mais aussi au sein de toutes autres alliances sociales, d'autre part pour améliorer les conditions de vie ou pour faire face aux aléas de la vie.

Ce processus de solidarité est expliquée par Marshall Sahlins lorsqu'il défend la thèse selon laquelle les sociétés locales du Tiers-monde, loin de laisser anéantir leurs systèmes de valeurs culturels sous l'effet d'une globalisation homogénéisante, organisent les forces dominantes du système capitaliste en fonction de leurs propres systèmes de représentation, utilisent les richesses du capital pour l'expansion des fêtes et de la politique, afin de subvenir à la parenté (Sahlins 1997, p.15). La pratique des tontines est marquée par deux stratégies : d'une part, renforcer les investissements d'ordre social et symbolique (dans la politique d'alliance, les obligations de solidarité, etc.). D'autre part, permettre des investissements d'ordre économique et matériel (accumulation d'un capital en vue de sa fructification, acquisition de mobilier électroménager, amélioration des conditions de vie). Les deux types de stratégie ont des résultats profondément imbriqués. Les jeux d'alliance et de solidarité communautaire peuvent être intéressés, et servir la satisfaction de besoins matériels ou l'amélioration des conditions de vie, et inversement, le jeu économique d'accumulation peut n'être qu'un moyen pour renforcer « *les alliances et valeurs traditionnelles de l'honneur.* »<sup>342</sup> A travers les tontines, le capital social et symbolique se convertit en capital économique ; l'ensemble constitue une forme précieuse de richesse et une garantie face aux aléas de la vie. La souplesse des tontines et leur capacité à conjuguer la satisfaction des contraintes coutumières et modernes renforce le principe associatif qui implique et justifie les réunions fréquentes ainsi que les relations étroites et directes entre les cotisants.

Les relations entre enseignants sont très marquées par ces valeurs même si les grèves répétitives donnent d'eux l'image de personnes intéressées dans le combat qui les oppose aux pouvoirs publics. Ce combat a pour objectif l'amélioration de leurs conditions de vie et de

---

<sup>342</sup> Semin Jeanne, op cité, p 15

travail. Cependant, les enseignants cherchent avant tout à préserver leur honneur, leur « dignité ». Mais dans leur cas, leurs efforts seuls ne suffisent pas, pour y arriver, la contribution de l'ensemble des acteurs éducatifs est indispensable. Les grèves constituent le moyen d'exprimer leurs attentes vis-à-vis des autres acteurs, de rappeler aux pouvoirs publics et aux parents d'élèves « l'obligation de donner » qui les lie. Aux yeux des enseignants, cette contrainte n'est pas suffisamment honorée par les autres parties impliquées dans le jeu des échanges pédagogiques.

La dimension économique dans les échanges entre enseignants ne se limite pas à l'organisation de la tontine. Celle-ci n'est pas la seule pratique informelle d'épargne et de crédit régissant les rapports entre enseignants. Ces derniers ont également recours à ce qu'ils appellent : la pratique de la roue.

### 6.2.3 *La pratique de la roue*

Il s'agit du système de prêt d'argent avec intérêt entre particuliers. Le taux d'intérêt est fixé par celui qui prête, mais rien n'est défini avant que les deux parties ne tombent d'accord sur le taux qui convient à la fois à l'emprunteur et au prêteur. Considérant le caractère informel de la transaction et le risque de ne pas obtenir le remboursement de la totalité de la somme prêtée, certains prêteurs se trouvent contraints de fixer des taux d'intérêts élevés et d'être intransigeants. « *Quelques fois, c'est un taux fort, 25%, 30%. En fonction du taux proposé, celui qui veut emprunter accepte ou refuse...* »<sup>343</sup> Certains prêteurs prennent des crédits auprès des organismes bancaires en vue de prêter à leur tour en majorant le taux de départ fixé par la banque. Cette pratique devient leur manière de faire des affaires. « *Ils estiment que ça rapporte puisqu'ils fixent le taux qui leur convient...* »<sup>344</sup>

En général, « la pratique de la roue » est adoptée pour dépanner des amis, « donc parfois aucun document n'est signé », il n'y a donc aucune trace écrite. Pour palier l'inaccessibilité au crédit bancaire et pour échapper aux intransigeances de certains commerçants, les enseignants, comme les autres citoyens se tournent vers les personnes de confiance, les amis, les membres de la famille, les voisins, les collègues, tous les proches disposés à échanger des créances. Ils deviennent tantôt des prêteurs, tantôt des emprunteurs. Comme pour la tontine, la

---

<sup>343</sup> IPF68EPGAM

<sup>344</sup> Idem



confiance est basée sur la parole donnée, l'engagement à honorer sa parole, à préserver son honneur. Mais les prêteurs ne sont pas à l'abri de tout perdre, ils s'exposent tout de même au risque de voir les règles fixées au départ ne pas être respectées, soit par « les emprunteurs de mauvaise foi » soit par un proche confronté à d'autres obligations.

Certains prêteurs, pour avoir une trace écrite pouvant servir de preuve en cas de problèmes, s'organisent en véritables structures informelles de prêts en faisant signer des reconnaissances de dettes afin de justifier de l'existence de la transaction.

D'autres, en revanche, estiment que ce n'est pas nécessaire. Tout dépend de la somme prêtée et de la personne à qui s'adresse le prêt. Les problèmes surviennent quand certaines personnes éprouvent des difficultés à rembourser, ou ne respectent pas les délais de remboursements et les versements définis au départ.

Le cercle d'amis ou de la famille peut ne pas répondre au besoin d'emprunt soit parce qu'il ne dispose de la somme demandée, soit par crainte de ne pouvoir être remboursé. L'emprunteur se tourne alors vers des personnes extérieures au milieu professionnel, familial ou amical. Les difficultés de remboursements finissent par décourager un grand nombre d'enseignants par prudence, mais aussi par fierté. C'est pourquoi, les prêts avec intérêt suscitent moins d'adhésion chez les enseignants qui préfèrent les tontines qu'ils jugent mieux organisées et plus simples, dans la mesure où le remboursement se fait sans aucun taux d'intérêt. Bien que la pratique soit moins courante, les prêts entre enseignants sont organisés comme le met en évidence le témoignage ci-dessous :

« Dans notre milieu, ceux qui sont dans le besoin empruntent en dehors de l'établissement aussi lorsqu'ils ne peuvent pas compter directement sur les collègues. Ici j'ai entendu parler d'un cas de prêt avec intérêt. Parfois, ça se passe mal, j'ai prêté à une personne mais je ne suis jamais rentré en possession de tous mes fonds. Mais comme c'était sur la base des relations familiales, j'ai laissé tomber sans faire d'histoire. J'ai juste tiré la leçon, j'ai décidé de ne plus participer à des transactions aussi informelles... »<sup>345</sup>

Les rapports entre enseignants sont ainsi désormais marqués par des pratiques de prêts également qualifiées sous le vocable de finance informelle et que Michel Lelart (1990, p. 50) explique en termes de mécanismes originaux qui permettent de faire circuler la monnaie en contrepartie d'une accumulation temporaire des créances et des dettes. La finance informelle

---

<sup>345</sup> IAH09ECNDSKOU

regroupe ainsi l'ensemble des transactions effectuées, en marge des règles établies, par des intermédiaires non agréés et/ou non enregistrés. Le phénomène de la finance informelle prend ainsi une ampleur considérable. Plusieurs types de prêteurs se distinguent suivant le mode organisationnel, le nombre de personnes concernées par les transactions proposées et surtout par l'activité socioprofessionnelle du public visé. Apparaissent alors progressivement les « prêteurs professionnels »<sup>346</sup> qui gèrent les dépôts financiers de plusieurs participants et fixent des taux d'intérêts très élevés. Les enseignants appartiennent avant tout au groupe de prêteurs individuels, qui proposent leurs propres ressources (bien qu'ils acceptent parfois les dépôts d'autres participants) aux emprunteurs avec lesquels ils entretiennent des relations étroites (les amis, les parents).

Deux types d'activités sont identifiés chez les prêteurs : soit une activité de prêt non commercial, soit une activité de prêt commercial. Les activités commerciales sont plutôt rares dans le milieu enseignant. Seules quelques institutrices en début de carrière vendent des friandises. Le plus souvent ce sont des bonbons proposés aux seuls clients que sont les élèves :

« Je vends souvent les bonbons dans la classe pendant la récréation. Par moment je suce moi-même mes bonbons, je tombe en faillite, ensuite je reprends. Je présente ma boîte de bonbons aux élèves et je demande, qui veut acheter ? Moi, madame. Tu as de l'argent ? Oui. Je lui donne. Mais je continue de garder la distance nécessaire entre élèves et enseignants... Les élèves comprennent, ils savent pourquoi je le fait, certains élèves eux-mêmes vendent les bonbons de leurs mères à l'école. La vente de bonbons me permet d'avoir l'argent du taxi et des pièces comme le réclament les chauffeurs de taxi : le transport me coûte environ 1000 francs CFA par jour, j'habite dans l'ancienne cité située vers le rond point de Nzeng-Ayong. Mais mon commerce ne met pas du temps, je me sers souvent pendant que je corrige les cahiers des élèves, je donne gratuitement à certains de mes élèves, ma fille se sert à volonté. Je ne fais pas les cours de soutien, car j'interviens à plein temps. Je suis aussi une mère de famille, le samedi, je me consacre à ma fille, à l'entretien de ma maison. Le dimanche, je me lève très tôt pour faire à manger, ensuite je vais à l'église. Mes élèves sont mes clients, je

---

<sup>346</sup> Pour en savoir plus sur les pratiques de finance informelle, le texte de BAIN Olivier (1998-2001), *Afrique : Histoire, économie, politique. Economie informelle et tontines* est très édifiant. L'auteur met en évidence les différents types de prêteurs, les diverses activités correspondantes ainsi que l'effet de la finance informelle sur le développement en Afrique.

vends les bonbons à 25 francs, c'est une somme accessible à un élève de première année par rapport à 100 francs CFA. »<sup>347</sup>

L'activité de prêt non commerciale est donc celle pratiquée dans le milieu enseignant. Les prêts de nature non commerciale sont également très répandus dans les autres milieux socioprofessionnels car ils sont profondément enracinés dans la culture traditionnelle. Ils sont obtenus auprès d'amis, de parents ou de voisins. Ils peuvent être en espèce ou en nature, et sont généralement accordés sans intérêt. C'est une forme très courante de finance informelle, que ce soit en nombre de transactions ou en valeur. Ces crédits représentent la majorité des prêts informels dans le milieu enseignant. Le montant de ces prêts peut être très variable. La principale caractéristique de ces prêts est leur réciprocité : il est en effet sous-entendu que l'emprunteur acceptera de fournir un prêt au prêteur à un moment quelconque du futur. Si les individus concernés ont un accès limité à d'autres formes de finance, la réciprocité peut être un bon moyen de gérer l'incertitude et le risque, en établissant et en renforçant des liens interpersonnels. Dans de nombreux pays africains, les prêts entre membres d'une même famille ou d'une même communauté sont monnaie courante.

Mais les prêts consentis par des amis, des parents ou des voisins ne sont pas toujours de nature non commerciale et souvent les taux d'intérêts pratiqués ne sont pas différents des prêteurs professionnels, tandis que la relation personnelle tient lieu de garantie. De même, la limite supérieure est rapidement atteinte dans ce genre de prêts qui sont de faible montant et doivent être complétés par des ressources en provenance d'autres sources informelles ou semi-formelles.

« Il y a le risque de tout perdre. Mes collègues pratiquent des prêts d'argent avec intérêt. Quelques fois, ça pose des problèmes entre prêteurs et emprunteurs. A un moment donné, des personnes extérieures venaient indexer des enseignants qui leur devaient de l'argent. L'intervention des collègues plus anciens a permis d'éviter que la situation tourne au drame. Mais j'évite d'emprunter car en cas de difficultés de remboursement, c'est très humiliant ! Je ne veux pas perdre ma dignité auprès des autres ou permettre que des ragots soient propagés à mon sujet partout... Le Directeur en général n'est pas au courant de ce qui se passe, c'est juste les collègues qui essaient de calmer la déception et la colère du prêteur qui cherche à être

---

<sup>347</sup> Maitresse Medza, extrait d'entretien. Ecole Bellevue 3, Libreville, novembre 2007.

remboursé par la force. Les collègues interpellent l'enseignant directement concerné à l'abri des regards indiscrets ou curieux des élèves. Tout se règle entre adultes... »<sup>348</sup>

Aussi, le non respect de l'engagement a pour conséquence le déshonneur non seulement de l'emprunteur, mais aussi de ses proches qui se voient parfois obligés de le soutenir pour ne pas exposer le groupe de collègues ou d'amis à la honte. Cette situation a également des effets sur la qualité de la relation entretenue par l'emprunteur à la fois avec le prêteur et ses proches. L'emprunteur ne bénéficie pas de la confiance qui sert à souder la relation au départ mais qui garantit aussi les transactions organisées. L'emprunteur risque non seulement de ne plus pouvoir compter sur l'aide de ses proches mais aussi d'être marginalisé.

En conclusion, les revenus des instituteurs sont à leurs yeux insuffisants pour subvenir aux besoins de leurs familles et financer certains investissements jugés indispensables, tels que la construction d'un logement. Pour surmonter l'insuffisance de leurs revenus, les enseignants développent plusieurs stratégies. Les plus répandues sont : la culture du jardin personnel, l'organisation des cours de soutien ou d'une activité de transport dans l'illégalité, différents types d'emprunts, notamment « le cahier de bons » qui prend une ampleur considérable.

Le « cahier de bons » est l'un des moyens les plus répandus et qui permet aux enseignants de pouvoir non seulement nourrir et soigner leur famille mais aussi de réaliser certains projets tels que l'achat des briques pour la construction d'une maison, le transport scolaire des enfants, etc. Mais les enseignants y ont plus recours pour combler les besoins alimentaires. « *De toutes façons, le salaire, suffit à peine à payer le malien et le loyer, pour ceux qui sont locataires* »<sup>349</sup>. Seuls ceux qui sont hébergés par la famille ou qui sont déjà propriétaires de leur logement peuvent se permettre de multiplier les dettes. Comme la majorité de la population, les enseignants ouvrent des cahiers de bons par nécessité. Par conséquent ils évitent d'en abuser, car si cette pratique est utilitaire et peut aider, elle peut aussi avoir un revers difficile à surmonter et, de ce fait, elle peut « compliquer sérieusement la vie si l'abonné ne peut plus payer ses bons ». Il est donc important de faire très attention à ne pas dépasser la somme raisonnable et surtout celle correspondant à ses revenus.

D'abord, le fait de ne pas pouvoir payer ses dettes peut conduire à perdre la confiance du commerçant qui refusera désormais de servir le mauvais client. Pour protéger la famille d'une

---

<sup>348</sup> IPH14EPLEPC

<sup>349</sup> IPF1EPLSBG2

situation non seulement misérable mais aussi honteuse et déshonorante, la plupart des enseignants choisissent de rester raisonnables et de payer correctement leurs dettes, en essayant d'en avoir le moins possible. Le paiement de plusieurs dettes n'est pas simple et nombreux sont ceux qui ne s'en sortent pas et subissent de fortes pressions de la part des commerçants qui tiennent à être payés. Le libanais, le plus tenace des commerçants réussi à obtenir parfois de ses clients des prélèvements bancaires. Plusieurs clients du libanais se retrouvent ainsi « sans salaire à la fin du mois », lorsque le prélèvement du libanais a été effectué afin de solder une dette qui s'étend depuis des années et dont la durée devient insupportable pour le commerçant. Les règles de lois en matière de prêt et de remboursement ne sont pas vulgarisées et sont de ce fait mal connues aussi bien par les commerçants que par les clients. La pression personnelle reste le principal recours des commerçants : des appels téléphoniques incessants ou des visites imprévues au domicile du client, l'attente devant sa banque le 25 du mois pour les fonctionnaires ou à l'entreprise, le jour prévu pour la paie des salariés du privé, autant de stratégies développées par les commerçants pour « coincer les mauvais payeurs » et limiter ainsi les abus.

Le discours des enseignants sur leurs revenus est très marqué par un sentiment d'injustice. Ils évoquent « des frustrations liées à « une paie inférieure ». Ils se décrivent comme faisant partie des fonctionnaires moins bien payés et surtout dont le travail n'est pas reconnu. Il faut attendre plusieurs années après le recrutement pour avoir un statut et une rémunération satisfaisants. Ils se considèrent comme faisant partie d'une « catégorie inférieure de la fonction publique » :

« L'enseignant se sent un peu marginalisé, parce que même s'il a le même niveau de diplôme que les autres fonctionnaires, ses revenus restent insatisfaisants. Il se sent un peu inférieur car il reçoit moins de considération qu'un fonctionnaire affecté dans un autre secteur d'activité. »<sup>350</sup> L'exemple du secteur des finances, est le plus cité pour dénoncer l'écart des salaires entre les agents du trésor public ou du ministère des finances et ceux des autres fonctionnaires y compris les enseignants. Pour échapper à cette injustice, certains enseignants choisissent pour leur carrière de suivre une formation en administration financière. L'objectif de cette stratégie est de négocier, une fois qu'ils auront fait leurs preuves à l'éducation nationale, une affectation à un moment donné de leur carrière dans un ministère où les agents

---

<sup>350</sup> IAH3EPLDAM

perçoivent de meilleurs revenus, notamment le ministère des finances. « Même si on est sorti des mêmes écoles et qu'on possède le même diplôme, le collègue qui va se retrouver au ministère des finances va être mieux traité, mieux considéré. Au regard du volume de travail accompli durant l'année scolaire, l'enseignant se sent exploité, il travaille plus qu'il n'est payé. Il faut maintenant renverser cette tendance, permettre à l'enseignant d'être mieux traité afin qu'il puisse donner le meilleur de lui-même. Un enseignant qui n'a pas un logement ne peut pas bien travailler à l'école, parce que nous savons que la plus grande part du travail d'un enseignant se fait à la maison. Lorsque l'enseignant est mal logé, il ne peut pas bien travailler, en tout cas il a un moral sapé. Il ne peut pas corriger, il ne peut pas préparer son cours, il ne peut pas faire des recherches comme cela se doit, donc il lui faut ce minimum, un logement. Il faut aussi que sa solde soit conséquente parce qu'on dit souvent qu'à effort égal, salaire égal mais nous constatons que le salaire de l'enseignant n'est pas toujours celui attendu. »<sup>351</sup>

L'un des arguments souvent évoqué par le gouvernement pour justifier l'écart de salaire entre les enseignants et les fonctionnaires affectés dans les régis financières se résume à l'effectif important d'enseignants. Ils représentent de ce fait une masse salariale très élevée. Il est donc difficile pour l'Etat d'établir les règles communes de rémunération pour tous les corps de métier de la fonction publique. Bien entendu, dans le secteur des finances, le personnel est très réduit. C'est un argument qui ne tient pas aux yeux des responsables du syndicat des enseignants pour qui les avantages financiers des agents des finances sont suffisamment élevés.

Ces avantages contribuent non seulement à établir des disparités et des injustices dans le traitement des fonctionnaires mais représentent aussi des dépenses lourdes pour l'Etat qui ne sont pas justifiées. Malgré leur petit nombre, les agents des finances ont des salaires considérables en raison d'avantages énormes qui coûtent beaucoup à l'Etat, « *peut-être même au-delà de ce que coûtent tous les enseignants réunis.* »<sup>352</sup> Ils ont les fonds communs, d'autres avantages matériels, facilement des voitures de service, des facilités que les enseignants n'ont pas, même s'ils sont en grand nombre. Il n'est donc pas certain que les dépenses faites pour eux en tant que personnel dépassent ceux des agents des finances. L'une des explications avancées par les enseignants réside dans l'amalgame caractérisant les dépenses du secteur

---

<sup>351</sup> Fridolin Mvé Messa, secrétaire provincial du SENA (Syndicat de l'éducation nationale) pour l'Estuaire. Libreville, 6 novembre 2006.

<sup>352</sup> Idem

éducatif. La masse salariale des enseignants est incluse dans ces dépenses. Or il ne faut pas « mettre sur le compte des enseignants toutes les dépenses de l'éducation, ils doivent être traités comme tous les autres fonctionnaires sans distinction. »<sup>353</sup>

Certes, les agents des finances, par la maîtrise des rouages des dépenses publiques, développent des stratégies leur permettant de profiter des faiblesses de l'administration publique et de percevoir des primes spécifiques au secteur notamment « les fonds communs » et le 13<sup>ième</sup> mois. Ces avantages doublent, voire, triplent leur rémunération mensuelle sans nécessairement avoir un volume de travail plus important. En outre, les agents des finances en particulier ceux du trésor public ont une organisation interne leur permettant l'accès à une assurance couvrant leurs soins de santé incluant ceux de leurs enfants. Ils ont également des facilités à faire des courses aussi bien alimentaires qu'immobilières à crédit dans certains grands magasins de la place. Parallèlement, les enseignants font des revendications qui n'aboutissent pas à une augmentation satisfaisante de leurs revenus. C'est le cas de la prime de logement, qui, bien qu'ayant révisée à la hausse, ne suffit pas à améliorer le niveau de vie des enseignants. Conscient de la nécessité de revoir leur organisation interne, les enseignants ont par exemple entrepris de mettre en place un projet de mutuelle enseignante afin de mieux gérer leurs besoins de santé.

« Nous avons déjà fait toute l'étude nécessaire, la mutuelle devrait être gérée par MCI, malheureusement, les finances justement ont bloqué le dossier en mettant en évidence une disposition non justifiée en exigeant que chaque enseignant fournisse une copie de sa pièce d'identité alors qu'ils des données sur tous les fonctionnaires. Notre objectif étant d'assurer l'adhésion de tous les enseignants, c'est une tâche périlleuse pour le syndicat parce que nous avons des enseignants qui sont très loin de Libreville. Le contact personnel des enseignants affectés dans les villages et l'acheminement des pièces d'identité demandent du temps dans notre contexte. Ce qui reporte l'accomplissement du projet. Actuellement, le dossier est suspendu mais nous espérons reprendre les discussions avec les différents responsables des finances très vite pour obtenir au moins un accord pour ouvrir les dossiers qui pourront être complétés progressivement. »<sup>354</sup>

---

<sup>353</sup> Idem

<sup>354</sup> Fridolin Mvé Messa, secrétaire provincial du SENA, op cité

La suspension du projet de la mise en place d'une mutuelle enseignante révèle particulièrement des difficultés de communication entre les responsables des syndicats enseignants et ceux des finances. Les discussions initiées entre les deux parties ont lieu dans un moment de bras de fer entre les enseignants et le gouvernement représentés par certains responsables administratifs comme c'est le cas des directeurs des finances. L'exigence concernant la pièce d'identité des enseignants ne justifie pas l'hostilité de ces derniers envers les agents des finances car le secteur financier exerce un attrait non négligeable chez les enseignants. Les données dont dispose le ministère des finances sur les enseignants ne sont pas nécessairement exhaustives et datent probablement du moment du recrutement. D'une part, ces données ne sont pas régulièrement mises à jour. D'autre part, elles ne concernent pas forcément les enseignants stagiaires et les moniteurs, car ces catégories ne possèdent pas nécessairement des postes budgétaires ou peuvent encore être en cours d'intégration.

La frustration des enseignants n'est justifiée que si leurs revenus sont comparés à ceux perçus par les agents du secteur financier qui bénéficient d'un statut particulier et perçoivent des salaires plus élevés à catégorie comparable. Mais lorsque la comparaison concerne les revenus des enseignants et ceux perçus par les autres fonctionnaires, cette tendance est renversée. Les enseignants paraissent comme étant ceux qui sont mieux rémunérés en raison d'une prime de logement plus élevée et d'une prime plus récente d'incitation à la fonction enseignante. Les enseignants jugent cette différence justifiée en se basant sur la pénibilité de leurs conditions de travail. Il est cependant nécessaire de se demander si l'opinion très positive qu'ils ont de leur rôle dans la société n'est ce pas ce qui justifie la légitimité de cette disparité tolérée par rapport aux autres fonctionnaires. Cette opinion les motive à se mobiliser et à attirer l'attention à la fois du gouvernement et des parents d'élèves pour que leurs revendications soient prises en considération. Ils estiment être les moteurs de la société car ils contribuent à former les citoyens dont l'état a besoin pour assurer son développement. Mais les enseignants n'ont pas le monopole de jouer un rôle déterminant pour le développement de la société. Tel est le cas pour l'ensemble des acteurs sociaux. Par ailleurs, les salaires ne sont pas fixés suivant le volume de travail ou la pénibilité des conditions de travail, mais plutôt suivant le niveau de formation et l'appartenance à un corps de métier.

L'identité enseignante se constitue autour de la question d'un positionnement social par rapport aux autres catégories professionnelles et sociales, en particulier les agents des finances, mais aussi certains acteurs politiques qui ont une position sociale convoitée. Cette



recherche de positionnement se fait sous l'influence des règles organisationnelles (à la fois institutionnelle et propres au collectif des instituteurs), relationnelles, et contextuelles.

Le triptyque mis en évidence dans la problématique constitue dans ce chapitre le cœur de l'analyse : la remise en question des pouvoirs publics qui fixent les salaires et adoptent des stratégies de rémunération qualifiées d'injustes ; Les relations d'entre-aide entre les enseignants notamment au moyen des tontines et des prêts ; Les relations également avec la famille qui héberge, qui aide à construire, les relations enfin avec les commerçants sans lesquels certains projets ne pourraient être réalisées. Toutes ces relations se construisent suivant les règles du contexte social gabonais. Ces règles concernent entre autre l'organisation interne des établissements scolaires primaires publics (autorisation ou non des cours de soutien par exemple), le coût de vie (jugé très élevé), le système de prêts et d'entre-aide, le rôle de la famille et des collègues de travail, les règles commerciales, etc.

Au-delà de simples stratégies pour s'en sortir, se tissent des relations d'opposition face aux méthodes institutionnelles, des relations sociales régies par des règles définies par les enseignants eux-mêmes. C'est aussi tout le système social qui se trouve ici interrogé et critiqué à travers le discours des enseignants.

## Cinquième chapitre : Les désillusions pédagogiques

Le parcours professionnel des instituteurs est très marqué par certaines désillusions. Comme il a été démontré dans les chapitres précédents, l'enseignement conduit à une certaine ascension sociale et constitue un métier offrant à ceux et à celles qui l'exercent un accès facile et un certain nombre d'avantages. Cependant, si cette représentation motive au moment du choix du métier, les enseignants sont très vite confrontés à des conditions de vie et de travail qui engendrent un désenchantement et façonnent une représentation négative du métier aux yeux de la société dans son ensemble. De nombreux facteurs ternissent l'image des enseignants : le taux d'échec très élevé des élèves constitue le facteur le plus décrié et le plus marquant de la crise de l'enseignement au Gabon. A partir des années 1970, le gouvernement s'est alors engagé dans l'amélioration des méthodes et des programmes d'enseignement. Après une première généralisation sans succès de l'approche globale en remplacement de l'approche syllabique, il est question aujourd'hui de l'application de l'approche par les compétences de base qui vient en complémentarité ou en remplacement de l'approche par les objectifs. Ces approches sont à chaque fois rendues applicables dans l'ensemble des établissements sans bilan réel et approfondi de ce qui occasionne l'échec des précédentes. Tout se passe comme si la nouvelle approche constitue une « *solution miraculeuse* »<sup>355</sup> de réduction du taux d'échecs scolaires. Or à chaque fois, le constat est le même, le pourcentage d'admis dans les écoles primaires ne croît pas. Les décisions de changement d'approches sont prises par les autorités éducatives sans juger nécessaire d'associer les différents partenaires de l'éducation, notamment les familles et les enseignants à la réflexion et à l'élaboration des changements préconisés. L'une des conséquences de ce fonctionnement est de susciter un agacement chez les enseignants. Car si les méthodes d'enseignement sont améliorées, les dispositions favorables à l'application efficiente de ces approches ne sont pas mises en place. Les enseignants ont alors le sentiment qu'ils vont devoir fournir des efforts en vain dans la meure où « *l'essentiel reste à faire* »<sup>356</sup>. Des dispositifs de formation ainsi que les méthodes de travail sont révisés, mais jamais le plus urgent, le nombre de structures et d'outils pédagogiques et didactiques. Plusieurs années passent et la situation ne s'améliore pas, au

---

<sup>355</sup> IPH2EPLSBG1

<sup>356</sup> Idem

contraire, elle se « *dégrade* »<sup>357</sup>. Les désillusions pédagogiques et didactiques sont donc les premières vécues par les enseignants. Les personnels d'encadrement sont absents des écoles, la plupart d'entre eux sont affectés soit au ministère de l'éducation nationale, soit dans les bases pédagogiques. Les rares visites des encadreurs et des animations pédagogiques ne garantissent ni l'accompagnement des enseignants ni la formation continue nécessaire à leur perfectionnement. En outre, les approches préconisées comme solutions sont en réalité déjà expérimentées et appliquées dans les pays occidentaux où les classes comptent un faible effectif des élèves. Ces approches sont expérimentées localement dans les écoles dites pilotes au sein desquelles des classes sont aménagées de façon à avoir un effectif réduit des élèves, un enseignant dynamique et expérimenté. Une fois l'expérimentation terminée, les approches sont rendues localement applicables dans l'ensemble des écoles y compris celles où les classes comprennent trois à cinq fois plus d'élèves que dans les pays occidentaux. Cette contradiction conduit les enseignants à croire que l'accent mis par le gouvernement sur l'application de nouvelles approches relève d'avantage d'une initiative pour contenter les organismes internationaux qui soumettent les gouvernements à certaines exigences afin de pouvoir bénéficier d'un soutien financier. « *Les organismes internationaux ne financent pas tous les projets présentés. Ce sont eux qui choisissent et diffusent les projets prioritaires...* »<sup>358</sup> Ces projets sont en général ceux élaborés dans les pays occidentaux et ne correspondent pas nécessairement aux priorités des pays africains. Cependant, les gouvernements africains s'inscrivent dans ces projets pour pouvoir obtenir des fonds dont ils ne disposent pas eux-mêmes pour leurs projets spécifiques. Ils peuvent ainsi affirmer « *qu'ils se préoccupent de régler les problèmes d'éducation...* »<sup>359</sup>

L'Etat a en outre l'obligation d'assurer l'éducation de tous les enfants en âge scolaire et vivant sur le territoire national. C'est ainsi que dans le cadre des projets de coopération, le gouvernement contribue au financement du fonctionnement des écoles publiques conventionnées au sein desquelles les enfants occidentaux ont la priorité d'être admis. D'abord parce que c'est l'objectif primordial des écoles conventionnées réservées à mettre en place des conditions d'application d'enseignement suivant les normes françaises. Ensuite, le coût de la scolarité n'est pas à la portée des revenus des familles Gabonaises. Ces écoles

---

<sup>357</sup> Idem

<sup>358</sup> IPH16EPLDAM

<sup>359</sup> Idem

doublement financées à la fois par le gouvernement français et le gouvernement gabonais y compris dans le traitement des enseignants bénéficient de meilleures conditions de travail pour le personnel et pour les élèves. Les écoles conventionnées recrutent majoritairement des enseignants français. Les rares enseignants gabonais qui y travaillent bénéficient d'un meilleur traitement sans réellement changer de statut. Ce qui apparaît comme une injustice aux yeux des enseignants des écoles publiques classiques dans lesquelles les conditions de travail sont particulièrement pénibles. Mais face à l'opinion publique, des comparaisons sont faites sur les résultats scolaires des deux types d'établissements sans prendre en compte des différences matérielles qui les séparent profondément.

Au cours de la formation initiale, les stages des élèves instituteurs sont effectués essentiellement dans les écoles de ville et dans des classes dites « normales ». Cependant, une fois la formation initiale terminée, les premières affectations sont faites dans les classes jumelées et dans les villages.

Autant de situations vécues comme frustrantes professionnellement par la plupart des enseignants malgré un attachement avéré au métier décrit en lui-même comme « *beau* »<sup>360</sup> mais « *saboté* »<sup>361</sup> par l'adoption de mesures peu adaptées.

Par ailleurs, les enseignants sont conscients de la faiblesse de leurs revenus. Pour s'en sortir, ils sont souvent contraints d'exercer parallèlement une autre activité. Au Gabon, le marché de l'emploi est très faible. Les « *petits boulots* » sont rares. La plupart des activités sont donc non rémunérées. Ce sont des activités « *de survie* » visant à réduire les dépenses telles que le jardin, la construction par soi-même d'une maison afin de sortir de la location, etc. La plupart de ces activités sont plutôt jugées satisfaisantes bien que pénibles. Une des activités choisies par les enseignants, en particulier par ceux exerçant à l'intérieur du pays, est le soutien d'hommes politiques. Le système politique a favorisé la formation d'hommes politiques dont le rythme de vie se développe de façon vertigineuse dès les premières années d'exercice. Cette observation justifie l'expression « *politique du ventre* ». L'accès à des logements et des voitures de fonction entretient l'illusion d'un enrichissement rapide et assure un statut social prestigieux. En outre, « *le détournement des fonds publics pour le financement des projets personnels n'est un secret pour personne même si cette pratique courante reste généralement*

---

<sup>360</sup> IPF15EPLCITM

<sup>361</sup> Idem

*impunie* »<sup>362</sup>. Cette situation est particulièrement dénoncée par les médias et les partis de l'opposition, mais le nombre inexistant de procès pour détournement de fonds publics laisse planer quelques fois le doute au bénéfice de ceux qui le font et laisse courir les rumeurs. Certains enseignants ont été les bras droits des hommes politiques, notamment au cours des campagnes électorales dans les villages. Mais pendant que les hommes politiques mènent une « *vie dorée* »<sup>363</sup>, les instituteurs continuent de travailler pendant plusieurs années sans salaire, sans intégration, de percevoir un « *maigre salaire* »<sup>364</sup>. Pendant que les enfants des hommes politiques étudient à l'étranger, ceux des instituteurs n'ont pour seul choix que d'être inscrits dans les établissements publics où le redoublement des élèves est la règle d'or. L'aide dans les démarches administratives ou la nomination à un poste de responsabilité promise au cours d'une campagne et vivement attendue en retour n'est pas apportée, sinon dans des cas rares. Les instituteurs sont donc non seulement déçus par les dispositifs pédagogiques qui ne sont pas adaptées à certaines réalités spécifiques de leur contexte de travail, mais aussi par des autorités gouvernementales qui ne sont pas toujours en mesure de tenir leurs promesses pour l'amélioration de la condition enseignante.

Le chapitre concernant la carrière enseignante met en évidence un certain nombre de facteurs à l'origine des désillusions évoquées par les enseignants (l'isolement professionnel, la marginalisation des enseignants originaires des autres provinces, etc.). Il est question ici de s'attarder particulièrement sur l'approche d'enseignement en vigueur (l'approche par les compétences de base, APC) et qui renforce les désillusions des enseignants au plan pédagogique. L'approche par les compétences de base (APC) est décrite comme une démarche d'harmonisation du système éducatif. Elle s'inscrit dans le programme de la réforme du système d'enseignement dont les travaux ont débuté au cours des années 70. L'objectif de la démarche est de résoudre les problèmes relatifs aux programmes et méthodes d'enseignement qui jusque là se sont révélés insatisfaisants en raison du fort taux de redoublement des élèves.

L'approche par les compétences de base (APC) propose aux enseignants un ensemble d'outils pédagogiques et didactiques : elle comprend des curricula, des guides d'intégration, des manuels et des bulletins. L'un des changements associés à l'application de l'approche par les

---

<sup>362</sup> IAH07EPLNZE

<sup>363</sup> IPF32EPLMB1

<sup>364</sup> IPF52ECPAK ; IPH47EPOK ; IPH53ECPADLA

compétences de base est l'élaboration de nouveaux bulletins de notes. Les bulletins ont donc été adaptés pour les différents niveaux pédagogiques de l'enseignement primaire. Les bulletins concernant la 5<sup>e</sup> année qui étaient encore en expérimentation au moment de l'enquête au sein des écoles pilotes sont aujourd'hui en usage dans tous les établissements. Par exemple, pour valider ou non la maîtrise des compétences des notions par les élèves, l'enseignant reportait dans les bulletins les deux meilleures situations (ou les deux meilleures notes), la première étant celle dirigée par le maître en classe. Actuellement, il est recommandé de reporter les notes de trois situations. En outre, l'application de l'approche par les compétences de base prévoit le passage en classe supérieure d'un élève admis ayant réussi l'examen final même ça n'a pas été le cas au cours des cinq paliers de l'année. Le but étant de donner aux élèves toutes les possibilités de réussite.

Cependant, l'approche par les compétences de base (APC) est une approche jugée « *très capricieuse* » et surtout très exigeante. Au cours d'un palier (niveau de compétence), les savoirs sont dispensés pendant six semaines dont cinq d'apprentissage et une consacrée à la phase d'intégration. C'est au cours de cette dernière semaine que l'enseignant évalue le niveau de maîtrise des savoirs des élèves.

## 1 L'attente de la formation

L'approche par les compétences de base (APC) nécessite d'être appliquée correctement en respectant le temps de réalisation de chaque palier afin d'accomplir chaque progression pédagogique préalablement élaborée. Il suffit de ne pas respecter le contenu des curricula (si une notion n'est pas abordée au bon moment) au cours du premier palier pour empiéter automatiquement sur le deuxième palier sachant que les leçons sont organisées suivant le niveau de difficulté et de façon à ce que les savoirs acquis servent de pré acquis ou de pré requis pour la maîtrise de nouvelles leçons. D'où le nom de palier attribué à chaque niveau de compétence à développer chez les élèves. Or voici ce que témoigne un des enseignants dans l'attente d'une formation concernant l'une des étapes de l'application de l'approche au cours du mois de janvier 2007 :

« Depuis le début des cours en octobre, il n'y a eu aucune animation pédagogique, et pire encore, je vous dit sans risque de me tromper que nous n'avons pas encore eu une seule séance d'utilisation des manuels exigés sur le terrain. Pensez-vous que nous arriverons à des fins meilleures ? Pensez-vous que l'APC en ce moment là a un souci de réforme ? On dira

encore qu'on n'a pas assez de moyens, or on n'a pas besoin de moyens pour organiser une animation pédagogique ici à Libreville, j'ai participé à toutes les animations pédagogiques de l'année 2007, je n'ai pas été payé, je n'ai pas été récompensé, je n'en demande même pas, je ne fais que mon petit travail d'enseignant. »<sup>365</sup>

Le problème dénoncé par cet enseignant n'est pas en lien direct avec le contenu de l'approche en elle-même. Il est d'abord question de formation et d'organisation.

Les exemples de modèles didactiques ou pédagogiques sont aussi donnés au cours de la formation en se référant à des classes de moins de 50 élèves. Mais une fois affectés dans les écoles, les instituteurs ont en charge la gestion d'effectifs plus importants. Par ailleurs, la formation de la plupart des instituteurs étant organisée dans la capitale ou dans les villes, ils ne sont pas préparés à la gestion de certaines situations vécues dans les villages, notamment la double vacation. L'un des soucis des enseignants en ce qui concerne l'approche par les compétences de base est de devoir l'appliquer sans y avoir été suffisamment préparés au préalable. Or, il revient aux conseillers pédagogiques et aux inspecteurs de se rendre dans les établissements scolaires pour organiser des animations pédagogiques afin d'aider les enseignants dans l'utilisation efficace de la nouvelle approche. En réalité, la difficulté pour les encadreurs d'organiser des animations pédagogiques réside dans le fait que la plupart d'entre eux ne maîtrisent pas également cet outil de travail. Ils n'ont pas participé à son élaboration. Aucune réunion de travail n'a été organisée au ministère afin de sensibiliser les encadreurs qui constituent les véritables promoteurs de l'outil sur le terrain. Seuls quelques conseillers pédagogiques et inspecteurs ont pris part aux travaux d'adaptation de l'approche soutenus par quelques professionnels européens. Sa vulgarisation nécessite une campagne de sensibilisation qui se fait avec beaucoup de difficultés alors que l'application de l'approche est généralisée à l'ensemble des établissements. La plupart des enseignants doivent donc s'efforcer de la comprendre et de s'en servir seuls. Le plus dur pour les enseignants n'est pas de devoir s'en servir sans formation préalable mais de constater que certains partenaires ne soient pas tenus de respecter leurs engagements. Si les encadreurs et les enseignants ne sont pas sensibilisés sur l'utilisation de l'approche, il est aisé de penser que les parents le sont encore moins.

---

<sup>365</sup> IPH9EPLMIN

Par ailleurs, des erreurs ont été relevés dans les bulletins de notes comme l'explique maître Russel : « j'ai examiné les bulletins, j'ai relevé une erreur en éveil 3<sup>ème</sup> année, ils ont répété l'erreur deux fois, il y a maîtrise en EDM (étude du milieu) et en EAS (éducation artistique et sportive) »<sup>366</sup>. L'existence des erreurs dans les bulletins montre l'absence de vérification du contenu par les encadreurs avant leur distribution sur le terrain. Les enseignants ont dû compter sur eux-mêmes pour décider quoi faire, en attendant que la situation soit signalée à la hiérarchie sans savoir quand sera proposée une solution adéquate. Chaque enseignant remplira alors les bulletins suivant son bon sens ou en se tournant vers les collègues.

De façon générale, les enseignants ne sont pas hostiles à l'approche par les compétences de base (APC) car elle représente une démarche de travail. Pour la plupart d'entre eux, l'approche est intéressante et contribue à simplifier les programmes, à harmoniser le travail enseignant. Avant son application, les programmes étaient qualifiés de « touffus », chaque enseignant choisissait son propre moment et ses propres sujets d'évaluation. La conséquence était que les élèves de même niveau n'apprenaient pas au même rythme et n'avaient pas une même progression annuelle. L'approche par les compétences de base (APC) conduit l'enseignant à ne plus rechercher les exercices permettant aux élèves de s'entraîner à la maison. Les cahiers de situation fournissent suffisamment d'activités aux élèves à faire en classe et/ou à la maison.

L'ensemble des activités réservées aux élèves est élaboré à l'avance et consigné dans les programmes. A cela s'ajoutent les leçons à étudier qui constituent l'une des activités à faire à la maison et les activités de recherche d'outils d'illustration. La veille, l'enseignant a juste à préciser aux élèves sur quelles notions ils vont travailler le lendemain. L'enseignant a néanmoins, la liberté de choisir d'autres exemples, d'autres outils, permettant d'illustrer les leçons et de faciliter l'apprentissage. Par exemple, pour la leçon « *en plus, en moins* » abordée en 1<sup>ère</sup> année au mois de novembre environ, les élèves observés à l'école de l'alliance chrétienne du PK8 ont utilisé et dessiné les fleurs, tandis que leurs camarades de l'école Sibang3 située au PK8 également ont utilisé des capuchons, ensuite les élèves ont formé un cercle dans lequel certains camarades devaient entrer ou sortir, puis l'exercice a consisté à sortir ou entrer de la classe.

---

<sup>366</sup> Maître Eric Russel



## 2 Des priorités mal définies

Les enseignants redoutent et déplorent que les problèmes concernant l'insuffisance de salles de classe, l'absence de latrines ou de bibliothèques, qui sont pour eux des priorités, soient relayés au second plan par les autorités éducatives qui ont choisi de financer l'élaboration de nouveaux manuels de travail afin de proposer une nouvelle approche pédagogique avant de mettre en place toutes les dispositions préalables.

L'application de l'approche par les compétences de base nécessite des investissements notamment la construction des écoles. Or son application a été généralisée dans l'ensemble du pays sans s'assurer que les conditions soient réunies dans chaque établissement : « *L'APC ne construit pas d'écoles ou de salles de classe, mais, au contraire, en demande plus.* »<sup>367</sup> Elle n'a pas fait disparaître les classes jumelées, ne réduit pas le nombre d'élèves dans les salles, elle n'a pas fait apparaître les latrines ou les bibliothèques. L'APC n'est qu'une réponse pédagogique parmi d'autres, mais pas un budget d'entretien ou d'équipement des écoles, elle ne constitue pas une solution aux difficultés administratives... L'APC nécessite des préalables en termes d'investissements, d'équipement, de réduction d'élèves dans les classes, etc. L'APC exige également des parents qu'ils soient d'avantage impliqués dans le suivi des activités scolaires, une collaboration plus importante mais surtout plus efficace sur le plan pédagogique entre enseignants et parents.

Cette collaboration ne peut pas reposer uniquement sur les moyens de communication utilisés par les enseignants. Elle devrait être soutenue par d'autres moyens, l'action des médias par exemple, à travers des émissions ou des documentaires spécifiques. Les enseignants interrogés regrettent le fait que les médias gabonais soient davantage mobilisés pour mettre en valeur l'image des hommes politiques, les déplacements qu'ils effectuent pour faire des dons dans leurs villages et accordent moins d'intérêt au vécu et aux besoins des populations dans tous les domaines de la vie y compris les problèmes d'éducation, afin que les autorités politiques et la communauté internationale soient sensibilisées et éclairées sur les actions à réaliser dans l'intérêt réel des populations. Il revient, par ailleurs, à l'institution scolaire de montrer aux parents que les enfants suivis obtiennent de meilleurs résultats scolaires. Il serait souhaitable que les bases du programme scolaire soit fait au niveau de l'école et que le suivi soit réalisé en complément.

---

<sup>367</sup> IPH62ECCNZGO

L'approche par les compétences de base (APC) est un outil conçu pour accroître l'efficacité pédagogique de l'enseignement dispensé, elle favorise donc la réussite des élèves. Mais elle ne convient pas aux classes à effectifs pléthoriques. Les élèves sont assis quatre voire cinq par table-banc. Les enseignants savent en tant que professionnels pédagogiques qu'il est difficile pour les élèves de pouvoir se concentrer. La plupart des élèves éprouvent des difficultés à suivre les cours. Au moment des évaluations, certains élèves qui n'ont pas suivi ou compris la leçon sur laquelle porte l'évaluation copient le travail de leurs camarades. Ce constat n'est pas spécifique aux classes pléthoriques. Mais s'il est contrôlable dans des classes d'une vingtaine d'élèves, il ne l'est pas dans les classes recevant plus de cinquante élèves. Les résultats de certains élèves ne reflètent pas leur réel niveau de compétence.

L'une des conséquences de cette situation est l'admission des élèves ayant des difficultés dans la validation des compétences de base dans un niveau supérieur. Ces élèves sont finalement embarqués dans une spirale infernale, ils traînent des lacunes considérables au cours de leur parcours scolaire et finissent par abandonner à un certain niveau. Ce qui explique les cas d'abandons et de déperditions qui restent constants au lieu de diminuer comme espéré par les acteurs éducatifs.

La priorité dans cette situation n'est pas de changer la méthode d'enseignement ou les bulletins de notes mais de réduire le nombre d'élèves dans les classes. La solution pour atteindre cet objectif est de construire des écoles et des classes supplémentaires. Or depuis les années 1980, les investissements dans le domaine de l'éducation sont très faibles. L'absence des investissements explique la situation chaotique du système malgré les solutions préconisées. Si les conditions de travail ne changent pas pour les enseignants, pour les élèves, les conditions de réussite restent quasi impossibles. Les enseignants refusant de soumettre leurs élèves à des difficultés encore plus grandes décident de ne pas se fier systématiquement aux notes obtenues mais au niveau de compétence réel des élèves afin de déclarer admis seulement les élèves ayant le niveau requis, en particulier ceux qui ne copient pas sachant que les autres ont besoin de cours de soutien pour surmonter leurs lacunes.

« Voilà pourquoi, je ne permets pas l'admission systématique des élèves ayant réussi l'examen final, lorsqu'ils ont échoué aux cinq paliers de l'année. Je connais leur niveau, et je sais qui a été susceptible de copier chez son camarade, de cocher les mêmes réponses sans avoir rien compris. En fin d'année, je tiens compte du niveau de mes élèves, des efforts fournis au cours de l'année. Le ministère recommande de faire passer systématiquement tout le monde, mais moi je fais un tri. L'élève qui a encore du mal à lire ou à écrire, je ne le laisse

pas passer, je m'arrange, tout en me référant à ses cahiers de situation, à lui mettre les sous-moyennes pour qu'il reprenne la classe afin de lui permettre d'améliorer son niveau, de combattre ses lacunes. »<sup>368</sup>

L'évaluation dans les cahiers de situation est conçue sous forme de questions/réponses à choix multiples. Si cette démarche a été préconisée pour simplifier le travail des enseignants qui n'ont plus de copies à lire et favoriser la réussite, il n'en est rien en réalité. D'abord, elle a augmenté le nombre de situations pédagogiques à évaluer pour chaque élève, les enseignants sont toujours contraints de reporter le contenu des leçons au tableau, le nombre de cahiers de situations sur le terrain étant insuffisant. Ensuite, les élèves ne sont pas plus nombreux à réussir, ils sont toujours nombreux à se serrer sur un seul table-banc, ils doivent toujours apprendre sans matériel didactique. Le nombre d'évaluations est également considérable pour des élèves qui n'ont que quatre heures de cours par jour. Très peu d'élèves peuvent bénéficier d'un suivi pédagogique assuré par leur famille.

Le redoublement systématique des élèves soupçonnés d'avoir coché les bonnes réponses en copiant sur leurs camarades ne constitue pas une solution adéquate. Les élèves sont punis alors qu'ils ne sont pas responsables de leur disposition dans les classes.

La répartition des élèves en plusieurs groupes pendant l'intégration ou l'examen final, de façon à ce que les élèves ne composent pas en ayant la facilité de copier sur leurs camarades pourrait constituer une solution plus adaptée. Si les élèves sont répartis en plusieurs groupes, l'enseignant a la possibilité d'établir des conditions propices à un examen, il peut mieux les surveiller, remarquer de suite qui copie, déplacer l'élève qui copie, informer les parents de la situation, proposer des cours de soutien, etc. L'application de la mi-temps dans la plupart des établissements publics permet d'avoir des enseignants disponibles pour assurer cette tâche. Mais le problème crucial de structures d'accueil resurgirait, il n'y aurait pas de salles disponibles pour organiser ce genre d'activités pourtant indispensables pour assurer, non pas l'admission massive des élèves en classe supérieure, mais la réussite des apprentissages qui est primordiale. Les autorités éducatives ont pour seule préoccupation de réduire le taux de redoublement en mettant en application une approche qui permet d'y arriver sans traiter les causes réelles des ces redoublements : l'insuffisance des structures d'accueil, de matériel pédagogique et de suivi des élèves. La baisse du taux de redoublement pourrait alors masquer

---

<sup>368</sup> Maîtresse Christiane, Ecole publique belle vue 3, Classe de 1<sup>ère</sup> année, Libreville, lundi 19 novembre 2007.

les véritables problèmes à résoudre. Le gouvernement ne présente aucun projet d'investissement, de construction d'écoles par exemple, il préfère rechercher des solutions faciles telles que l'approche par les compétences de base (APC) pourtant très coûteuses.

### 3 Une pédagogie inadaptée

#### 3.1 La réussite massive des élèves : une utopie

Du point de vue des enseignants, l'une des raisons qui explique la présence des élèves qui ont des difficultés de lecture en 4<sup>ème</sup> année réside dans l'application systématique de cette formule de l'APC qui ne permet plus de suivre l'évolution du travail des élèves, « de tenir compte de leurs lacunes. » et privilégie simplement le passage des élèves en classe supérieure qu'ils soient en mesure de réussir réellement ou non. Les élèves déclarés admis par le système de l'APC ne le méritent pas nécessairement suivant les témoignages des enseignants qui dénoncent la « *facilité* » dans laquelle sont placés les élèves. Dans les cahiers de situation, les questions posées sont déjà traitées, plusieurs réponses sont proposées aux élèves. Ces derniers doivent simplement cocher la bonne réponse.

« L'APC rend aussi les enfants paresseux, il suffit de cocher, l'enfant qui ne sait pas lire ou écrire peut cocher au hasard une bonne réponse, s'il est indiqué de cocher à tel endroit, il le fait sans problème en regardant parfois le cahier du camarade. Pour moi un tri est indispensable ; même si quarante élèves seulement doivent être admis en classe supérieure, je l'assume. Si le directeur me demande des explications pour justifier mes résultats, je suis préparée à le faire. On ne peut pas déclarer l'admission des élèves pour faire plaisir au gouvernement, nous devons nous baser sur le travail effectué et les conditions dans lesquelles il est réalisé. »<sup>369</sup>.

Cependant préconiser le redoublement systématique dans tous les cas ne paraît pas être la solution adéquate non plus. Tous les élèves redoublants ne présentent pas les mêmes difficultés et le même niveau de difficultés. Quelques séances de cours de soutien avec des explications complémentaires dans une salle ayant moins d'élèves pourraient permettre à la

---

<sup>369</sup> Maîtresse Koumba Nzigou Amélie, Ecole Belle vue3, Classe de 4<sup>e</sup> année, Libreville, Mercredi 21 novembre 2007

plupart des redoublants de se concentrer et d'être admis. Le redoublement ne garantit pas une quelconque amélioration du travail d'un élève en difficulté.

« Parler d'APC en 1<sup>ère</sup> année, le mot n'a pas sa place »<sup>370</sup>, premièrement à cause des effectifs. C'est une méthode qui exige un effectif maximal de trente élèves par classe. Au sein des établissements confessionnels et publics, les classes comptent deux ou trois fois plus d'élèves. Deuxièmement, Les élèves travaillent beaucoup dans les manuels, or dans les classes, la majorité des élèves n'en dispose pas. En 1<sup>ère</sup> année, les séances varient chaque jour: le lundi, les élèves travaillent avec les livres fermés. A partir de mardi les leçons sont effectuées avec les manuels ouverts. Dans les livres, il y a des rubriques :

Première rubrique : j'observe, je discute ; Deuxième rubrique : je m'entraîne, j'utilise ce que j'ai appris ; Dernière rubrique, c'est la synthèse, « je retiens ». Mais avec des élèves sans manuels dans la classe, l'instituteur est de procéder autrement : « *je me réfère toujours à l'ancienne méthode, celle qui me permet de travailler avec les élèves n'ayant pas de documents, j'écris tout au tableau, je pose des questions aux élèves.* »<sup>371</sup> Les élèves ayant les livres effectuent les activités directement à l'intérieur. Aussi, même en essayant de placer les élèves sans livres à côté de leurs camarades qui en ont, la méthode reste inefficace, car seuls élèves propriétaires des manuels effectuent les tâches demandées, les autres se contentent de regarder leurs camarades travailler. Pour éviter de faire travailler seulement certains élèves, l'instituteur est obligé d'envoyer certains élèves au tableau, de faire prendre des notes dans les cahiers comme ça s'est toujours fait. Le seul avantage est que le travail effectué dans les livres ne fait l'objet que d'une évaluation formative (des appréciations sans notes chiffrées), mais elle contribue à motiver les élèves, elle permet aussi de vérifier les acquis des élèves sur la leçon.

L'application de l'approche par les compétences de base (APC) condamnerait certains élèves à ne rien faire en classe. Il serait alors difficile pour l'enseignant de savoir si l'élève qui n'a pas de livre a compris la leçon, de voir s'il peut effectuer certaines tâches. « *Le seul moyen qui reste efficace, c'est l'usage du tableau.* »<sup>372</sup>

---

<sup>370</sup> Maîtresse Medza, Ecole Belle vue 3, classe de 1<sup>ère</sup> année. Libreville, lundi 19 novembre 2007

<sup>371</sup> Idem

<sup>372</sup> Maîtresse Medza, Ecole Belle vue 3, classe de 1<sup>ère</sup> année. Libreville, lundi 19 novembre 2007

## 3.2 La charge de travail

Le nombre d'activités à réaliser aussi bien en classe qu'à la maison, à la fois par les élèves que par les enseignants est très important. L'approche par les compétences propose chaque jour, une longue série d'activités à effectuer aussi bien dans les manuels que dans les cahiers de situation. Les activités réalisées dans les cahiers de situation font l'objet d'une évaluation sommative.

Dans les classes pléthoriques, l'enseignant travaille « sous pression », car il doit corriger les activités qu'il propose chaque jour. Ce qui suppose qu'il contrôle le travail de chaque élève. Son volume de travail est indéniablement plus important lorsqu'il tient une classe de 80 élèves pour enseigner pendant cinq semaines et organiser des évaluations supplémentaires au cours de la sixième semaine. Le nombre d'activités par jour et par élèves s'élève à six.

Dans une classe de trente élèves, ce n'est peut être pas un nombre impressionnant, mais dans une classe de 80 élèves c'est « déprimant, si on multiplie 80 par le nombre d'activités de chaque jour qui est de six par élève, un enseignant corrige 420 exercices par jour. Au bout d'une semaine le travail devient impossible »<sup>373</sup> ! S'il ne corrige pas, il ne peut pas faire d'ajustements nécessaires pour les élèves qui n'ont pas compris. Les conséquences d'une telle intensité dans le travail sont graves. L'enseignant est obligé de travailler tard le soir chez lui au risque de développer « des insomnies ». Il est en outre conduit à ne plus faire correctement son travail, à ne plus appliquer l'approche par les compétences de base, à recourir à des méthodes de travail plus simple. L'essentiel « c'est de remplir sa charge d'une manière ou d'une autre ».<sup>374</sup> L'enseignant développe ainsi d'autres pratiques pédagogiques pour sortir de la difficulté telles que l'usage courant du tableau au lieu des manuels si importants pour l'application de l'approche par les compétences de base. C'est un facteur qui ne permet pas à l'enseignant d'être efficace.

A l'insuffisance des manuels et à l'intensité de travail s'associe l'insuffisance du matériel didactique, la difficulté d'accéder aux programmes au sein de l'école, et une organisation pénible. Les enseignants sont parfois obligés d'élaborer leurs propres emplois du temps lorsque les progressions ne sont pas acquises à temps. L'élaboration des progressions

---

<sup>373</sup> Idem

<sup>374</sup> idem

mensuels et des emplois du temps ne tient pas systématiquement compte des classes soumises à la double vacation ou tenues à mi temps. Ce qui oblige les enseignants à mettre en place des adaptations en fonction de leurs contraintes professionnelles et du rythme des élèves.

A l'exception de quelques lycées et collèges possèdent, le matériel de manipulation n'existe pas, c'est-à-dire les éprouvettes dans le domaine des sciences, le matériel des mathématiques pour les démonstrations. En ce qui concerne, les sciences de la vie et la terre (SVT), il n'y pas de réactifs par exemple. S'agissant de la géographie, les cartes murales manquent, donc l'enseignant n'est pas en mesure d'illustrer véritablement ce qu'il enseigne, il est obligé de privilégier l'exposé magistral au détriment des approches qui lui permettent de travailler ou de manipuler avec les enfants, d'expérimenter, de vérifier tout ce qu'il donne comme informations avec les élèves de manière pratique.

L'approche par les compétences de base ne constitue dans ces conditions qu'une source de frustrations supplémentaires pour les instituteurs.

## 4 Injustices dans la classe

« Lorsqu'un établissement souhaite l'affectation de deux ou trois enseignants, un seul seulement sera réellement affecté et c'est ainsi chaque année... » Mais l'insuffisance des enseignants comme le souligne le directeur Hilaire (école Bellevue 3) n'est pas un constat nouveau, le portrait des classes observées met en évidence une caractéristique déjà bien connue du système éducatif et décriée par l'ensemble des acteurs, celle qui concerne l'insuffisance des salles de cours, des tables-bancs, des outils pédagogiques... Il en résulte certes la désolation des enseignants confrontés à des conditions de travail difficiles, mais surtout le désarroi et l'impuissance qu'ils éprouvent à mettre en place des stratégies d'action justes pour les élèves.

### 4.1 L'absence de discipline dans la classe

L'une des injustices constatées dans les classes se rapporte à la *disposition des élèves* telle qu'elle est illustrée sur les photos de la classe de 1<sup>ère</sup> année à Belle vue 3. Certains élèves suivent les leçons assis au sol, d'autres sont debout et ne suivent même pas les cours, d'autres arrivent tant bien que mal à s'installer sur quelques tables disponibles mais disposées de façon quasi pèle mèle. Les élèves sont donc placés dans trois situations opposées face à un même

enseignant. Cependant, ce dernier doit considérer que les leçons qu'il dispense sont suivies et seront étudiées par l'ensemble des élèves de sa classe qui seront tous évalués de la même manière par « souci d'objectivité » qu'impose la démarche pédagogique devant être impérativement adoptée par chaque enseignant. Ainsi, dans une certaine mesure, l'enseignant, par sa présence, sa professionnalité et donc son travail pédagogique et didactique, rend légitime cette discrimination. Tout se passe comme si les élèves d'une même classe, inscrits suivant les mêmes normes, soumis aux mêmes enseignements sont répartis dans deux groupes distincts ne méritant pas le même traitement.

D'un côté, le groupe des élèves qui méritent les tables, dans ce cas ils peuvent suivre les leçons. L'enseignant peut alors « miser » sur eux pour accomplir son devoir pédagogique, pour respecter le principe d'obligation de résultats. C'est le groupe d'élèves motivés, concentrés et censés réussir. C'est le groupe d'élèves qui permet à l'enseignant de bâtir l'espoir de réaliser un travail satisfaisant.

De l'autre côté, les élèves n'ayant pas de tables-bancs, non motivés, non concentrés. Ils ne méritent donc pas trop d'attention de la part de l'enseignant au moment des cours pour ne pas passer le temps à établir une discipline impossible de toute évidence. Mais cette dernière catégorie d'élèves sera évaluée suivant les mêmes modalités que leurs camarades. Dans ce cas peu importe qu'ils réussissent ou non, le redoublement est prévu dans ces cas, puis suivra l'exclusion, mais certains élèves auront certainement abandonné, c'est là aussi une évidence. L'enseignant sait à l'avance pour quels élèves il travaille. Il s'agit pourtant dans la plupart des cas d'élèves scolarisés pour la première fois et n'ayant aucune connaissance des règles de l'école. Voilà que des enfants qui ont tout à apprendre et qui nécessitent surtout de l'attention, des encouragements, se retrouvent complètement délaissés en classe. En considérant que le niveau de conscience des élèves en 1<sup>ère</sup> année est encore faible, faut-il tirer la même conclusion pour ceux des 4<sup>ième</sup> et 5<sup>ième</sup> années ? Cette situation ne suscite-t-elle pas plus de frustrations que l'application de l'approche par les compétences de base ? Il n'y a pas là d'une part, des élèves ayant une relation privilégiée avec l'enseignant et, d'autre part, des élèves subissant une situation plutôt frustrante, voire révoltante ? Qu'en sera-t-il une fois ces élèves devenus adultes sans qualification ?

Toutes ces interrogations survenues au cours de l'analyse, bien que n'ayant pas été abordées au cours des entretiens invitent à réfléchir sur les pratiques que développent les enseignants dans la classe et qui ont une influence directe ou non sur le comportement et le travail scolaire des élèves.



L'absence de prestations sociales pour les personnes sans qualification fait qu'aucune responsabilité ne revient à l'Etat. Pour les familles dont les ressources sont suffisantes, les enfants pourront poursuivre la scolarité dans les établissements privés. Mais quel pourcentage d'élèves est concerné par cette perspective ? Pour la plupart d'entre eux, il est impossible de préciser dans cette analyse, ni ce qu'il en adviendra, ni de dire avec précision le niveau de revenus des familles, mais l'hypothèse que le chômage et la délinquance pourraient marquer leur parcours de vie est plausible. La dispute opposant deux jeunes de 4<sup>ème</sup> année à Belle vue 3 n'est-elle pas occasionnée par l'attitude de la maîtresse, mais surtout des conditions dans lesquelles ils sont tous soumis ? L'hypothèse selon laquelle, les élèves, pouvant faire usage de la force, n'hésiteront pas à s'imposer sur les tables, peut s'avérer plausible également. Ils deviennent ainsi les privilégiés de l'enseignant, mais parmi les élèves peuvent se cacher les bourreaux des autres, récupérant les cahiers, les stylos de leurs camarades, lançant les bouts de papiers pour distraire, intimidant les plus faibles... La délinquance dans ces conditions n'attend pas la rue, elle commence dans la classe, sous le regard bienveillant de l'enseignant.

Il revient certainement à l'enseignant en tant que responsable de la classe de mettre en place certaines dispositions. Le portrait des classes met plutôt en évidence une certaine impuissance des enseignants à décider soit de placer les élèves au sol, soit de contraindre les élèves à alterner. Face à l'abandon des responsables, Il revient souvent aux élèves de se débrouiller. Certains décident de jouer, d'autres de s'installer dans le placard cassé d'une classe. En tant que responsable de la classe, l'enseignant est placé dans une situation certes difficile mais à laquelle il prend part. L'insuffisance des table-banc dans les classes engendre une situation injuste pour les élèves et à laquelle les enseignants participent impuissamment. Des solutions et des initiatives peuvent être prises dans la classe. Par exemple, placer les plus jeunes sur les tables et les plus âgés au sol. Il est également possible d'installer tous les élèves au sol, les plus grands derrière, les plus petits devant. Les élèves sont alors traités de la même manière en classe. La gêne occasionnée par l'insuffisance des table-bancs est à l'origine d'une *discrimination* à l'intérieur de la classe.

Cette discrimination n'est pas à confondre avec l'effet maître, les élèves et les enseignants sont tous victimes d'une même situation engendrée par l'insuffisance du budget mis à la disposition des établissements. Ce qui est mis en évidence dans cette analyse, c'est la résignation avec laquelle les enseignants agissent face à la situation. Le souci est de montrer qu'ils sont partagés entre le sentiment d'impuissance et celui de compassion pour leurs élèves qu'ils laissent décider de se placer là où ils peuvent se sentir à l'aise. Or, il est plus gênant de

permettre que les mêmes élèves occupent les tables tous les jours et que les autres soient par la même occasion obligés de suivre les leçons au sol tous les jours. Une autre solution peut être envisagée, recommander aux élèves d'amener des tabourets pouvant servir de supports pour prendre des notes. Par exemple un tabouret plus haut pour prendre des notes et l'autre moins haut pour s'asseoir. Ce qui éviterait aux élèves de traîner dans des salles où le seul coup de balai de la maîtresse de temps à autre ne permet pas de rendre propre. En outre, les jours de pluies, les salles sont pleines de boue, aucune salle de classe ne peut être propre. Les tabourets, en raison de leur prix sur le marché sont à la portée de toutes les bourses. L'usage traditionnel fait par les populations permet d'en trouver dans la plupart des foyers. Chaque tabouret portera le nom de chaque élève propriétaire. Un élève pourra suivre toute sa scolarité primaire avec ses deux petits tabourets. Ce sera un achat à faire une fois pour toute la durée du cycle primaire. Il reviendra ensuite à l'établissement ou à l'association des parents d'élèves d'en assurer la sécurité en mettant à disposition une salle spéciale (une sorte de dépôt) aménagée avec un coin pour chaque classe. Les surveillants pourraient assurer le rangement et la remise des tabourets des élèves. Des signes distinctifs tels que les marques de couleur pour chaque classe (comme pour les portes des salles) peuvent favoriser l'identification et la distribution rapide des tabourets dont la petite taille facilite le rangement. Un objet relevant d'un savoir-faire traditionnel pourra ainsi faire son entrée dans l'école. Si des espaces de commerces sont aménagés à l'intérieur des écoles, il est alors possible de faire pareil pour répondre aux besoins de rangement. Dans la mesure où les parents répondent déjà à d'autres exigences telles que l'achat de rames de papiers, des paquets de papiers toilettes que les élèves n'utilisent d'ailleurs pas, ils ne s'opposeront pas à l'idée de permettre à leur enfants d'être traités avec plus de justice dans la classe. L'un des bancs de la classe de 1<sup>ère</sup> année à l'école Belle vue 3 a été offert par une mère choquée par le fait de voir son fils assis au sol au cours d'une leçon comme le témoigne maîtresse Christiane : *« ce banc est l'œuvre d'une maman qui avait trouvé les enfants assis par terre. Elle m'a demandé si elle pouvait apporter un banc pour son fils. J'ai accepté. La pauvre a pris la peine de le faire fabriquer. Mais je vous assure que son fils ne s'en est servi que le jour de la livraison. Il préfère être au sol. J'ai insisté en vain pour qu'il regagne sa place. D'autres élèves préfèrent se tenir debout pendant toute la durée des leçons. »* Cet exemple montre que les parents, même ceux ayant de faibles revenus sont toujours prêts à agir dans l'intérêt de leurs enfants. Cet exemple est aussi porteur de leçons, les enfants ne sont pas à l'aise en étant installés nombreux sur une table, il est évidemment plus confortable de s'installer par terre où ils disposent d'une liberté de mouvements. En choisissant de s'installer par terre, les élèves font

preuve de volonté d'apprendre, ils sont de ce fait disposés à suivre les enseignements contrairement à ce qui peut en être déduit. Tandis que les élèves choisissent des solutions simples et que les parents achètent les outils didactiques, les enseignants et les responsables d'établissements sont déterminés à essayer de changer les choses en ayant recours à d'autres méthodes :

- Réduire les effectifs en limitant les inscriptions à la rentrée des classes ;
- Renforcer la discipline au sein des écoles et dans les classes dans la mesure du possible ;
- Réduire l'absence des élèves en organisant des réunions régulières avec les parents ;
- Encourager l'organisation de l'association des parents d'élèves, etc.

Ces méthodes varient d'un établissement public ou confessionnel à l'autre. Cette différence peut s'expliquer par l'effet établissement tel qu'il est mis en évidence dans le portrait des classes (les initiatives du directeur de l'école, la qualité de la collaboration et des relations entre les différents acteurs de l'école, etc.). Mais certaines méthodes commencent à faire échos au sein de plusieurs établissements, en particulier la réduction progressive du nombre d'élèves au moment des inscriptions bien qu'elle soit contraire aux dispositions prévues par la loi c'est le cas des écoles Sibang 3, Venez-voir, mont-fort, Sainte-Marie, FOPI, etc.).

Il est surprenant de constater que la plupart des parents rencontrés semblent ignorer cette vérité même dans les écoles disposant d'une association des parents d'élèves. Seuls les enseignants dénoncent la situation réelle des élèves car elle est liée à la leur sur bien des points. Cependant le choix de la rétention des notes, le boycott régulier des progressions mensuelles, des cours, comme moyens d'expression ne permet pas toujours d'être compris par les autres acteurs, notamment les parents qui y voient une exagération et une manipulation des élèves de la part des enseignants. Les associations des parents d'élèves et les médias devraient se saisir du travail de sensibilisation progressive des parents et du public afin que des solutions possibles fassent l'objet de débats publics qui manque cruellement dans le pays malgré la mobilisation enseignante.

## 4.2 La gestion de la classe

L'obligation de circuler dans la classe à laquelle est soumis l'enseignant est une technique pédagogique et didactique indispensable à la fois pour assurer la discipline et pour veiller sur la réalisation des activités pédagogiques par les élèves. C'est donc une technique qui permet

de s'approcher des élèves, de s'intéresser de près à leur travail, de faire des remarques personnalisées, de s'assurer que les élèves suivent bien, de motiver ceux qui ont quelques difficultés, de réveiller ceux qui dorment ou qui sont fatigués de savoir rapidement sur quels aspects il faut insister. Elle a également pour effet de renforcer la concentration des élèves et la relation pédagogique. Or la disposition des tables bancs, pourtant non fixes gêne considérablement la réalisation de cette tâche. Dans les cas où elle est possible l'enseignant arrive à peine à circuler uniquement au centre de la classe. Une fois de plus, quelques élèves travaillent sous contrôle de l'enseignant. Les autres sont interpellés de loin, en particulier s'ils bavardent. Une autre injustice concernant la relation pédagogique est ainsi établie dans la classe. La distance entre le maître et les élèves n'est pas la même pour tous.

La relation pédagogique et l'absence de discipline est liée ici non pas à l'insuffisance des tables-bancs, mais plutôt à la manière dont ils sont disposés et en raison de l'espace disponible. Or, selon qu'il est installé au sol ou sur une table, selon la distance qui le sépare de la surveillance ou non de l'enseignant, un élève ne se conduit pas de la même manière. L'observation des élèves de 4<sup>e</sup> année à l'école Belle vue 3 a permis de constater que les élèves assis par terre ont tendance à se rapprocher du tableau, de la maîtresse et participent mieux aux cours. En revanche, leurs camarades assis derrière ou au fond de la classe se concentrent moins bien qu'installés sur les tables bancs, ils jouent et lancent des bouts de papiers aux camarades assis devant afin de les distraire.

A ce sujet, des dispositions peuvent aussi être prises. Les tables-bancs peuvent être disposés sous forme de demi cercle par exemple, plutôt qu'en plusieurs rangs. Ce qui permettra à l'instituteur d'avoir aisément accès à toutes les tables et de réduire la distance relationnelle établie entre lui et certains élèves. L'autre possibilité est de commencer par équiper correctement les petites classes par exemple en rassemblant toutes les tables disponibles au sein de l'école. Ainsi, le recours provisoire à l'usage des tabourets comme supports favorisant la prise de notes ne concernera que les grandes classes qui seront dotées progressivement de tables bancs grâce aux frais de mutuelle par exemple. La désolation éprouvée en voyant les élèves prendre des notes accroupis, allongés ou avec des cahiers sur les genoux peut alors être évitée. L'observation de plusieurs élèves de 1<sup>ère</sup> année ne pouvant pas suivre une leçon de lecture en train de jouer dans un coin de la classe est plus révoltante que de les voir assis par terre. Ces élèves auraient bien suivi la leçon s'ils étaient installés différemment. Le risque pour ces enfants c'est d'être en échec dans les apprentissages de base et se retrouver dans les classes supérieures, avec des difficultés en français qui ne seront jamais rattrapées, dans la

mesure où l'apprentissage de certaines règles de lecture ne fait parti pas du programme de 4<sup>ème</sup> année par exemple. Or à ce sujet, parents et enseignants s'accusent mutuellement. Mais il est difficile d'affirmer que seules les pratiques éducatives développées par les parents constituent le facteur explicatif de la présence d'élèves ayant des difficultés de lecture en 4<sup>ème</sup> ou en 5<sup>ème</sup> année.

## 5 Redoublement systématique des élèves

Avant l'application de l'approche par les compétences de base, un enseignant pouvait décider du redoublement d'un élève ayant de mauvaises notes en français ou en mathématiques, même si ses notes étaient bonnes dans les autres disciplines enseignées. Ces deux disciplines constituent encore dans l'enseignement primaire l'essentiel des connaissances à acquérir au cours des deux premiers niveaux pédagogiques (1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> années). Il fallait lire couramment, écrire lisiblement en suivant la ligne pour être admis au CP2 ou au CE1. La moindre difficulté à écrire ou à lire exposait l'élève au redoublement. Ce constat tend peut être à diminuer, mais il n'a pas encore disparu : « *Quand j'ai commencé à Gamba, certains élèves avaient la moyenne annuelle, mais les enseignants décidaient du redoublement pour ceux qui ne savaient pas lire ou écrire correctement.* »<sup>375</sup> C'est difficile d'accepter un redoublement dans ces conditions. Cette pratique professionnelle, héritée des missionnaires et des républicains qui prévoyaient le renvoie chez leurs parents des élèves incapables de parler rapidement le français, continue d'influencer la culture actuelle du métier. Si certains enseignants jugent injustifié qu'un élève soit contraint de perdre une année scolaire pour des considérations qui ne prennent pas en compte son niveau de compétence dans l'ensemble, d'autres en revanche n'hésitent pas à l'appliquer et y ont encore recours. Seuls les parents sont de plus en plus conscients qu'il faut agir, bien que les décisions prises n'aident pas nécessairement les enfants à s'en sortir mais les plongent au contraire dans un cycle infernal de plusieurs redoublements successifs.

Le fait d'avoir obtenu une sous moyenne en français peut exprimer autre chose qu'une difficulté de déchiffrage des lettres et des mots, il peut être question d'une difficulté d'articulation, du non respect de la ponctuation, des difficultés en conjugaison. La nature et le niveau de la difficulté ne font pas l'objet d'une analyse approfondie avant que ne soit mise en

---

<sup>375</sup> IPF28EPL0CT

application une nouvelle mesure préconisant de valoriser le travail des élèves. Seule la moyenne constitue le critère de décision. Il n'était pas juste en effet de décider du redoublement d'un élève ayant sa moyenne annuelle sur la base d'une sous moyenne non explicitée en français, sans prendre en compte les efforts fournis dans les autres disciplines. Aucune analyse n'est faite sur l'évolution du travail des élèves et les matières qui posent problème. Cette méthode d'évaluation sommative explique en partie le taux de déperdition et le retard scolaire constaté chez les élèves. Il est compréhensible que dans certains cas les élèves soient frustrés et démotivés, les parents aussi.

A Libreville, les parents ont développé pour stratégie d'organiser eux-mêmes le transfert de leurs enfants en allant les inscrire dans d'autres écoles d'une année à l'autre. Le changement d'établissement est devenu une stratégie familiale qui prend de l'ampleur, un élève peut ainsi fréquenter plusieurs écoles au cours de sa scolarité primaire. Chaque année, l'enfant doit ainsi découvrir un nouvel enseignant, se faire de nouveaux copains, et parfois se rendre dans une école très éloignée du domicile familiale.

Les établissements publics et confessionnels présentent des caractéristiques communes sur de nombreux points. Espérer améliorer les résultats scolaires d'un enfant en changeant pour une autre école présentant les mêmes caractéristiques ne peut constituer une solution. Il convient d'apporter à l'enfant une aide adaptée à ses difficultés sinon, il reste exposé au redoublement. Le redoublement systématique des élèves reste récurrent dès qu'un élève n'a pas obtenu la moyenne requise pour l'admission en classe supérieure (5/10 au primaire et 10/20 au secondaire).

L'approche par les compétences remet en cause cette méthode d'évaluation en favorisant l'admission des élèves en classe supérieure même lorsque toutes les compétences ne sont pas maîtrisées (voire les désillusions pédagogiques). Cependant, il y a encore dans les classes des « *élèves qui ne savent pas encore lire* », alors qu'ils sont en classe de CE par exemple et des enseignants qui n'appliquent pas systématiquement l'approche par les compétences de base lorsqu'ils le jugent nécessaire. Les enseignants se plaignent mais restent là aussi impuissant et se contentent d'en parler sans s'interroger sur les raisons de cette situation. En outre, la méthode d'évaluation proposée dans l'approche par les compétences de base n'a pas gommé l'existence d'autres problèmes tels que l'insuffisance des classes. Ce problème engendre bien d'autres, notamment l'inégale répartition du temps de travail entre les élèves et entre les enseignants. Certains élèves et enseignants disposent de temps pour aborder l'ensemble du programme à enseigner quand d'autres ne le peuvent pas.

Par ailleurs, ce n'est plus un secret, l'insuffisance empêche de considérer l'ensemble des élèves admis. Le problème est peut être dissimulé dans les établissements primaires, mais il devient indéniable lorsque les résultats d'entrée en 6<sup>e</sup> sont comparés à ceux réalisés par les élèves au certificat d'études primaire (CEP). Un nombre important d'élèves est souvent déclaré admis pour le CEP.

En revanche, en ce qui concerne l'entrée en 6<sup>ème</sup>, seuls les élèves dont la candidature est retenue dans un collège sont déclarés admis, les autres sont déclarés « échoués » et soumis au redoublement pour ceux dont les parents ne peuvent pas trouver d'autres solutions. Ainsi, les résultats d'entrée en 6<sup>e</sup> ne reflètent pas le nombre réel d'élèves admis, celui-ci est fonction du nombre de places disponibles. Cette situation sème le doute non seulement sur la capacité réelle des établissements publics à réaliser de « bons résultats » mais aussi sur les capacités d'apprentissage des élèves tant décriée au sein des écoles publiques primaires.

## 6 La punition

« J'aurais préféré rester à Tchibanga : Les effectifs ne sont pas pléthoriques. En province ou en zone rurale, les enseignants sont très respectés par tout le monde. Or à Libreville, l'enseignant est dévalorisé. Par exemple si un élève revient sans avoir fait ses devoirs de maison, et que l'enseignant essaie de le sanctionner, le parent vient manifester son mécontentement de voir son enfant puni. »<sup>376</sup> Punir un élève qui n'a pas fait ses devoirs sans chercher à connaître les raisons qui l'en ont empêché est une pratique courante. Certes, c'est moins systématique et désormais les parents osent exprimer leur position sur la question. Ne pas faire ses devoirs à la maison n'est pas un signe de désobéissance en tant que tel si ça peut se justifier. L'élève peut ne pas avoir compris la leçon sur laquelle se rapportent les devoirs, il peut aussi ne pas avoir compris les consignes. La punition n'est pas la réponse attendue par l'élève en ce moment là, mais plutôt une aide pédagogique qui peut être apportée par un proche ou par l'enseignant. Punir un élève sans tenter de le comprendre, de s'assurer qu'il dispose de tous les outils et toute l'assistance dont il a besoin pour effectuer le travail qui lui est demandé, revient à le juger et à le condamner à tort. Il est certain que la réponse sous forme de punition ne peut correspondre à aucune attente de l'élève et ne peut avoir aucune portée pédagogique. La punition dans ce cas revêt peut-être un autre enjeu en rapport avec la

---

<sup>376</sup> Maîtresse Virginie, belle-vue 3, Libreville, Novembre 2007

crise de l'autorité dénoncée par les enseignants exerçant dans les villes et qui se sentent moins respectés à la fois par les élèves et par leurs parents, voire la société urbaine dans son ensemble.

Le recours à une technique punitive par l'enseignant semble participer dans une certaine mesure à rendre légitime son autorité. Ce recours contribue à « *la notoriété du maître* », le non recours à la punition d'un élève « *désobéissant* » concoure à dévaloriser l'image de l'instituteur. Mais le soutien des familles dans le recours à cette méthode est assez complexe dans la mesure les parents y ont eux-mêmes recours. Si peu de parents installés dans les villages semblent ne pas oser s'opposer à une décision du maître même lorsqu'il punit un élève, dans les villes c'est tout le contraire. Il faut cependant préciser que les parents, conscients du rôle éducatif de l'instituteur, ne s'opposent pas systématiquement à la punition en tant que pratique éducative.

Dans les villages, les questions des droits des enfants scolarisés ne font pas encore l'objet de discussion. Tout ce qui compte est de faire en sorte que « *l'enfant devienne quelqu'un* »<sup>377</sup>, qu'il réussisse. Dans les villages, personne n'est mieux placée que le maître pour accompagner l'enfant et les familles dans la quête de cette réussite. En ville, des débats ont été organisés sur la nature de la punition. Si l'usage de la « *chicotte* » (fouet ou bâton) a été officiellement interdit, cette interdiction n'est pas systématiquement appliquée dans certains villages où la position sociale du maître est incontestée et l'application d'autres techniques punitives reste autorisée. Dans les établissements primaires, tous ordres d'enseignement confondus, l'une des punitions à l'endroit des enfants est de les battre avec une chicotte. Certains enseignants appliquaient le système suivant : « *au nombre de fautes équivaut un nombre de coups* »<sup>378</sup> appliqués aux bouts des doigts, à la paume des mains, aux fesses. Si l'enfant battu osait faire quelques mouvements d'évitement, les coups pouvaient atteindre d'autres parties du corps.

Cette technique de punition pratiquée dans l'ensemble des régions gabonaises pendant des décennies constitue un autre héritage de l'ère coloniale ou battre publiquement une personne qui n'osait pas obéir à un ordre était une pratique légale, mais surtout « *courante et*

---

<sup>377</sup> IPH49EPBO

<sup>378</sup> IPF73ECACLEG



vulgarisée »<sup>379</sup>. C'est ainsi que l'autorité s'impose pour tous à l'époque. Cette pratique a été introduite à l'école par les missionnaires pour sanctionner les élèves.

Cette méthode a ensuite été héritée par les instituteurs laïcs qui l'ont eux-mêmes légué aux instituteurs gabonais qui les succéderont dont certains pensent encore que c'est le meilleur moyen d'assurer la discipline. L'usage de la chicotte était accompagné de plusieurs autres punitions : être privé du repas (pour les élèves internes) ou du repas de midi, de récréation, recopier « N fois » une phrase, aller faire du ménage au domicile du maître, porter un crâne animal pour s'être mal exprimé en français ou avoir parler une autre langue que le français en classe, être à genoux pendant plusieurs minutes voire une heure ou plus dans la cours de l'école ou dans la classe, nettoyer les toilettes de l'école, etc.

Parmi ces techniques punitives, le recours à la chicotte est la plus décriée. Cette méthode est très traumatisante, humiliante pour les enfants et explique la révolte de certains parents qui supportaient mal le fait de voir leurs enfants revenir avec des traces de coups donnés par l'enseignant pour quelques fautes d'orthographe ou pour un exercice non fait ou non réussi.

De nombreux parents n'osaient pas se manifester pour éviter le risque d'exposer leurs enfants à une éventuelle « vengeance » du maître, à ses représailles. Cette méthode était non seulement anti pédagogique, mais forgeait une image du maître « *tout puissant* », du maître « *bourreau* » sans garantir la réussite des élèves, mais au contraire elle a du pousser certains élèves à l'abandon des études. A partir des années 2000, grâce à la mobilisation des associations des parents d'élèves, et dans le souci de revaloriser l'image de l'enseignant, cette méthode de punition a été interdite. Cette interdiction est respectée dans plusieurs écoles, mais il est difficile d'affirmer que c'est le cas dans l'ensemble du territoire national. La chicotte a fait progressivement place à d'autres méthodes punitives dont l'efficacité pédagogique reste à prouver : « *Tout à l'heure, j'ai donné des exercices de conjugaison à faire à la maison pendant le week-end, mais je suis sure que lundi, quand je vais contrôler, beaucoup d'élèves viendront sans les avoir effectué. Est-ce normal ! Mais si je punis un élève, par exemple « faire le piquet ou la moto, le lendemain, il ne pourra plus marcher, et la maman va me tomber dessus pour me dire que ce n'est pas normal.* »<sup>380</sup>

---

<sup>379</sup> IPH50ECMEK

<sup>380</sup> Maître Meye Me Ndong Eric Russel, Ecole Sibang 3, Classe de 5<sup>e</sup> année, Libreville, Samedi 21 novembre 2007

Le recours abusif aux punitions à l'école constitue l'une des injustices à laquelle participent encore massivement les enseignants. Ces punitions n'ont peut être pas une portée pédagogique, mais elles constituent l'une des caractéristiques des échanges entre les enseignants et les élèves.

## 7 Le ménage à l'école

Dans la plupart des écoles publiques et confessionnelles, l'entretien de la cour, des classes et des toilettes est assuré par les élèves. Ces derniers, notamment les plus grands sont chargés de couper les herbes dans les environs de l'école avec les machettes apportées de leurs parents. C'est également à eux revient la délicate charge de nettoyer les toilettes de l'école. L'une des punitions appliquées dans les établissements pour les élèves indisciplinés est le ramassage des bouts de papiers et toutes les ordures de la cour sans possibilité de se laver les mains par la suite, ou le nettoyage des toilettes sans qu'il ne soit mis à leur disposition ni produits de nettoyage, ni matériel de protection. Les élèves doivent se débrouiller à le faire à mains nues, juste avec de l'eau et un balai, sans aucun produit désinfectant. Ces tâches sont quelques fois effectuées par les élèves aux heures de cours lorsqu'il s'agit d'une punition.

La tradition de confier certaines tâches aux enfants, qu'elles soient délicates ou non n'est pas propre à l'univers scolaire. Au sein de leurs familles, les enfants participent aux activités d'entretien de la maison, mais d'avantage dans un but éducatif, ensuite pour aider les mamans particulièrement les jeunes filles. Les tâches confiées aux enfants sont en rapport avec les besoins quotidiens de la famille : faire la vaisselle, puiser de l'eau, balayer la maison ou la cour. Le but de cette sollicitation est de préparer les jeunes filles à leur futur rôle de mère. Dans le même but, les garçons participent aux tâches des hommes afin d'être « un bon chef de famille.

Certains rites initiatiques (tels que le mwiri, le nièmbè, pratiqués dans le sud du Gabon) s'inscrivent dans cette logique. Mais si dans les villages, les activités journalières permettent aux hommes et aux femmes d'accomplir des tâches distinctes et d'être tous occupés, dans les villes, la situation est différente. Soit les hommes sont au chômage et ne font pas grand-chose, ils bricolent un peu ou ne font rien du tout, ne sachant pas comment s'occuper en ville sans ressources. Seules les femmes remplissent le maximum des tâches qu'exige la vie familiale. Soit les hommes ont un emploi salarié et sont souvent absents de la maison toute la journée. Les jeunes garçons s'occupent davantage dans les loisirs que dans l'apprentissage des tâches

traditionnellement réservés aux hommes. Il est cependant rare que le nettoyage des toilettes soit à la charge des enfants. En revanche, au sein des établissements, cette tâche est presque exclusivement réservée aux élèves.

Les enseignants et les Directeurs d'école se déchargent de leurs devoirs d'entretien de l'école et des classes en les confiant aux élèves quelques soient les risques que représentent certaines tâches, sans avoir à en débattre au préalable avec les parents. Si le fait de confier les tâches aux enfants est inspiré des pratiques culturelles traditionnelles, celui de réserver les tâches difficiles et présentant de nuire à la santé des enfants n'obéit pas à ces pratiques. Il est de tradition de protéger les enfants des risques de certaines activités. Toutefois, le principe de protection semble oublié lorsqu'il s'agit de l'entretien de l'école, l'usage des machettes, le nettoyage des toilettes par des enfants sont des activités qui représentent un danger et devraient être épargnées aux enfants, du moins aux élèves du primaire. L'organisation de l'entretien de l'école est la responsabilité du Directeur de l'établissement. Les associations de parents d'élèves dénoncent progressivement cette situation et prennent l'initiative de construire des latrines au sein des écoles, de participer à l'achat des produits d'entretien. Des efforts restent cependant à faire pour améliorer l'organisation et le fonctionnement des écoles. Un enfant vient à l'école essentiellement pour suivre des cours et non pour être considéré comme un agent d'entretien. Quelques soient les raisons, l'organisation qui consiste à considérer l'entretien de l'école comme étant la responsabilité des élèves doit être révisée. Un autre facteur mérite d'être évoqué, celui qui concerne le cadre de vie des élèves.

## 8 Le cadre de vie de l'élève

Le père passe beaucoup de temps hors de la maison. Après le travail, le plus souvent, il « *cherche d'abord à rencontrer ses amis, à rendre visite à ses parents, à rencontrer une maîtresse* »<sup>381</sup>. Il n'est pas préoccupé par la nécessité de passer la soirée avec ses enfants. Il rentre entre 20h et 22h, des heures qui se situent autour du dîner ou du moment pour les enfants d'aller se coucher.

L'organisation interne de la majorité des foyers ne permet pas à un enfant de se concentrer sur ses devoirs après le repas du soir, il est fatigué par les leçons, les travaux ménagers (quand il y

---

<sup>381</sup> IPF45ECCMF

participe) et les jeux. Or il est important de faire travailler l'enfant avant le repas du soir entre 18 et 20h. A ce moment de début de soirée, la maman s'occupe d'apprêter le dîner et le papa n'est pas encore rentré. C'est aussi l'heure du bain, la boue ou la poussière des sentiers, de la cour d'école font partie du quotidien des enfants. Ces derniers quand ils ne sont pas en train d'aider leur mère à cette période du jour, sont occupés par de multiples jeux. D'autres enfants, lorsqu'ils ont cours l'après-midi, arrivent à la maison entre 18h et 19h. Ils parcourent le chemin en groupe, entre camarades, frères et sœurs, voisins, la plupart du temps sans la compagnie d'un adulte, ils ne voient donc pas le temps passer et traînent sur la route où ils peuvent jouer librement sans le regard bienveillant mais aussi hostile d'un adulte. Ce qui explique la facilité avec laquelle s'effectue l'enlèvement des enfants à la sortie des classes. Aussi il n'est donc pas exagéré d'affirmer que la plupart des pères « *n'assurent pas le suivi des enfants dans leurs activités scolaires, en revanche il y a une chose qu'ils savent bien faire quand ils rentrent, ils posent la question de savoir si les devoirs ont été faits sans avoir l'intention de vérifier, car ils rentrent eux-mêmes souvent fatigués.* »<sup>382</sup> Ceux qui prennent la peine de vérifier le travail des enfants usent de l'autorité et de la force pour contraindre les enfants à travailler tard sans leur apporter « *les explications dont ils besoin pour comprendre et effectuer leurs devoirs ou exercices de maison.* »<sup>383</sup> La plupart des enfants dans cette situation essaient, le plus souvent à la demande de la mère, de travailler seuls ou avec le soutien d'un aîné ou d'un voisin. Ce qui explique pourquoi ils sont peu nombreux à réussir. Rares sont les maisons qui disposent d'un espace aménagé pour le travail des enfants, pas même dans leurs chambres qu'ils sont aussi souvent nombreux à partager. Ces derniers travaillent le plus souvent au salon, sur la table qui sert aussi pour manger. Le salon est aussi l'espace de réception. Les visites sont faites à tout moment de la journée et de la soirée.

Aussi, dans le même espace, au moment où travaillent les enfants, se trouve(nt) aussi le(s) visiteur(s) des parents qui attendent l'arrivée de papa, qui discutent entre eux ou avec maman, se trouvent aussi les autres adultes de la maison réunis autour de la télé ou d'un jeu de société. Le climat des foyers, certes convivial, est rarement favorable à la concentration d'un élève sensé faire ses devoirs ou étudier ses leçons. C'est l'ensemble des habitudes de vie, l'organisation des familles et celles de l'école qui se trouvent mises en cause dans le mauvais suivi scolaire des enfants.

---

<sup>382</sup> IPF66EPCMOU

<sup>383</sup> Idem

Pour conclure, c'est illusoire de croire que l'application de l'approche par les compétences de base va permettre à un enseignant de travailler efficacement dans une classe comprenant « *cent petits enfants* »<sup>384</sup> dans une salle prévue pour en accueillir 40. Le redoublement systématique des élèves peut être interprété comme une stratégie de résistance à l'attitude du gouvernement qui semble ne pas tenir compte des problèmes les plus urgents. L'insuffisance des salles de cours et d'écoles ne pourrait être résolue par une approche, mais par une mise en place et une gestion rigoureuse d'un budget d'investissement consacré à assurer un accroissement des structures d'accueil. De cet investissement, dépend l'avenir des élèves « *ça ne sert à rien de les déclarer admis quand ils n'ont pas pu apprendre les bases nécessaires pour poursuivre sereinement leur scolarité !* »<sup>385</sup> De l'avenir des élèves, « *futurs médecins, avocats, gouverneurs..., dépend le développement du pays* »<sup>386</sup>. Assurer l'avenir du pays avec des élèves qui ne savent pas lire ou écrire en 4<sup>ème</sup> année est « *utopique* »<sup>387</sup>. Sur les 95 élèves que compte une des classes de 4<sup>ème</sup> année de l'école belle-vue 3, Une dizaine d'élèves seulement sont des lecteurs autonomes, c'est-à-dire sont capables de lire couramment. C'est avec cette dizaine que la maîtresse peut travailler aisément. Le reste des élèves lisent avec difficulté. « *Une telle classe est un véritable handicap* »<sup>388</sup>. La participation des élèves est nécessaire pour avancer dans les cours, or, les élèves qui ont des difficultés participent très rarement ou pas du tout, car ils ont aussi des difficultés à suivre les leçons ou à se concentrer. Cette observation est valable pour les petites classes. La classe de 1<sup>ère</sup> année est une classe cible dans la construction des compétences de base à l'école, il est déplorable d'établir « des admissions de complaisance ». L'approche par les compétences de base (APC) exige que chaque élève ait son livre de travail. Or non seulement, les livres ne sont pas encore édités en nombre suffisant, mais aussi, la plupart des parents sont « *démunis* », ils ne disposent pas de ressources suffisantes pour acheter l'ensemble des fournitures exigées pour l'année scolaire. Il n'y a pas de dispositions sociales permettant la prise en charge des élèves issues des familles sans ressources. L'approche par les compétences est certainement une bonne méthode

---

<sup>384</sup> IAF2EPLSBG2

<sup>385</sup> Idem

<sup>386</sup> Maîtresse Koumba Nzigou Amélie, Ecole Bellevue3, Classe de 4<sup>e</sup> année, Libreville, Mercredi 21 novembre 2007

<sup>387</sup> Idem

<sup>388</sup> Idem

pédagogique, mais dans les conditions actuelles de l'enseignement, elle ne répond pas aux besoins les plus urgents des enseignants et des élèves.

Les difficultés des responsables d'établissement et des équipes pédagogiques sont certes indéniables. Cependant, les élèves doivent être pris en charge malgré tout, par des mesures simples effectuées quotidiennement dans les classes. Les effectifs pléthoriques dans les classes ne sont pas la responsabilité des élèves. Ces derniers méritent d'être pris en charge et non livrés à eux-mêmes. A partir du moment où un enfant est inscrit dans une école, il revient au directeur et à l'équipe pédagogique de s'assurer que tous les élèves soient soumis au même traitement. La principale préoccupation dans les écoles consiste à organiser des inscriptions, de percevoir les frais de mutuelle et les frais prévus pour le compte de l'association des parents d'élèves. Une fois affectés dans une classe, l'élève doit se débrouiller seul à suivre les leçons. Or, les parents accordent leur confiance à l'école, c'est pour cette raison qu'ils y inscrivent massivement leurs enfants. Pour la plupart des parents interrogés, c'est indiscutable, l'avenir des enfants passent par l'école. Les inscriptions deviennent même « *monnayables* »<sup>389</sup> dans les quartiers. Les parents qui ont des difficultés à trouver une place aux enfants n'hésitent pas à payer un peu plus cher les services de certains enseignants ou surveillant, ou de recourir à leur réseau social pour y arriver.

Les solutions préconisées semblent écarter l'obligation de la scolarisation jusqu'à l'âge de 16 ans. Les écoles publiques et confessionnelles sont toutes soumises aux mêmes règles et n'ont pas le droit de refuser l'inscription d'un enfant en âge scolaire. Il faut cependant souligner le fait que cette obligation ne prend tout son sens que si les droits de l'enfant sont respectés et si sa réussite est assurée. Dans le cas contraire, les difficultés et les échecs ne sont pas la responsabilité de l'élève mais celle de l'école en premier lieu car elle n'aura pas réussi à mettre en œuvre les moyens nécessaires à son bon fonctionnement. Il en ressort une absence de rigueur dans l'organisation et la mise en œuvre des activités pédagogiques au sein des établissements. La solution envisagée par les équipes pédagogique qui consiste à réduire les effectifs dans les classes s'inscrit dans les normes internationales, notamment celle de constituer des classes de moins de 40 élèves.

Cette mesure permet à l'enseignant par exemple, de pouvoir se concentrer sur les élèves en difficultés, car, grâce au tutorat, les autres peuvent travailler de façon autonome. Mais Cette

---

<sup>389</sup> PEF14, vendeuse en pharmacie, Libreville, vendredi 11 janvier 2008

mesure ne doit pas constituer la seule solution et faire oublier le plus important la construction des écoles et des salles de classes supplémentaires. Car l'objectif de 35 élèves par classe peut être atteint en réduisant les inscriptions, mais il est important de savoir qu'en fermant la porte aux élèves, c'est peut être dans la rue qu'ils atterriront. Les classes de 35 élèves et ayant des élèves en difficulté d'apprentissage existent dans d'autres pays. C'est le cas en France (pays modèle pour les écoles gabonaises) où dans les quartiers dits sensibles, le taux d'échec est assez important. Une classe de 35 élèves représente pour le Gabon un idéal qui ne sera pas atteint à court terme et ne réglera pas à lui seul tous les problèmes du système éducatif. Il faut bien prendre d'autres initiatives complémentaires, ne serait ce qu'à titre provisoire, en attendant que des solutions « définitives » soient trouvées et mises en œuvre. La stratégie de diversification des partenaires éducatifs (comme c'est le cas à l'école des forces de police (FOPI) peut constituer l'une des solutions les plus adéquates. L'une des stratégies des directeurs d'écoles et des enseignants pour améliorer leurs conditions de travail repose de plus en plus sur une plus grande participation des parents aux activités scolaires. Les enseignants interrogés tiennent un discours contradictoire sur le rôle joué par les parents face à l'école. Ces derniers sont décrits à la fois comme « *démisionnaires* » sur les questions pédagogiques, mais aussi comme partenaires indispensables et très impliqués dans le soutien financier et matériel des écoles. Aujourd'hui, les associations des parents d'élèves investissent dans la construction des salles de classes, négocient avec les ambassades pour qu'elles soutiennent l'action éducative dans le pays, mettent en place des budgets à la disposition des responsables d'établissements (voire le budget des écoles), etc. En abordant la relation pédagogique et la carrière certaines caractéristiques des rapports parents/enseignants ont été mises en évidence, à travers les affinités linguistiques, claniques. Cependant, il est important d'examiner d'autres aspects de l'implication de cet acteur dit indispensable.

## **Sixième chapitre : Les désillusions politiques**

Le thème de la politique a été abordé au cours des entretiens pour deux raisons. Premièrement, parce qu'il permet de comprendre le rôle joué par les acteurs politiques dans la constitution de la dynamique corporatiste des instituteurs. Deuxièmement, parce qu'il permet de saisir les liens existant entre l'action syndicale enseignante et les ambitions politiques des instituteurs. L'intérêt de ce thème est renforcé par la crainte exprimée par certains membres du gouvernement de voir les leaders de l'opposition derrière le mouvement enseignant. Etant donné le petit nombre d'instituteurs interrogés exerçant dans les villages, les résultats de l'enquête sur l'appartenance politique ne sont pas significatifs concernant cette catégorie d'acteurs. C'est à Libreville que les résultats de l'enquête permettent de souligner quelques caractéristiques importantes, notamment l'attrait de la politique dans le groupe d'enseignants interrogés toutes tendances politiques considérées (74 sur un total de 165 d'instituteurs interrogés, près de 45% ; 20 instituteurs pour la majorité présidentielle et 54 instituteurs pour l'opposition, tableau 20). Toutefois, le nombre d'enseignants neutres (91 sur un total de 165, soit 55% environ des enseignants interrogés) est plus important. Il faut tout de même souligner que les questions politiques ont été considérées comme étant très sensibles. Si la plupart des enseignants ont accepté de décliner leur tendance politique (Parti Démocratique Gabonais (PDG), majorité présidentielle, partis de l'opposition, neutre), ils sont restés discrets sur le nom du parti. Ce désir de discrétion peut également constituer un facteur explicatif du grand nombre d'instituteurs qui se déclarent neutres préférant éviter toutes autres questions se rapportant à la politique. C'est la raison pour laquelle l'appartenance ou non à un parti politique a tout de même permis d'introduire le sujet et de recueillir quelques données sur les relations qu'entretiennent les instituteurs avec le milieu politique. Toutefois, les données recueillies ne permettent pas de faire une analyse approfondie sur les relations entre l'activité enseignante et l'action politique bien que certains témoignages recueillis soient édifiants. Sur les 33% d'instituteurs membres ou sympathisants politiques, la plupart sont des hommes exerçant dans l'enseignement public (soit 14 pour la majorité présidentielle, 30 pour les partis de l'opposition et un total de 44 sur les 54 enseignants interrogés supposés avoir une activité politique). Des données complémentaires sont mises en évidence dans l'analyse faite sur les relations entre l'action politique et l'action syndicale.



Un écart est observable entre le nombre d'enseignants des établissements publics et celui des instituteurs de l'enseignement confessionnel. Cet écart est à relativiser étant donné le nombre plus important d'enseignants interrogés exerçant dans l'enseignement public. Il permet cependant de dégager une tendance qui pourrait être vérifiée dans une étude plus approfondie sur un nombre égal d'instituteurs quelque soit l'ordre d'enseignement.

Un écart non négligeable est observable entre le nombre de sympathisants des partis de l'opposition (soit 54, autrement dit 33% environ) et celui des sympathisants des partis de la majorité présidentielle (20, soit 12% environ). Cependant, certains sympathisants des partis de l'opposition déclarent avoir été membres ou sympathisants du Parti démocratique gabonais (qui reste le plus grand parti de la majorité présidentielle) au cours des années précédant le multipartisme. C'est le cas pour 13 d'entre eux sur les 54 membres et sympathisants de l'opposition interrogés. Ce constat (sur les anciens membres du Parti Démocratique Gabonais) pourrait réduire le nombre de sympathisants de l'opposition à 41 soit 25% environ au lieu de 33%).

**Tableau 21 : appartenance politique des instituteurs interrogés**

<b>L'appartenance politique</b>											
Effectif des instituteurs interrogés militants et sympathisants d'un parti politique suivant le lieu d'exercice, l'ordre d'enseignement et le sexe											
Lieu d'exercice	Sexe	Membres de la majorité présidentielle			Membres des Partis de l'opposition			Neutres			Total
		Enseignement public	Enseignement confessionnel	Total	Enseignement public	Enseignement confessionnel	Total	Enseignement public	Enseignement confessionnel	Total	
Libreville	Hommes	7	0	7	20	4	24	18	7	25	56
	Femmes	5	0	5	12	6	18	32	13	45	68
	<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>12</b>	<b>32</b>	<b>10</b>	<b>42</b>	<b>50</b>	<b>20</b>	<b>70</b>	<b>124</b>
Villes de provinces	Hommes	4	1	5	1	2	3	2	1	3	11
	Femmes	1	0	1	5	0	5	3	4	7	13
	<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>24</b>
Villages	Hommes	1	1	2	3	0	3	5	5	10	15
	Femmes	0	0	0	0	1	1	0	1	1	2
	<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>11</b>	<b>17</b>
<b>Total</b>	<b>Hommes</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>14</b>	<b>24</b>	<b>6</b>	<b>30</b>	<b>25</b>	<b>13</b>	<b>38</b>	<b>82</b>
	<b>Femmes</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>17</b>	<b>7</b>	<b>24</b>	<b>35</b>	<b>18</b>	<b>53</b>	<b>83</b>
	<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>2</b>	<b>20</b>	<b>41</b>	<b>13</b>	<b>54</b>	<b>60</b>	<b>31</b>	<b>91</b>	<b>165</b>

Le fait de ne pas avoir recueilli de données évoquant le changement de partis de l'opposition vers la majorité présidentielle ne traduit pas l'inexistence du phénomène dans la mesure où de nombreux partis de l'opposition ont rallié le Parti démocratique gabonais pour former la majorité présidentielle. Certains leaders des partis de l'opposition étaient déjà eux-mêmes membres du PDG avant la conférence nationale organisée en 1990. D'autres leaders de l'opposition ont rejoint la majorité présidentielle suite à des nominations dans le gouvernement ou à la constitution d'alliances stratégiques pour des raisons électorales.

Toutefois, l'action politique bien que ne suscitant pas forcément l'intégration des enseignants en tant que membres au sein des partis, ces derniers n'expriment pas une indifférence en réalité. Les témoignages des enseignants permettent de rapporter d'autres faits et de comprendre le nombre d'enseignants se déclarant neutres.

Les possibilités de carrière ayant été pendant très longtemps très limitées, nombreux sont les instituteurs qui se sont investis dans les activités politiques, notamment au conseil municipal ou départemental et à l'assemblée nationale. Aujourd'hui encore, les enseignants constituent une bonne part des suppléants des députés élus dans les petites communes où l'accès aux concours internes à l'éducation nationale demeure difficile.

Dans les villages, l'instituteur a été pendant plusieurs décennies considéré comme un notable et une figure politique représentant les autorités administratives et gouvernementales absentes sur le terrain. Si aujourd'hui, les instituteurs sont sympathisants dans de nombreux partis politiques, cette tendance qui a commencé à se constituer dans les années 1990 est encore récente. Avant cette période, *« tout gabonais en âge de voter est considéré comme un membre du parti démocratique gabonais (PDG) fondé par le président El Adj Omar Bongo Ondimba dont le règne est incontestable à l'époque. »*<sup>390</sup>

Jusqu'à la fin des années 1980, le Gabon est soumis à un régime monopartite qui a un contrôle absolu sur les personnes et les biens. Les élections sont organisées autour d'une seule candidature, celle du président en exercice qui s'auto proclame élu par l'ensemble de la population, que celle-ci ait réellement voté ou non. Toute démarche d'opposition à l'action gouvernementale du régime en place fait l'objet de représailles sévères allant jusqu'à la mise à mort publique. Tel a été le sort du Capitaine Mandja accusé d'avoir tenté de renverser le pouvoir en exercice et exécuté sur la scène publique par l'armée en 1986. Son exécution fera

---

<sup>390</sup> DE1, extrait d'entretien, Ministère de l'éducation nationale, Libreville, octobre 2007

l'objet d'une diffusion en direct à la première chaîne nationale de télévision gabonaise (Radio Télévision Gabonaise Chaîne 1, RTG1) afin de servir d'exemple à quiconque oserait entreprendre la même démarche. La carte électorale établie pour tous devient progressivement la principale pièce d'identité demandée « *par les policiers au cours des contrôles* »<sup>391</sup> journaliers des citoyens perdant ainsi la liberté de circuler en toute tranquillité, tout moyen de s'exprimer librement. La carte électorale constitue un autre moyen pour obliger les populations à aller voter le Président. Mais la carte électorale pouvait être établie après les élections, peu importe le moment de son obtention, ce qui compte c'est non seulement pour le gouvernement de pouvoir justifier le pourcentage des voix déjà rendu public, mais aussi pour le citoyen de pouvoir circuler sans être soupçonné d'être un opposant et d'éviter de subir des représailles. La pratique de contrôles incessants caractérise aujourd'hui encore l'action de la plupart des agents de l'ordre mobilisés dans la sécurité routière. Ces contrôles ont pour cibles principales les chauffeurs de taxis et de « *clandos* » en majorité d'origine étrangère susceptibles d'honorer le chapeau tendu du « *chef* » comme ils se font appeler, mais ces contrôles ne demeurent pas moins gênants pour les citoyens gabonais dépourvus de moyens personnels de déplacement. La plupart se déplacent en taxi ou en « *clandos* », c'est le principal moyen de transport dans les grandes villes. Les mesures prises pour assurer le transport en commun par l'Etat grâce à la création de la société gabonaise de transport (SOGATRA) restent insatisfaisantes dans l'ensemble.

Pendant le règne du parti unique (le Parti Démocratique Gabonais, PDG), les déclarations publiques sont autorisées pour les seuls membres du gouvernement. Ces déclarations visent à « *flatter l'égo du Président* »<sup>392</sup>, à proclamer ses œuvres, à louer, aux yeux de la population, les mérites de l'action politique du « *Grand Camarade* »<sup>393</sup> : c'est ainsi qu'est appelé le Président de la République à l'époque du monopartisme. La formation et la coordination des groupes d'animation (groupes de chant et de danse populaires) chargés d'assurer l'éloge continu du Président et des membres de son gouvernement « *seront les tâches confiées à l'épouse de son excellence El Adj. Omar BONGO* »<sup>394</sup>. Les membres de ces groupes sont recrutés essentiellement au milieu des femmes. Le Parti Démocratique Gabonais (PDG) et ses

---

<sup>391</sup> Idem

<sup>392</sup> IPH38ECCSM

<sup>393</sup> Idem

<sup>394</sup> DE4, extrait d'entretien, Ministère de l'éducation nationale, Libreville, septembre 2008

groupes d'animation sont seules organisations officiellement établies. Toute autre organisation politique est détruite, ses dirigeants sont mis en prison pour une durée indéterminée. Certains responsables politiques disparaîtront et ne seront jamais revus même par les membres de leur famille, « *laissant ainsi place à toutes les spéculations possibles sur la mystérieuse disparition.* »<sup>395</sup>

## 1 Une collaboration précieuse dans les villages

Au cours de cette période qui condamne la population à l'éloge du Président de la république, les enseignants vont jouer un rôle particulier, spécialement les instituteurs exerçant dans les villages. Les instituteurs participent à l'organisation des meetings et à l'accueil des personnalités politiques natives ou non de la localité où ils enseignent. Ils participent ainsi, avec les notables de villages, à la campagne électorale et à l'organisation des élections. Ils animent les réunions de sensibilisation des communautés villageoises, servent parfois d'interprètes au ministre ou à toute personnalité politique qui ne peut pas s'exprimer dans la langue parlée localement. Ils susciteront l'admiration, le respect et surtout la collaboration des communautés villageoises avec qui le gouvernement n'entretient aucun rapport direct. Conscient des atouts des instituteurs auprès des populations, le gouvernement fera d'eux des alliés favoris pour développer une notoriété incontestée dans les « *coins les plus reculés du pays* »<sup>396</sup>. Les enseignants deviendront ainsi dans les villages, les premiers militants et les premiers représentants du parti unique appelé ironiquement le parti démocratique gabonais, car tout ce qu'il avait de démocratique se résumait à son nom. Malgré les efforts de géopolitique déployés par le président de la république pour intégrer les principaux groupes linguistiques dans l'action politique et assurer l'unité nationale, sa préoccupation fondamentale était d'asseoir son pouvoir et d'étendre son contrôle sur l'ensemble de la population. Car, son prédécesseur, le Président Léon MBA avait institué un régime politique multipartite dès l'accès du Gabon à l'indépendance. Par ailleurs, le débat a toujours traditionnellement présidé les décisions d'intérêt collectif dans les villages. L'exercice du pouvoir dans les villages gabonais a rarement été la spécialité ou le privilège d'une seule famille. Lors de la disparition d'un chef de village, c'est le conseil du village, qui après

---

<sup>395</sup> Idem

<sup>396</sup> IPH2EPLSBG1

concertation, désigne le nouveau chef. Cette désignation n'est pas établie suivant l'affiliation parentale à l'ancien chef mais en référence au charisme du nouveau chef, surtout suivant ses connaissances des valeurs socioculturelles et des rites du village. Ces principes ont été abolis lors de l'arrivée au pouvoir du Président Bongo préférant mettre en place un régime politique monopartite. Il faut tout de même souligner que ce parti porte bien son nom au moment de sa création au début des années 1960.

A cette époque, le Gabon est une jeune démocratie. Le régime politique s'organise autour de nombreux partis. Le Parti Démocratique Gabonais (PDG) est alors l'un des partis forts regroupant les Gabonais de diverses origines ethniques ou régionales et opposé au régime colonial. « *La présidence du PDG est confié au jeune BONGO qui à l'insu de ses proches collaborateurs et de la population entre dans les services secrets français.* »<sup>397</sup> Il deviendra le nouveau Président du Gabon en 1967 après le décès de son prédécesseur Léon MBA et assurera son règne pendant plus de quarante ans d'une main de fer jusqu'à sa mort en 2009.

Au cours de ce règne non favorable à l'opinion publique, les injustices auxquelles sont soumises les populations, notamment les difficultés d'accès aux soins, la faiblesse des salaires, sont vécues dans le silence absolu et ne font pas l'objet de dénonciation publique. Toute tentative de dénonciation publique peut entraîner des représailles sévères, voire la disparition de son auteur, c'est-à-dire sa mort car « il court le risque d'être retrouvé décapité au bord de mer sans possibilité d'enquête pour élucider l'assassinat. Personne n'a le pouvoir de qualifier ainsi publiquement cette macabre vérité, pas même les forces de l'ordre ». <sup>398</sup>

Les instituteurs, malgré le dévouement dans le soutien du parti qui s'est engagé à offrir un avenir prometteur aux citoyens ne sont pas épargnés par ces injustices. Pendant que la population souffre, vit dans des quartiers insalubres, sans eau potable ni électricité, « les politiques circulent dans leurs grosses voitures (4X4), construisent leurs villas, envoient leurs enfants et leurs proches étudier à l'étranger, où eux-mêmes vont se faire soigner, bâtissent des quartiers résidentiels au bord de mer à l'exemple de la Sablière »<sup>399</sup>. Les seuls agents de l'Etat dont les revenus permettent de se constituer un bon niveau de vie sont ceux exerçant au sein

---

<sup>397</sup> IPF73ECACLEG

<sup>398</sup> IPH47EPCAMAK

<sup>399</sup> Idem

des institutions financières ou dans les métiers de la finance. Les instituteurs, « *eux, se sentent écrasés, accablés, ignorés* »<sup>400</sup> très déçus par le peu d'attention au sein du parti.

## 2 Le temps du réveil et de la révolte

Pendant que la population est ainsi condamnée au mutisme, leur Président est proclamé « apôtre de la paix »<sup>401</sup> par ses proches et au sein des groupes d'animation. Aux yeux de l'opinion internationale, la population gabonaise est l'une des mieux nanties d'Afrique. En effet, en raison du pétrole, de divers minerais exploités, du PIB par habitant, de son influence dans la résolution des conflits qui minent la sous-région de l'Afrique subsaharienne, le Président de la République gabonaise est considéré comme un collaborateur incontournable, un partenaire politique et économique inévitable. Son rôle de médiateur dans les conflits de la sous-région lui vaudra le prix Nobel de la paix en 2002. Malgré cette belle image du Président de la République et les ressources minières du Gabon, les grands chantiers de construction sont suspendus en raison des mesures d'ajustement structurel qui gèlent les investissements. Les recettes du bois, du manganèse, du pétrole et d'autres ressources minières qui continuent d'être exploités par les compagnies internationales, particulièrement françaises, ne servent plus qu'à rembourser la dette. Les promesses faites dans les années 1970 de réforme du système éducatif qui prévoient la hausse des salaires des enseignants, l'amélioration des conditions de travail, et, concernant la carrière, les logements, la construction des salles de classes<sup>402</sup> ne sont pas tenues.

Les instituteurs qui espéraient faire carrière dans la sphère politique et sortir d'une « vie misérable »<sup>403</sup> se sont vus maintenus au statut de « *simples partisans.* »<sup>404</sup> Les nominations sont principalement faites au sein des confréries, « rose-croix », « franc-maçonnerie » ainsi que par affinités familiales, régionales, linguistiques, amicales, etc. « Les étudiants sortis des grandes écoles telles que l'ENA ou des facultés sont cooptés ou parrainés par certains

---

<sup>400</sup> IPH18EPLCITM, extrait d'entretien, Libreville, novembre 2007

<sup>401</sup> IPH59ECPMOUD

<sup>402</sup> Réforme et rénovation de l'enseignement du premier degré. Koula-Moutou, 30 juin-05 juillet 1975. Travaux réalisés par les inspecteurs de l'éducation nationale. Les mêmes constats seront faits quelques années plus tard lors des états généraux de l'éducation de 1983.

<sup>403</sup> IAH09ECNDSKOU

<sup>404</sup> Idem

hommes politiques. »<sup>405</sup> Les instituteurs n'y ont pas accès. Ils peuvent seulement participer au concours d'entrée à l'Ecole de Préparation aux Carrières Administratives (EPCA), mais pour occuper des postes administratifs à l'éducation nationale et non les postes politiques espérés, convoités. Les agents administratifs sont pour la plupart soumis aux mêmes conditions de vie et de travail que les instituteurs. Le seul fait d'appartenir au Parti Démocratique Gabonais (PDG) et d'œuvrer pour la propagande du parti ne permet pas d'accéder à certains privilèges, contrairement aux premiers instituteurs qui en échange de leur participation à la grandeur de la France obtiennent le soutien du gouvernement colonial. Par ailleurs, les instituteurs actuels sensés être les « agents du développement » travaillent et vivent dans des conditions très difficiles. L'espoir d'une vie meilleure ne passe plus par le soutien au Parti Démocratique Gabonais (PDG). Mais les instituteurs ne sont pas pour autant résignés, ils gardent l'espoir d'un changement.

A partir des années 1990, un désir de démocratie fait place au mutisme longtemps observé par la population. Le soulèvement de la population à cette période sera favorable au développement du multipartisme et des mouvements syndicaux. Le pays passe, après la conférence nationale, à un régime politique pluripartiste. De nombreux partis politiques d'oppositions sont créés mais très peu d'entre eux survivront. Certains anciens opposants finissent par regagner le parti démocratique gabonais (PDG) au pouvoir et le gouvernement contre lesquels ils ont dû lutter au prix de leur vie pour quelques uns d'entre eux. La mort du plus grand opposant des années 1990, Redjambé après avoir présidé la conférence nationale, dans des conditions douteuses et non élucidées, constitue l'un des exemples pouvant être cités. De nombreuses coalitions sont constituées pour former deux camps politiques, les partis de la majorité présidentielle et ceux de l'opposition. La faiblesse de l'opposition qui en résulte au fil des ans sera également à l'origine d'une deuxième déception politique. Les médias favorables à une opposition politique se développent peu à peu malgré l'oppression encore exercée par le pouvoir à cette époque. Les enseignants saisissent cette occasion pour non seulement s'organiser en syndicats, mais nombre d'entre eux deviennent membres ou sympathisants de l'opposition. Le régime dictatorial qui a précédé cette époque ne permet pas d'affirmer son appartenance politique, il est préférable de se dire sympathisant ou d'avouer soutenir l'opposition. Bien que de nombreux enseignants déclarent soutenir les partis de

---

<sup>405</sup> IPH61ECPKOM

l'opposition, « le meilleurs recours »<sup>406</sup> à leurs yeux, pour améliorer à la fois les conditions de vie et de travail et la gestion de la carrière, repose sur l'action syndicale.

### 3 L'action Syndicale

Les enseignants saisissent cette occasion pour non seulement s'organiser en syndicats, mais certains d'entre eux deviennent aussi membres ou sympathisants de l'opposition comme l'illustrent les tableaux et graphiques ci-dessous concernant les instituteurs interrogés.

**Tableau 22 : action syndicale et appartenance politique**

L'action syndicale et L'appartenance politique								
Effectif des instituteurs interrogés membres et sympathisants du Syndicat de l'éducation nationale (SENA) ayant ou non une activité politique suivant le lieu d'exercice, l'ordre d'enseignement et le sexe								
Lieu d'exercice	Sexe	Membres et sympathisants du Sénat ayant une activité politique			Membres et sympathisants du Sénat n'ayant pas une activité politique			Total
		Enseignement public	Enseignement confessionnel	Total	Enseignement public	Enseignement confessionnel	Total	
Libreville	Hommes	20	5	25	16	6	22	47
	Femmes	9	6	15	25	9	34	49
	<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>11</b>	<b>40</b>	<b>41</b>	<b>15</b>	<b>56</b>	<b>96</b>
Villes de provinces	Hommes	3	3	6	4	1	5	11
	Femmes	3	0	3	5	3	8	11
	<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>22</b>
Villages	Hommes	4	2	6	5	3	8	14
	Femmes	0	0	0	0	1	1	1
	<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>15</b>
<b>Total</b>	<b>Hommes</b>	<b>27</b>	<b>10</b>	<b>37</b>	<b>25</b>	<b>10</b>	<b>35</b>	<b>72</b>
	<b>Femmes</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>18</b>	<b>30</b>	<b>13</b>	<b>43</b>	<b>61</b>
	<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>16</b>	<b>55</b>	<b>55</b>	<b>23</b>	<b>78</b>	<b>133</b>

Le régime dictatorial qui a précédé cette époque marque encore assez fortement les esprits. Le climat social suscite de la méfiance et ne permet pas d'affirmer son appartenance politique. Il est, en effet, préférable de se dire sympathisant ou d'avouer soutenir l'opposition et éviter d'affirmer clairement son appartenance un parti politique de l'opposition.

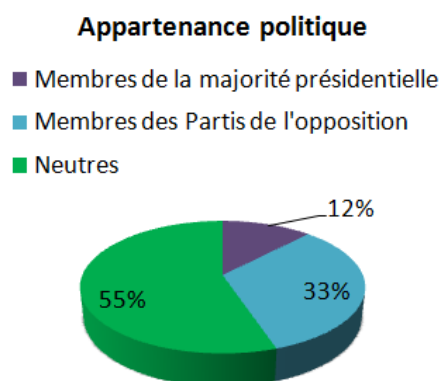
La plupart des témoignages recueillis n'affirment pas directement l'appartenance à un parti politique, en revanche, certains enseignants déclarent être anciens membres du PDG ou sympathisants de l'opposition. Ce qui pourrait expliquer le nombre important d'enseignants neutres parmi ceux interrogés. 91 d'entre eux se déclarent neutres (tableau 21), soit 55% des

<sup>406</sup> IAH1EPLSBG1 ; IPH8EPLMIN ; IPF21EPLMO



instituteurs interrogés (graphique 29). L'enquête révèle ainsi une grande neutralité politique dans le groupe des instituteurs interrogés. Cette neutralité est majoritairement prononcée chez les femmes. 53 des 83 (tableau 21) institutrices interrogées se déclarent neutres, soit 64% environ (graphique 31) contre 38 neutres chez les hommes (tableau 21), soit environ 46% (graphique 30).

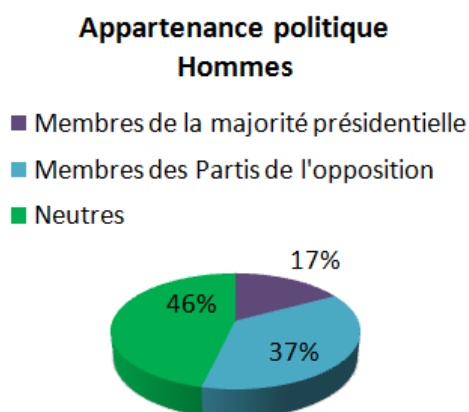
**Graphique 29 : pourcentages des instituteurs interrogés suivant l'appartenance politique**



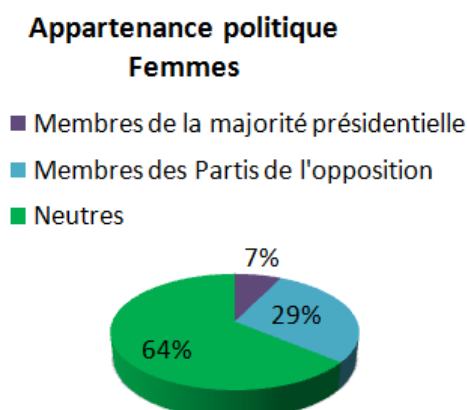
La neutralité politique chez les enseignants interrogés atteint une tendance maximale chez les femmes de l'enseignement confessionnel, 72% (graphique 37) contre 68% au total (graphique 33) en ce qui concerne cet ordre d'enseignement. La neutralité politique est tout aussi importante chez les hommes de l'enseignement confessionnel (62%, graphique 35).

En revanche, un important intérêt pour la politique est observable chez les instituteurs de l'enseignement public. L'intérêt pour la politique plus prononcé chez les hommes. Deux grandes tendances sont donc mises en évidence. D'une part, un fort intérêt politique chez les hommes (un total de 54%, dont majorité présidentielle 17%, et, opposition 37%) tout mouvement politique confondu (graphique 30) et dans l'enseignement public. En effet, l'intérêt politique est manifeste chez 50% des instituteurs de l'enseignement public interrogés, soit majorité présidentielle 15% et opposition 35% (graphique 32). D'autre part, une forte neutralité chez les femmes (64%, graphique 31) et dans l'enseignement confessionnel (68%, graphique 33). Même au sein du groupe des enseignants des établissements publics, le nombre de femmes neutres est assez important (60%, graphique 36).

**Graphique 30 : pourcentages des instituteurs interrogés hommes suivant l'appartenance politique**



**Graphique 31 : pourcentages des institutrices interrogées suivant l'appartenance politique**

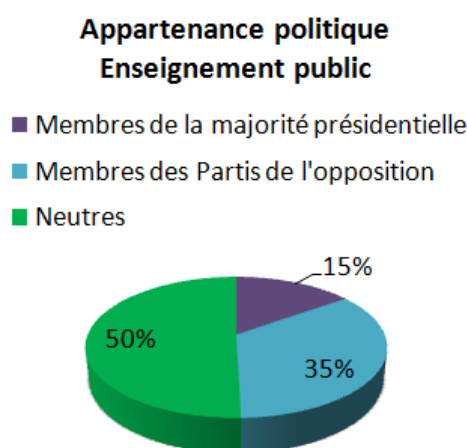


Différents facteurs, dont le principal est relatif à l'organisation interne des établissements, peuvent expliquer ces différences. Premièrement, les conditions de travail paraissent relativement plus difficiles dans l'enseignement public que dans l'enseignement confessionnel. Si les conditions de recrutement et de traitement sont les mêmes quelque soit l'ordre d'enseignement, les caractéristiques des situations pédagogiques sont différentes suivant l'organisation interne des établissements.

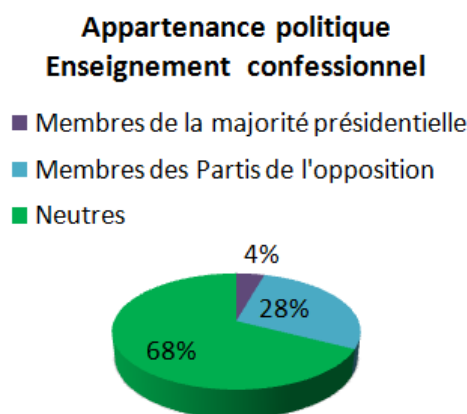
Ces différences organisationnelles (analysées dans la troisième partie de cette thèse) expliquent en partie les écarts concernant les effectifs des élèves dans les classes des différents établissements observés : par exemple, les classes de 1<sup>ère</sup> année comptent, 37 élèves

à l'Alliance chrétienne, 120 élèves à Bellevue 3, moins de 60 à Sibang 3 (grâce à une stratégie de réduction des inscriptions). Les classes des écoles confessionnelles comptent moins d'élèves. Toutefois, compte tenu du faible nombre d'établissements observés au cours de l'enquête, ces écarts d'effectifs entre l'enseignement public et l'enseignement confessionnel ne peuvent constituer qu'une hypothèse.

**Graphique 32 : pourcentages des instituteurs de l'enseignement public interrogés suivant l'appartenance politique**



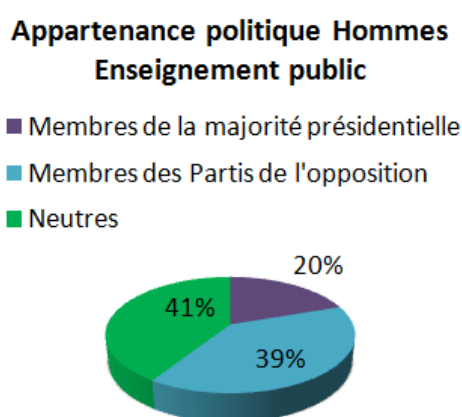
**Graphique 33 : pourcentages des instituteurs de l'enseignement confessionnel interrogés suivant l'appartenance politique**



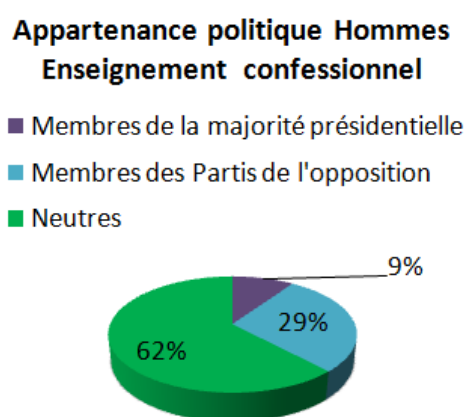
Les instituteurs des établissements publics plus exposés que leurs collègues des écoles confessionnelles à gérer un plus grand nombre d'élèves sont davantage confrontés à l'insuffisance d'outils pédagogiques et didactiques, à des élèves en difficultés.

Ces difficultés pourraient les inciter à prendre une part plus active dans les activités syndicales et politiques afin de participer aux décisions concernant leur situation et d'y apporter les changements qui peuvent l'améliorer. De même, le système des classes à mi temps est plus fréquent dans l'enseignement public, particulièrement à Libreville et soumet les enseignants à temps partiel. Les instituteurs de l'enseignement public qui travaillent à temps partiel disposent ainsi de suffisamment de temps libre pour s'organiser et participer aux réunions syndicales ou politiques.

**Graphique 34 : pourcentages des instituteurs hommes de l'enseignement public interrogés suivant l'appartenance politique**



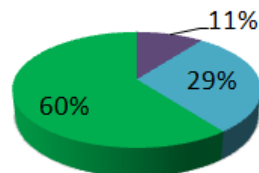
**Graphique 35 : pourcentages des instituteurs hommes de l'enseignement confessionnel interrogés suivant l'appartenance politique**



**Graphique 36 : pourcentages des institutrices de l'enseignement public interrogées suivant l'appartenance politique**

**Appartenance politique Femmes  
Enseignement public**

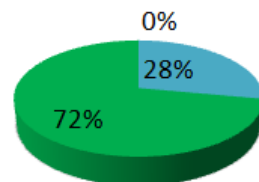
- Membres de la majorité présidentielle
- Membres des Partis de l'opposition
- Neutres



**Graphique 37 : pourcentages des institutrices de l'enseignement confessionnel interrogées suivant l'appartenance politique**

**Appartenance politique Femmes  
Enseignement confessionnel**

- Membres de la majorité présidentielle
- Membres des Partis de l'opposition
- Neutres



Deuxièmement, la socialisation professionnelle des instituteurs peut également être influencée par des facteurs propres à chaque ordre d'enseignement. Les dirigeants des établissements confessionnels, eux-mêmes enseignants, ne sont pas nécessairement opposés aux activités syndicales ou politiques, mais ils sont aussi soumis aux normes définies par les autorités religieuses et qui consistent entre autre à respecter les instances politiques ainsi que l'ordre social et moral.

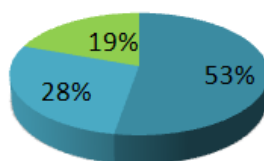
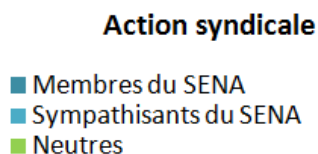
Dans le même ordre d'idées, les établissements confessionnels pourraient compter un plus grand nombre d'instituteurs pratiquant une religion. Ces derniers seraient ainsi disposés à développer une certaine éthique morale et à se tenir à l'écart des activités politiques.

**Tableau 23: action syndicale**

<b>L'action syndicale</b>											
Effectif des instituteurs interrogés membres actifs ou non du syndicat de l'éducation nationale (SENA), suivant l'ordre d'enseignement, le lieu d'exercice et le sexe											
Lieu d'exercice	Sexe	Membres du SENA (1)			Sympathisants du SENA (2)			Neutres (3)			Total
		Enseignement public	Enseignement confessionnel	Total	Enseignement public	Enseignement confessionnel	Total	Enseignement public	Enseignement confessionnel	Total	
Libreville	Hommes	33	8	41	3	3	6	7	2	9	56
	Femmes	22	5	27	12	10	22	15	4	19	68
	<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>13</b>	<b>68</b>	<b>15</b>	<b>13</b>	<b>28</b>	<b>22</b>	<b>6</b>	<b>28</b>	<b>124</b>
Villes de provinces	Hommes	5	2	7	2	2	4	0	0	0	11
	Femmes	4	0	4	4	3	7	0	2	2	13
	<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>24</b>
Villages	Hommes	5	3	8	4	2	6	0	1	1	15
	Femmes	0	0	0	0	1	1	0	1	1	2
	<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>17</b>
<b>Total</b>	<b>Hommes</b>	<b>43</b>	<b>13</b>	<b>56</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>16</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>82</b>
	<b>Femmes</b>	<b>26</b>	<b>5</b>	<b>31</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>30</b>	<b>15</b>	<b>7</b>	<b>22</b>	<b>83</b>
	<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>18</b>	<b>87</b>	<b>25</b>	<b>21</b>	<b>46</b>	<b>22</b>	<b>10</b>	<b>32</b>	<b>165</b>

(1) <b>Membres du syndicats</b> : instituteurs qui se déclarent syndiqués, participent aux réunions e taux mouvements de grève
(2) <b>Sympathisants</b> : instituteurs qui se déclarent non syndiqués mais participent aux réunions et aux mouvements de grève
(3) <b>Neutres</b> : instituteurs qui se déclarent peu ou pas intéressés par l'action syndicale. Ils ne participent ni aux mouvements de grève ni aux réunions, mais ne sont pas opposés à l'action syndicale

**Graphique 38 : pourcentages des instituteurs interrogés suivant l'adhésion au mouvement syndical**



Au sein des écoles publiques, cette réserve des instituteurs en accord avec le directeur d'établissement est également observable à l'école des Forces de Police (FOPI) où certains enseignants sont aussi membres des forces de l'ordre et ne peuvent pas directement obéir au mot d'ordre de grève lancé par le syndicat, bien qu'ils soient solidaires de l'action menée par leurs collègues.

Les femmes quant à elles, ayant généralement une grande diversité d'activités au sein de la famille et étant plus impliquées dans les activités religieuses disposent de moins de temps à consacrer aux activités politiques. Le poids du processus de socialisation des femmes dans la société gabonaise constitue également un facteur explicatif de la faible activité politique. Traditionnellement, elles ne prennent pas part directement aux débats. Elles sont généralement représentées par les hommes de la famille.

L'action politique enseignante, bien qu'elle n'exclue pas les ambitions politiques individuelles, est avant tout une action professionnelle et sociale organisée par nécessité en vue d'améliorer leur position sociale en comparaison aux autres groupes professionnels. Il ne s'agit pas en premier lieu d'un désir de se réaliser politiquement. Les instituteurs mobilisés ne défendent pas une idéologie politique donnée. Ils cherchent particulièrement à améliorer leurs conditions de vie et de travail en participant au dialogue social. C'est ce qui résulte à la fois des contenus des entretiens, des revendications consignées dans leurs cahiers de charge ou dans les affiches d'appel à la grève. Il est cependant difficile d'affirmer qu'il n'y a pas d'ambitions politiques au sein du groupe.

D'une manière générale, il n'y a pas d'ambitions politiques clairement formulées, par exemple celle d'occuper certains postes politiques. En revanche, les instituteurs interrogés reconnaissent que dans leur contexte de travail, la plupart des solutions permettant d'améliorer le statut social sont en grande partie liées à l'action des pouvoirs publics et donc à l'activité politique.

Dans les petites villes de provinces, certains instituteurs participent aux différentes campagnes électorales, particulièrement cantonales et législatives. Parmi les instituteurs interrogés exerçant dans les villages deux seulement (sur un total de 17) ont admis avoir été députés suppléants à Mbigou et à Boué.

L'entrée de certains responsables syndicaux dans le gouvernement peut résulter de plusieurs facteurs : une stratégie antisyndicale du gouvernement visant à affaiblir le syndicalisme jugé comme « *une menace de la paix sociale* »<sup>407</sup>, ce qui conduit à la nomination aux postes politiques de certains responsables syndicaux ; des ambitions personnelles ; les relations étroites entretenues par les enseignants avec certains hommes politiques peut également expliquer la présence des instituteurs dans le milieu politique. De même les hommes politiques incarnent encore au Gabon à la fois le symbole de la réussite sociale, ce qui suscite l'espoir d'atteindre un haut niveau dans l'échelle sociale.

L'action syndicale suscite un immense espoir pour les enseignants de pouvoir « *booster leur carrière et de faire évoluer leur statut particulier.* »<sup>408</sup> Cet espoir pourrait expliquer l'intérêt considérable du syndicat aux yeux de la majorité des enseignants interrogés même pour les enseignants qui se déclarent neutres. Ce qui explique la forte adhésion des instituteurs interrogés dans l'action syndical. Certes, seule la moitié environ se déclare adhérents (53%, graphique 40), cependant, le nombre d'instituteurs sympathisants (28%) augmente considérablement l'effectif des instituteurs intéressés par l'action syndicale (soit un total de 81% parmi les enseignants interrogés).

Les données du tableau 23 et du graphique 38 révèlent que le total des membres syndiqués interrogés s'élève à 87 (tableau 23) sur un total de 165 (environ 53%, graphique 38). Le nombre d'instituteurs sympathisants est de 47 (28% des instituteurs interrogés, graphique 38) : il s'agit du le nombre de ceux qui, bien que non syndiqués, participent aux mouvements de grève et aux réunions syndicales de temps à autre. Les deux catégories considérées constituent un groupe de 133 (81%) instituteurs sur un total de 165 interrogés participant à la mobilisation syndicale contre 32 instituteurs qui se déclarent neutres (19%, graphique 38) mais qui, bien que ne participant pas à l'action syndicale de façon directe, ne semblent pas opposés en raison des évolutions dans les mesures gouvernementales favorables à l'ensemble du corps enseignant sans distinction (par exemple l'augmentation de la prime de logement).

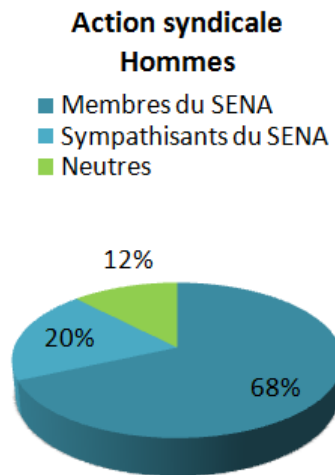
---

<sup>407</sup> IPH48EPMOA ; IPH56EPMBO ; IPH61ECPKOM

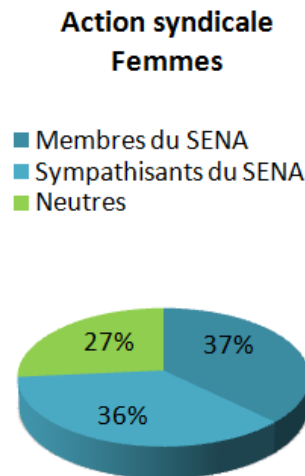
<sup>408</sup> IPHCDC4, inspecteur, chef de circonscription, Libreville sud, extrait d'entretien, Libreville, le 2 janvier 2008



**Graphique 39 : pourcentages des instituteurs hommes interrogés suivant l'adhésion au mouvement syndical**



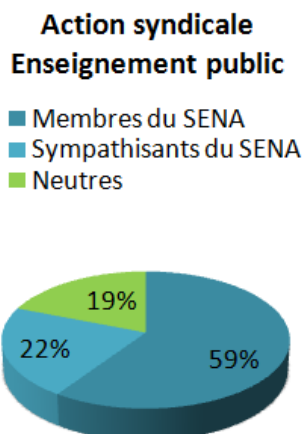
**Graphique 40 : pourcentages des institutrices interrogées suivant l'adhésion au mouvement syndical**



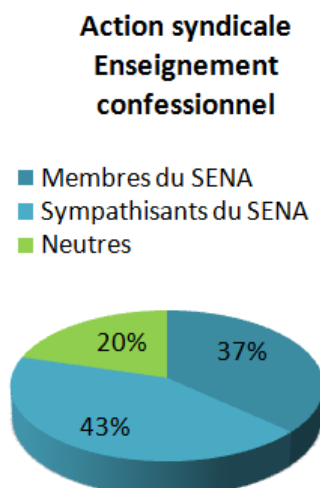
Comme dans le cas de l'action politique, les femmes sont moins engagées que les hommes dans l'action syndicale. 37% (graphique 40) des femmes déclarent participer activement aux réunions syndicales contre 68% (graphique 39) des hommes. C'est pratiquement le double des hommes qui participent directement dans l'action syndicale. Cependant, en considérant le pourcentage des sympathisants qui reconnaissent participer bien que n'étant pas nécessairement syndiqués, l'écart entre le pourcentage des hommes et celui des femmes intéressés par l'action syndicale diminue considérablement (73% des femmes et 88% des hommes) et s'élève à 15% environ.

L'une des explications pouvant être avancée sur le choix des femmes d'être sympathisantes (36% très proche de celui de celles plus engagées, graphique 40) réside probablement dans le désir de pouvoir échapper de temps à autre aux activités syndicales et administratives afin de se consacrer celles de leurs foyers.

**Graphique 41 : pourcentages des instituteurs de l'enseignement public interrogés suivant l'adhésion au mouvement syndical**



**Graphique 42 : pourcentages des instituteurs de l'enseignement confessionnel interrogés suivant l'adhésion au mouvement syndical**



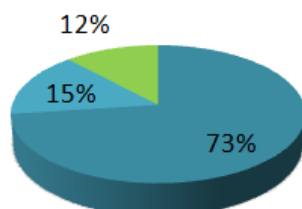
Cette configuration est également observable dans la comparaison faite entre les instituteurs de l'enseignement public et ceux de l'enseignement confessionnel. Dans le second ordre d'enseignement, le pourcentage des membres actifs semble inférieur à celui des sympathisants

(respectivement 37% et 43%, graphique 42), ce qui fait tout de même un pourcentage total de 80% instituteurs intéressés par l'action syndicale contre 81 % dans l'enseignement public dont le pourcentage des membres actifs s'élève à (59%) et ce lui des sympathisants à 22% (graphique 41).

**Graphique 43 : pourcentages des instituteurs hommes de l'enseignement public interrogés suivant l'adhésion au mouvement syndical**

**Action syndicale  
Hommes  
Enseignement public**

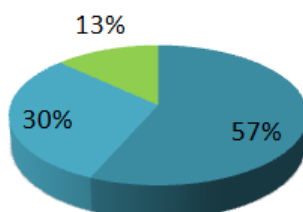
■ Membres du SENA  
■ Sympathisants du SENA  
■ Neutres



**Graphique 44 : pourcentages des instituteurs hommes de l'enseignement confessionnel interrogés suivant l'adhésion au mouvement syndical**

**Action syndicale  
Hommes  
Enseignement  
confessionnel**

■ Membres du SENA  
■ Sympathisants du SENA  
■ Neutres



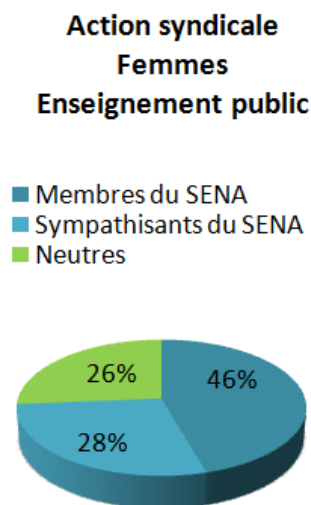
Les graphiques 43 et 44 permettent de constater que c'est dans l'enseignement public que les hommes membres actifs sont les plus nombreux (73%, graphique 43). Cependant, en ne considérant que les hommes interrogés, le pourcentage des instituteurs de l'enseignement confessionnel est de 57% même si le pourcentage de sympathisants représente le double 30%, (graphique 44) de celui des instituteurs de l'enseignement public (15%, graphique 43).

La comparaison faite en ce qui concerne les femmes interstrogées permet de constater un pourcentage plus élevé de sympathisantes dans l'enseignement confessionnel (54%, graphique 46) que dans l'enseignement public (28%, graphique 45). Inversement, 46% de femmes de l'enseignement public sont dans le groupe des membres actifs contre 19% seulement de leurs collègues de l'enseignement confessionnel.

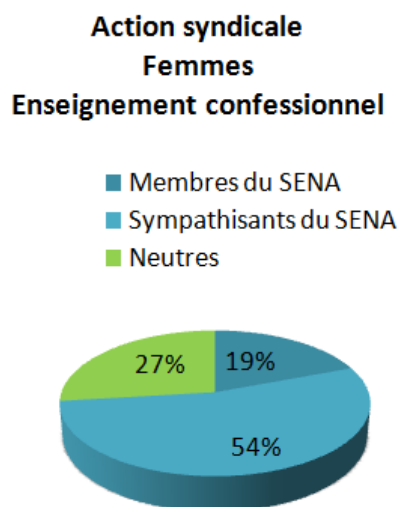
Deux explications peuvent être avancées concernant les différences observées entre l'enseignement public et l'enseignement confessionnel : premièrement, les instituteurs de l'enseignement confessionnel préfèrent agir en retrait laissant leurs collègues de l'enseignement public occuper le devant de la scène. Ce qui permet d'entretenir une certaine discrétion sur une mobilisation qui paraît tout aussi importante. Deuxièmement, ce qui justifie le choix d'agir discrètement, cette attitude est compatible avec l'influence religieuse dans le choix de préserver l'image extérieure et rigoureuse des écoles confessionnelles.

La mobilisation enseignante ne remet peut être pas en cause la volonté gouvernementale de revaloriser l'image des enseignants compte tenu de la demande d'éducation croissante, mais l'action syndicale pourrait avoir accéléré la prise des décisions favorables à la carrière enseignante contrairement aux autres collectifs de travail moins mobilisés. Comme l'illustrent la note d'appel à la grève (annexe 1), et l'extrait de revendications des enseignants contenues dans le cahier des charges pour l'exercice de l'année 2001 (même si certains groupes syndicat optent progressivement pour la concertation avec le pouvoir public), « faire grève » constitue la stratégie régulièrement adoptée par le collectif des enseignants pour faire valoir leurs droits et faire entendre leurs revendications). Bien que celles-ci soient justifiées, le choix de la grève comme stratégie d'action par les enseignants donne un caractère conflictuel aux relations entretenues avec les pouvoirs publics voire avec les élèves et les familles qui assistent souvent impuissants au bras de fer opposant publiquement les deux premières catégories d'acteurs.

**Graphique 45 : pourcentages des institutrices de l'enseignement public interrogées suivant l'adhésion au mouvement syndical**



**Graphique 46 : pourcentages des institutrices de l'enseignement confessionnel interrogées suivant l'adhésion au mouvement syndical**



L'action syndicale enseignante a pour objectif au départ de dénoncer publiquement les maux qui minent l'éducation nationale, à tel point que leur action prend parfois la tournure d'une action politique aux yeux des pouvoirs publics dont la réponse sera répressive au début des années 1990 et coûtera la vie à certains enseignants. L'événement le plus connu à cet effet est le décès d'une jeune institutrice (Martine Oulabou, enceinte de 8 mois) au cours d'une marche

pacifique « organisée par le syndicat des enseignants (SENA). Cette marche se transformera en un affrontement entre les enseignants et les forces de l'ordre »<sup>409</sup> Cet événement ne fera pas reculer les enseignants, au contraire, l'action syndicale enseignante s'en saisit et gagne la sympathie de l'opinion publique. Les enseignants poursuivent l'action qui a démarré avec le soulèvement de la population en 1990. Ils défendent les intérêts et l'image du métier, dénoncent tous les dysfonctionnements du système éducatif relevant de l'action gouvernementale.

L'année 1990 marque ainsi une tournure dans l'histoire gabonaise. L'un des syndicats les plus forts de l'époque est le Syndicat de l'Education Nationale (SENA) ainsi que celui des médecins et des magistrats. Les autorités gouvernementales habituées à l'usage des méthodes répressives devront désormais faire l'apprentissage de la négociation et de la démocratie. Cependant, en attendant les résultats de cet apprentissage, le développement du syndicalisme se caractérise par des rapports conflictuels. Le gouvernement traite les responsables syndicaux comme des opposants politiques « *qu'il faut maintenir sous contrôle ou garder comme d'éventuels alliés lorsqu'il estime nécessaire de faiblir l'action syndicale.* »<sup>410</sup>

### 3.1 Les stratégies gouvernementales de division

Le syndicat de l'éducation nationale (SENA) est alors soumis à de multiples pièges tendus par le gouvernement ainsi que par quelques enseignants ambitieux, appelés « pions du gouvernement » par leurs collègues. Le désir d'entrer en politique transforme certains enseignants en agents secrets au sein de leur organisation syndicale. Leur rôle est de créer des « syndicats modérés » opposés aux méthodes du SENA. Par exemple, appeler les enseignants à ne pas faire grève, contrairement aux responsables du SENA, peu considérés au début par le gouvernement et qui pour se faire entendre optent pour la grève (gèle de cours, de notes, etc.). La force du SENA est alors menacée par les membres de son propre camp dont l'action n'est pas orientée vers les intérêts du métier, mais qui, au contraire, sert confidentiellement leurs propres intérêts et ceux du gouvernement. Des syndicats sont créés par les sympathisants du gouvernement et par ceux qui aspirent à y entrer. Les enseignants qui convoitent les postes politiques voient dans les mouvements du syndicat une opportunité d'attirer l'attention d'un

---

<sup>409</sup> IPH18EPLSBG2, extrait d'entretien, Libreville, novembre 2007

<sup>410</sup> IPH2EPLSBG1, extrait d'entretien, Libreville, janvier 2006

éventuel parrain politique et n'hésitent pas à condamner publiquement l'action de leurs collègues dont le but principal est l'amélioration des conditions de l'enseignement. Les orientations politiques de certains responsables syndicaux sont dénoncées aux autorités gouvernementales par les « *pions* » et voient leur carrière menacée au sein de l'éducation nationale.

Les méthodes de représailles, de découragement, d'intimidation, réservées aux opposants politiques sont également appliquées pour les responsables syndicaux. Pour taire les revendications des enseignants qui ternissent son image et peuvent éveiller la conscience des autres catégories sociales, le gouvernement développe des stratégies de division. Certains responsables sont reçus directement à la présidence de la République et pas d'autres. D'autres responsables sont nommés membres des cabinets ministériels, secrétaires d'état, ministres, etc. D'autres encore se verront attribués des budgets permettant d'animer la campagne électorale en faveur du parti au pouvoir, dans leurs régions ou leurs villages. « *Car lorsqu'un enseignant a servi dans une localité, il a en général des affinités avec les notables locaux. Ces affinités lui garantissent une côte de popularité pouvant être bénéfique au candidat qu'il soutient s'il ne l'est pas lui-même.* »<sup>411</sup> C'est la raison pour laquelle, certains instituteurs sont députés suppléants dans les petites communes où ils entretiennent des liens étroits avec les populations locales.

Malgré les diverses stratégies du gouvernement visant à affaiblir la mobilisation, l'action syndicale enseignante reste l'une des plus fortes, même si elle faiblit de temps en temps, elle réussit à se maintenir et à montrer l'exemple aux autres groupes socioprofessionnels. Elle a réussi à obtenir de nombreux acquis sociaux pour les enseignants, notamment, la multiplicité des possibilités de carrière, une prime de logement plus élevée, etc. Les instituteurs continuent de « se battre pour un meilleur statut social » aux côtés des enseignants des lycées et collèges.

En conclusion, Le système syndical est caractérisé par une contradiction entre la forte mobilisation des enseignants, autrement dit un fort intérêt pour l'action syndicale, et un nombre important d'enseignants sympathisants, ce qui masque un faible nombre de syndiqués, même s'ils soutiennent entièrement l'action syndicale. Cette contradiction trouve son explication dans la peur suscitée par les représailles politiques au cours des années 1990. L'action syndicale, ayant été perçue comme une action politique déguisée par le pouvoir

---

<sup>411</sup> IPH56EPMBO

public, et ayant fait l'objet de représailles, conduit certains enseignants rendent pas officielle leur adhésion au mouvement syndical afin de paraître neutres. Les enseignants agissent ainsi dans l'ombre des responsables syndicaux afin de ne pas être démasqués par le gouvernement et d'éviter d'éventuelles représailles des pouvoirs politiques.

Une autre explication réside dans le fait que la plupart des enseignants n'ont pas nécessairement compris la nécessité de faire la démarche d'adhérer dans la mesure où ils se perçoivent comme faisant d'emblée partie du syndicat et soutiennent le mouvement syndical.<sup>412</sup> Au-delà de cette contradiction, l'action syndicale a permis aux enseignants d'exprimer ce que Florence Osty (2003) appelle « *le désir de métier* », de se constituer en collectif de travail et d'affirmer une identité de métier distincte des autres catégories socioprofessionnelles, notamment en faisant valoir un statut particulier, celui de professionnels de l'enseignement. Ce statut leur confère une prime d'incitation à la fonction enseignante et une prime de logement plus élevée que celle perçue par les autres fonctionnaires de la même catégorie. Ils obtiennent également une diversité de possibilités de carrière.

La plupart des instituteurs se perçoivent comme faisant partie d'un même corps de métier. C'est à ce titre qu'ils suivent massivement les mouvements de grève ou soutiennent leurs collègues en grève lorsqu'ils ne peuvent pas y participer eux-mêmes. C'est le cas des enseignants de l'école des Forces de Police (FOPI) et ceux de quelques écoles confessionnelles. Les instituteurs se sentent donc solidaires entre eux, au-delà de certaines oppositions entre générations ou entre ressortissants de régions différentes. Ces oppositions ne donnent pas lieu à la constitution de camps profondément en confrontation, elles font référence à la manière dont les enseignants se perçoivent entre eux, d'aucuns ont moins de vocation et sont qualifiés « *d'opportunistes professionnels* », d'autres sont dits « *coopérants* » (étrangers, traduisant ainsi l'idée d'usurpateurs de postes comme le faisaient les colons). Les contraintes sociales et professionnelles auxquelles ils sont confrontés dans l'exercice quotidien du métier suscitent une forte solidarité entre les enseignants quelques soient l'ordre d'enseignement, l'origine ethnique ou régionale, la promotion, etc.

L'action syndicale est aujourd'hui renforcée en raison de nombreuses désillusions notamment en ce qui concerne la carrière, l'inadaptation des méthodes pédagogiques ou didactiques aux

---

<sup>412</sup> IPF11EPLPC



conditions de travail, la conduite du gouvernement dont les investissements ne sont pas effectués suivant les priorités. La priorité du système éducatif gabonais, « *et c'est connu de tous, n'est pas d'inventer des milliers de façon d'enseigner le français aux enfants de 1<sup>ère</sup> année* »<sup>413</sup>, elle consiste à construire des salles de classe et des écoles susceptibles d'accueillir tous les enfants en âge scolaire, afin que « *les Directeurs d'école ne soient pas contraints de fermer la porte aux enfants* »<sup>414</sup>. Investir en faisant l'inverse, crée une « *culture anti-néocolonialiste...* ».<sup>415</sup> Les instituteurs sont unanimes pour dénoncer l'invasion des contenus d'enseignement conçus dans les pays occidentaux en ce qui concerne les manuels scolaires et les méthodes pédagogiques ainsi que la non prise en compte suffisante des spécificités du contexte dans lequel ils travaillent.

Les différences existant entre les deux contextes ne sont pas toujours maîtrisées par les experts des organismes internationaux qui interviennent essentiellement auprès des autorités gouvernementales sans se rendre au sein des établissements scolaires pour constater eux-mêmes la réalité du système éducatif qu'ils espèrent transformer. Les changements préconisés sont finalement faits pour contenter les experts et les autorités éducatives qui masquent certains aspects de la vérité pour ne pas paraître ridicules aux yeux des organismes internationaux. Les similitudes en termes d'objectifs étant les mêmes, les instituteurs souhaitent voir se développer des conditions de travail comparables. La plupart des enseignants souhaitent voir se développer un système éducatif qui prenne en compte les spécificités du modèle social gabonais. Le système scolaire gabonais est décrit comme « *héritier d'une langue et d'un système scolaire au service d'une histoire et d'un système social mal connus, étrangers à la vie quotidienne des Gabonais* ».<sup>416</sup> Par exemple, les programmes scolaires ne construisent pas un sentiment suffisamment fort de fierté et d'appartenance nationales. Les jeunes gabonais continuent de s'identifier à des héros étrangers. « *Pourquoi l'enfant gabonais ne serait-il pas lui-même décrit comme le futur héros de son pays ? Comme celui qui imagine les solutions aux maux de son pays ?* »<sup>417</sup>

---

<sup>413</sup> IPF8EPLMIN

<sup>414</sup> Idem

<sup>415</sup> IPF55ECPME

<sup>416</sup> Idem

<sup>417</sup> Idem

Les solutions appliquées aux problèmes éducatifs sont celles expérimentées dans un contexte industriel où les réalités sociales sont différentes. Les responsables éducatifs suscitent ainsi « *chez les jeunes africains, l'idée que les solutions à leurs problèmes de développement se trouvent dans les pays industriels* ». <sup>418</sup> Il leur paraît plus simple d'aller vivre là où les solutions sont déjà toutes faites. Mais ce n'est qu'une autre grande illusion. De nombreux ressortissants africains y vivent sans légitimité, travaillant dans la clandestinité, exposés à une éventuelle expulsion dans leur pays d'origine. Les enseignants dénoncent combien il est difficile de développer chez les élèves « *l'amour de la patrie* » <sup>419</sup> dans leurs conditions de vie et de travail.

Les remarques et les interrogations soulevées par les enseignants et qui clôturent ce chapitre reviennent sur le débat concernant l'adaptation des enseignements au contexte social. Toutefois, même si quelques réflexions ont été faites. La question de l'adaptation des enseignements dispensés dans les écoles gabonaises n'a pas été traitée dans cette analyse. Ces questions permettent cependant de constater que l'action syndicale enseignante ne se limite pas à la défense d'une position socioprofessionnelle. Les enseignants s'intéressent aussi au sens des enseignements qu'ils donnent, à l'impact de ces enseignements sur l'avenir des élèves et de la société gabonaise.

---

<sup>418</sup> Idem

<sup>419</sup> IPF14EPLCITM

## Septième chapitre : Des parents au service de l'école

Les conditions de travail qui relèvent principalement d'une part des limites organisationnelles et économiques, d'autre part des pratiques culturelles, modifient progressivement les modalités des rapports que les parents entretiennent avec l'école. Au départ il est question, pour les parents, d'encourager les enfants à aller à l'école et d'apporter un soutien matériel aux enseignants, en particulier dans les villages. Les produits des champs (plantations, jardins) et l'amour de leurs enfants suffisent pour permettre aux parents de remplir leur mission vis-à-vis de l'école. Aujourd'hui, le soutien moral et matériel est doublé d'un appui pédagogique et financier. Le coût de la scolarité et l'exigence de suivi des élèves ont évolué très rapidement tandis que la culture scolaire des parents ainsi que leurs revenus n'ont pas connu la même évolution.

Le recrutement à un emploi salarié sur la base du diplôme a été institué très tôt dans le processus de développement du Gabon. Plusieurs familles encore organisées sur le modèle de la lignée et du clan se sont retrouvées sans salariés ou avec très peu de salariés. Le revenu minimum très faible instauré pendant la période coloniale, période au cours de laquelle le travail de la population locale ne devait pas être valorisé afin d'entretenir un écart de niveau de vie avec les travailleurs membres du camp des colonisateurs, a été maintenu afin de limiter les dépenses de la jeune nation et favoriser ainsi sa croissance.

Le pouvoir d'achat de la population est de ce fait maintenu à un niveau très faible alors qu'elle est soumise progressivement à « *tout payer* »<sup>420</sup>, et, à consommer les produits en provenance des pays industrialisés dans lesquels le coût et le niveau de vie ne cessent de croître de façon vertigineuse. L'une des explications de ce constat réside dans le fait qu'au départ la scolarité a laissé de côté les parents et s'est consacrée aux enfants. Dans la culture générale, la population gabonaise est en train de vivre suivant le modèle d'une société de consommation, alors qu'elle ne dispose pas d'outils de production.

A partir du moment où la scolarité devient payante et que le suivi des élèves à la maison est établi comme mode de soutien et d'encouragement à la fois des élèves et des enseignants, il

---

<sup>420</sup> PEFSE10, extrait d'entretien, parent d'élève (mère de famille non salariée), quartier Kingué, Libreville, 22 octobre 2007

est certain que la culture scolaire et le statut social des parents constituent désormais les modalités qui lient les parents à l'école. Cependant, dans le contexte gabonais, la plupart des parents « *sont démunis* »<sup>421</sup>, disposent de peu de ressources, aussi bien au plan pédagogique, qu'au plan financier.

## 1 Des parents absents et démissionnaires

L'un des reproches fait à l'endroit des parents est de rester en retrait de l'école. Les enseignants sont formels sur le comportement des parents, ils ne répondent pas favorablement aux appels des enseignants. Il est donc difficile de débattre réellement sur certaines difficultés d'apprentissage auxquelles les enfants sont confrontés. Les raisons évoquées par les parents pour justifier leur absence aux séances de travail organisées par les enseignants ne semblent pas convaincre ces derniers : « *Il est rare que les parents vous disent vraiment la vérité, parce que nous voulons vraiment comprendre ce qui se passe. Certains disent ne pas avoir pu obtenir de leurs patrons la permission de s'absenter, avoir peur de perdre le salaire... Or, l'observation de la plupart des couples dans ce quartier, a permis de constater que les deux parents ne travaillent pas. Les mamans surtout sont en général sans emploi.* »<sup>422</sup>

Les résultats des entretiens effectués auprès des mamans fournissent quelques éléments de réponse permettant de comprendre leur absence constatée aux réunions de l'école. Premièrement, les mamans sont le plus souvent débordées par les tâches ménagères, particulièrement dans les villes : la lessive, la vaisselle, le marché, la cuisine, le repassage, l'entretien de la maison, de la cour, le soin quotidien des enfants, sont autant de tâches effectuées quotidiennement par les femmes pour la plupart mères au foyer. D'autres ont en plus l'entretien d'un jardin (d'une plantation) et participent à la production des aliments consommés au sein du foyer. Bien que la production agricole soit vivrière, elle constitue dans certains cas une source de revenus. Les mères de famille ne disposent donc pas de temps libre suffisant à consacrer aux réunions dont l'objet n'est pas toujours expliqué ou compris. Deuxièmement, elles n'ont pas une culture scolaire suffisante leur permettant de comprendre l'enjeu que peut représenter leur participation directe aux réunions organisées au sein de l'école.

---

<sup>421</sup> Idem

<sup>422</sup> IPF1EPLSBG2

Pour la plupart des mères rencontrées, l'école « c'est l'affaire des maîtres »<sup>423</sup>, des personnes instruites, ou des personnes qui exercent un emploi rémunéré. Elles se définissent un rôle plus simple : « ... *je sais seulement que je dois payer l'inscription et les fournitures à mes enfants et leur assurer le bout de pain, je ne demande l'aide de personne.* »<sup>424</sup> Ce rôle se limite au versement des frais de scolarité, à l'achat de fournitures scolaires, des vêtements ou de la tenue. La plupart d'entre elles ne bénéficient pas d'une aide du gouvernement. Devant déjà faire face aux nombreuses exigences relatives à la scolarité des enfants et participant dès la rentrée aux frais de mutuelle et de l'association des parents d'élèves, les familles considèrent avoir fait l'essentiel, avoir accompli leur devoir vis-à-vis de l'école. C'est de cette manière qu'elles remplissent leur « part du contrat ». Cette perception de leur rôle vis-à-vis de l'école conduit les mères à sous-estimer l'importance de la diversité des sujets d'échange entre elles et les enseignants.

Les enseignants développent cependant d'autres attentes vis-à-vis des parents qui, malgré leur forte et traditionnelle implication à l'ouverture des écoles, tardent à y répondre de façon favorable. Par exemple, la plupart des parents ne comprennent pas l'importance des fiches de renseignement et ne fournissent aucune information les concernant à l'école (boîte postale, numéro de téléphone, etc.).

« Nous sommes déjà en janvier, pourtant les fiches de renseignement que j'ai remis à mes élèves pour être remplies par leurs parents ne me sont pas parvenues pour la plupart d'entre eux. Je ne peux pas contacter les parents même si un des élèves a un quelconque problème dans l'école dans la mesure où je ne dispose pas de leurs coordonnées. Lorsque j'essaie de demander à mes élèves où sont les fiches, ils me disent c'est à la maison, maman n'a pas encore rempli alors que ça fait plus d'un mois. »<sup>425</sup>

L'intérêt des fiches de renseignement est d'amener les familles à communiquer leurs coordonnées afin d'être prévenues dès qu'il y a un souci avec les enfants, ces derniers peuvent être malades à l'école ou être victimes d'un accident... Cet intérêt n'est pas nécessairement expliqué aux parents. Ces derniers reçoivent par les enfants une fiche à remplir dans laquelle ils doivent communiquer des informations personnelles sans savoir à quoi elles vont servir. Or, il n'est pas courant de communiquer ses coordonnées en toutes circonstances ou à une

---

<sup>423</sup> PEFSE7 ; PEFSE13

<sup>424</sup> PEFSE5

<sup>425</sup> IPF4EPLBV

personne inconnue. L'enseignant, bien qu'intervenant auprès des enfants n'est pas systématiquement considéré comme un proche de la famille. C'est la qualité des affinités établies entre lui et la famille qui lui confère un statut particulier. Il peut même être considéré comme un membre à part entière de la famille. C'est à ce titre que la confiance s'établit. Cela suppose que les enseignants et les familles se rencontrent plusieurs fois. Or, si dans les villages, il est simple d'approcher un enseignant, de l'héberger, de lui apporter tout le soutien nécessaire, dans les villes, c'est plus difficile, en particulier lorsque l'enseignant habite dans un autre quartier. En outre, les parents ne se sentent pas concernés par certaines questions posées, car ils doivent déclarer par exemple leur profession et leur lieu de travail ; des questions qui, aux yeux des mères au foyer, ne concernent que les mamans salariées.

Cette démarche justifiée dans la mesure où les écoles n'ont pas d'infirmerie, nécessite alors que les parents soient sensibilisés au préalable. Pour la plupart des parents, la convocation de l'école les interpelle peu. D'abord parce qu'il s'agit d'une initiative récente relative au développement de la téléphonie mobile. Ensuite, les familles ne comprennent pas toujours l'intérêt de la démarche entreprise par l'établissement ou l'enseignant.

L'une des mesures souhaitable actuellement consisterait à améliorer le système de communication entre l'école et les familles. Il serait aussi souhaitable de renforcer la sensibilisation des parents sur l'importance de leur implication pédagogique dans les activités de l'école. Enfin, dans les villes, la participation à une réunion à l'école exige des frais de transport que de nombreuses familles ne peuvent pas assurer. Cependant, cette attitude conduit les enseignants à qualifier les parents de « *démissionnaires* »<sup>426</sup>. Les familles « *laissent tout à la charge des enseignants. Nous voyons par exemple arriver en classe des élèves de 1<sup>ère</sup> année sans ardoise et sans craie. Impossible de travailler avec ces élèves.* »<sup>427</sup>

Les témoignages des parents expliquent cette situation. Les listes de fournitures établies dans certains établissements sont remises aux parents à la rentrée scolaire et non en fin d'année scolaire, une rentrée qui, depuis quelques années, est toujours retardée par les mouvements enseignants. Les parents ne disposent donc pas d'informations à temps pour se préparer. Puis, quand les cours démarrent enfin, ils voient les enfants « *arriver à la maison avec une liste de fournitures, sans oublier les nouvelles demandes chaque semaine, chaque mois, et cela peut*

---

<sup>426</sup> IPF3EPLCITM ; IPH19EPLSBG3

<sup>427</sup> IPF30EPLSNO

*durer toute l'année. Les enseignants écrivent parfois la liste des fournitures au tableau et demandent aux parents ou aux élèves de la recopier. »*<sup>428</sup>

Ce procédé fait que certains parents ne reçoivent jamais la liste de fournitures scolaires et décident d'acheter selon leurs connaissances ce qui peut servir. *« Lorsque les cours démarrent, les parents achètent ce qu'ils peuvent, sans précisions concernant les fournitures, et au fur et à mesure que les leçons sont abordées, les enfants reviennent à la maison en disant : la maîtresse a demandé d'acheter un autre cahier, d'amener la machette, d'amener la craie... »*.<sup>429</sup> Ce fonctionnement qui consiste à ne rien programmer à l'avance traduit un problème d'organisation au sein des établissements et a pour conséquence d'agacer les parents qui, ayant déjà acheté les fournitures en fonction de leurs ressources, ne peuvent ni gérer les listes de fournitures établies après le début des cours, ni répondre aux demandes faites au compte goutte par les enseignants tout au long de l'année. Les parents dénoncent également le fait qu'ils doivent fournir du matériel pédagogique tel que la boîte de craie à l'école, la rame de papier, le papier toilette. Ces fournitures devraient être prises en charge sur le budget de fonctionnement de chaque école. Certains parents y voient un profit de l'école ou de l'enseignant.

Ces dysfonctionnements sont relatifs à la mise en place tardive du budget de fonctionnement de l'école. Celui-ci est fonction du budget du ministère de l'éducation nationale qui dépend lui aussi du budget national généralement établi au mois de janvier, au début du deuxième trimestre de l'année scolaire.

Les directeurs d'écoles dénoncent eux aussi un budget de fonctionnement insuffisant, qui ne prend en compte les besoins réels de l'école et une inégale répartition du budget entre les écoles. L'inégale répartition du budget de fonctionnement peut être justifiée dans la mesure où toutes les écoles n'ont pas les mêmes effectifs d'élèves et de personnels. L'insuffisance des budgets de fonctionnement alloués aux écoles conduit les directeurs et les enseignants à se tourner vers les parents qui sont sans cesse mis à contribution. Le plus difficile pour les parents est de ne jamais être informés à l'avance, afin de leur permettre de planifier leurs dépenses. Tout se passe comme si les parents étaient disposés à répondre à la moindre exigence de l'école « parce que l'avenir des enfants en dépend. Alors ils agiront, ils n'ont pas

---

<sup>428</sup> PEHAD2

<sup>429</sup> Idem

le choix »<sup>430</sup>. Les parents dénoncent également la non transparence dans la gestion du budget de l'école : ils ignorent « combien l'école reçoit, quelles dépenses elle peut assurer, pour quels besoins elle est obligée de solliciter la participation des parents »<sup>431</sup>. C'est déjà ce qui est appliquée dans les écoles conventionnées et celles dites associées.

La participation financière des familles semble indispensable dans l'organisation interne actuelle de l'école. Il est de ce fait nécessaire et légitime que ces derniers soient également consultés lors de l'analyse des besoins et qu'ils soient informés des bilans annuels des dépenses.

## 2 Un partenariat contraignant

La remarque faite par les enseignants sur l'absence des familles à l'école ne rend pas compte de la complexité de la situation, mais surtout de l'investissement des parents pour l'école. Les activités pédagogiques et didactiques ont été au départ organisées sans aucune sollicitation des parents compte tenu de la différence entre les activités scolaires et celles pratiquées et maîtrisées par les familles. Les activités pédagogiques ont toujours été l'affaire des enseignants et des administrateurs scolaires. Progressivement, au vu des difficultés du gouvernement à satisfaire tous les besoins d'éducation, l'Etat a décidé de mettre à contribution les parents en exigeant la création des Associations de Parents d'Elèves (APE) devant être implicitement ou explicitement co-présidées par les Directeurs d'écoles. Cependant, si la création des associations de parents d'élèves répond particulièrement aux besoins financiers de l'école, l'objectif de cette sollicitation consiste à améliorer la qualité des activités pédagogiques. Les Associations de Parents d'Elèves (APE) interviennent également pour seconder l'Etat dans la construction des structures et l'apport de matériels pédagogiques et didactiques. Cependant, le choix n'est pas laissé aux parents qui sont contraints de verser des cotisations à l'Association de Parents d'Elèves de l'école dans laquelle ils inscrivent leurs enfants. Le parent qui sollicite l'inscription d'un enfant au sein d'une école est systématiquement considéré comme membre de l'Association de Parents d'Elèves (APE) de cette école. A ce titre, il se doit de contribuer au financement des projets de l'association définis et décidés essentiellement par les membres du bureau. Ce versement imposé doit

---

<sup>430</sup> PEHEF11

<sup>431</sup> PEHEF11



impérativement être effectué au cours de la période des inscriptions et conditionne l'acceptation de l'enfant au sein de l'établissement. « *Désormais, les parents paient des frais d'APE à chaque rentrée scolaire, des frais plus élevés que ceux de l'inscription.* »<sup>432</sup> Ces frais varient entre 2000 (3.05 euros) et 5000 francs CFA (7.62 euros) suivant les établissements. Pour la plupart des familles, il est difficile de distinguer s'il s'agit de frais de scolarité ou s'il est question de « *financer autre chose* »<sup>433</sup>. Ils se plient à la décision dans l'intérêt de leurs enfants.

Cette décision imposée par le gouvernement n'est pas le résultat d'une évolution récente et positive dans les relations parents-école. Les parents ont toujours été contraints de participer à la vie scolaire, non pas pour apporter un soutien pédagogique à leurs enfants, mais pour contribuer aux projets éducatifs de l'administration. Ils n'ont jamais réellement disposé de liberté dans le choix de la nature et du rythme de leur collaboration avec l'institution scolaire. Dès la création des écoles par les missionnaires et le gouvernement colonial, les familles ont été contraintes de participer à la construction des écoles. Cette participation des familles est aujourd'hui renforcée. Certes dans les relations qu'ils entretiennent directement avec les enseignants, ils ont la liberté d'apporter une aide selon leurs ressources personnelles, encourager les enfants à écouter et à obéir au maître, à faire les devoirs scolaires. Ce soutien se fait sans que les parents ne se sentent obligés de maîtriser les savoirs étudiés et de les expliquer à la maison. Les familles ont donc toujours œuvré de gré ou de force pour l'école.

Au cours de la première décennie après les indépendances, la scolarité était gratuite, l'administration scolaire fournissait aux élèves tous les outils pédagogiques et didactiques nécessaires. Les familles qui le pouvaient, se contentaient d'encourager les enfants à effectuer leur travail scolaire et d'apporter un soutien matériel aux enseignants. Par exemple, pour participer aux travaux d'entretien de l'école, les enseignants demandaient aux élèves d'apporter les outils de leurs parents. Très vite, l'Etat a été confronté à des limites pour répondre à la demande croissante d'éducation. Certaines écoles sont l'œuvre des populations elles-mêmes, notamment dans les villages. Dans les villes, les rames de papiers et les papiers toilettes ont été intégrés à la liste des fournitures des élèves à l'initiative des enseignants et des directeurs d'école. Grâce à l'intervention des Associations de Parents d'Elèves APE), seuls les fournitures scolaires (cahiers, livres, stylos, etc.) sont demandées aux parents. Toutes

---

<sup>432</sup> PEHEF11

<sup>433</sup> Idem

les demandes n'ayant pas un lien direct avec les activités pédagogiques ont été retirées de la liste des fournitures.

Aujourd'hui, les parents doivent aussi assurer un suivi pédagogique de leurs enfants. Cette nouvelle dimension de la sollicitation des parents est instaurée sans que les parents n'y soient préparés ou accompagnés. Certes les parents ayant suivi une scolarité suffisante peuvent le faire, mais l'une des interrogations relatives à la sollicitation pédagogique est qu'en est-il des parents peu ou pas scolarisés ?

L'un des constats fait pendant la période de l'enquête est la multiplication des annonces dans les médias concernant les dons de livres ou de tables-bancs faits par certaines associations ou certaines personnalités politiques.

Mais cette sensibilisation de l'opinion publique n'est pas directement adressée aux parents. Ces derniers ne sont donc pas informés sur les possibilités dont ils disposent, si elles existent, permettant d'améliorer leur implication dans les activités scolaires. L'activité des Associations de Parents d'Elèves (APE) est essentiellement instrumentalisée comme un moyen d'investissement et d'équipement des écoles et non pas comme une structure d'aide aux parents ou aux enseignants dans leur collaboration autour du travail scolaire de l'enfant.

L'implication des parents par le biais des APE ne paraît pas être centrée sur les activités pédagogiques comme l'espèrent les enseignants. L'action des APE est aujourd'hui très diversifiée : doter les écoles de latrines, de salles pour les classes de maternelle, de tables-bancs, etc. Les parents doivent répondre, d'une part, aux exigences du gouvernement qui recherche un soutien dans le renforcement des finances ou la prise en charge des dépenses d'éducation, et, d'autre part, prendre en charge l'achat des fournitures scolaires et des vêtements à leurs enfants, la plupart des établissements publics n'ayant pas fait le choix d'une tenue vestimentaire unique pour l'ensemble des élèves. Dans les établissements appliquant cette mesure, la tenue (l'uniforme scolaire) est vendue aux parents.

Selon les parents et les enseignants interrogés, la faiblesse des revenus des foyers gabonais et l'importance des dépenses de rentrée scolaire permettent de conclure que peu de parents disposent de ressources suffisantes pour couvrir l'ensemble des besoins à la fois des élèves, des enseignants et de l'école. Les attentes des enseignants deviennent alors incomprises aux yeux des parents d'élèves. Les convocations « *inexpliquées* »<sup>434</sup> aux yeux des familles établies

---

<sup>434</sup> PEHAD2

par les enseignants qui confient la tâche d'information aux élèves, deviennent dans ce contexte une exigence de trop. Selon les enseignants et les parents interrogés dans le cadre de cette enquête, la plupart des foyers dans lesquels vivent les élèves des établissements publics comptent environ quatre enfants en moyenne. Certains foyers dépassent largement cette estimation et ont entre huit et dix enfants à charge environ.<sup>435</sup> Certains enfants n'appartiennent pas nécessairement à un seul couple, mais ils sont pris en charge par les salariés de la famille. Cette question a été abordée dans le chapitre sur le salaire (personnes à charge). Le suivi scolaire avec six enfants dans des classes de niveaux pédagogiques différents s'avère alors très difficile, voire impossible à assurer.

C'est sur les mères que repose généralement la tâche de suivi scolaire des enfants. Les pères estiment faire suffisamment en apportant le seul salaire du foyer qui souvent ne suffit pas. Le suivi scolaire est considéré dans beaucoup de foyers comme faisant partie des tâches quotidiennes relevant du soin de l'enfant et incombent donc à la femme. Dans certains foyers où les hommes tentent de suivre leurs enfants, ils sont en général peu patients, ne possèdent pas les ressources pédagogiques nécessaires pour aider les enfants à mieux comprendre leurs leçons. Leur seule tâche ne change guère de celle pratiquée par leurs propres parents, l'encouragement auquel s'ajoutent la vérification et la punition quand l'enfant ne réussit pas. Les mères, quant à elles, sont contraintes, en plus des tâches ménagères, de cultiver des jardins (plantations), de rechercher une activité salariale. Dans ces conditions, les mamans, même celles qui ont la volonté et le « capital culturel » nécessaire pour assurer un suivi scolaire à leurs enfants, ne disposent pas de suffisamment de temps pour réaliser cette tâche de manière efficace. Les témoignages des mamans, aussi bien celles qui font les champs que celles qui exercent une activité rémunérée démontrent la pertinence du point de vue abordée dans l'analyse : « Je suis ménagère, j'élève seule mes six enfants, je travaille tous les jours jusqu'à 15h, sauf le dimanche. J'arrive généralement chez moi à 16h, quand les enfants arrivent de l'école vers 18h, je n'ai souvent pas encore terminé de faire le ménage et la cuisine. Ce sont eux d'ailleurs qui vont chercher de l'eau à la pompe ou m'aident à faire la vaisselle. Une fois le repas du soir terminé, nous sommes tous épuisés. »<sup>436</sup> La journée d'une maman qui va au jardin se déroule de la même manière et peu même être plus longue pendant certaines périodes (pluies abondantes, difficulté d'avoir un moyen de transport, etc.), suivant

---

<sup>435</sup> IPF10EPLPC ; IPH33EPLAK ; PEFSE7 ; PEFSE13

<sup>436</sup> PEFMDM8, extrait d'entretien, Libreville, Quartier PK9, 8 septembre 2007

la difficulté rencontrée ou l'intensité des tâches à accomplir au champ ; Elle revient à la maison parfois vers 18h voire 20h, c'est-à-dire, après le retour des enfants de l'école. Ces derniers, en particulier les aînés, mais surtout les filles, « secondes mères des foyers », s'occupent seules des tâches ménagères, quelques fois suivant les consignes des mamans ou par habitude, quelques fois à leur initiative quand l'attente de la maman qui tarde à arriver devient insupportable. D'autres mamans exerçant déjà une activité salariale font également les jardins où elles vont essentiellement pendant les fins de semaine. Mais il peut arriver, qu'elles soient amenées à s'absenter de leurs lieux de travail, suivant les besoins de leurs foyers, l'urgence de la situation. Il est préférable de dépenser uniquement pour le transport et aller chercher de la nourriture dans son jardin, plutôt que d'aller au marché avec un salaire de 40 000 francs CFA (60.98 euros) pour la dame de ménage, « le panier serait vide et les enfants dormiraient sans manger. Il faut surtout éviter d'en arriver là, ce serait la catastrophe. C'est la perte de dignité et du respect des enfants. »<sup>437</sup> Ces mamans ne viennent donc pas à l'école, même quand il s'agit de la signature des bulletins. Cette tâche est souvent confiée aux enfants plus âgés ou aux voisins.

La culture des jardins (plantations) n'est pas la spécificité des parents d'élèves. Les familles de certains instituteurs et de divers salariés pratiquent aussi une activité champêtre. Celle-ci fait partie des principales activités qui soutiennent la vie des familles, elle permet de subvenir à l'essentiel des besoins dans certains cas, à compléter le salaire dans d'autres, à assurer l'accès aux produits locaux à un grand nombre de Gabonais pour lesquels les acheter au marché paraît hors de prix. Un ensemble de pratiques sociales régissant la culture de vie traditionnelle, ou la vie au village, est ainsi transportée en ville autour de ce qui est appelé couramment « la plantation ». Celle-ci constitue encore la fierté de nombreuses familles dans un contexte socio économique où le « maigre salaire », pour reprendre une expression populaire courante, dans beaucoup de cas insignifiant, ne suffit pas. L'essentiel du salaire couvre les frais de transport scolaire des enfants, les frais du loyer pour ceux qui n'ont pas la possibilité d'être hébergés par un membre de la familiale (père et mère, sœur, frère, oncle ou tante, cousin...).

C'est sur ces familles, vivant avec des ressources insuffisantes, sans aucune aide extérieure, dont les enfants ont pour seule opportunité d'être inscrits dans une école publique ou

---

<sup>437</sup> PEHEF11

confessionnelle, que les autorités éducatives et les équipes pédagogiques comptent pour répondre aux divers besoins du système éducatif malgré la diversité des partenaires de l'éducation au Gabon. Ce n'est pas impossible, mais c'est un challenge périlleux dans les conditions socio économiques actuelles de la plupart des familles. L'Etat est le plus grand pourvoyeur d'emplois, le secteur privé peine à se développer, la plupart des produits qui couvrent le marché sont importés et coûtent très chers, « *tout coûte cher, les prix fixés sont au-dessus de nos moyens* »<sup>438</sup> rapportent les enseignants, le coût de la vie est largement au-dessus du niveau de vie. L'accès difficile aux soins explique la forte mortalité au Gabon. La faible population du pays (moins de deux millions d'habitants), mais surtout le faible niveau des salaires, ne garantissent pas aux investisseurs étrangers un marché important et fiable.

Les enseignants évoquent la « démission » des familles en insistant sur le fait que les parents ne définissent pas les priorités. Par exemple l'achat d'une ardoise pour un enfant inscrit en 1<sup>ère</sup> année est considéré comme une priorité. « *Quand je suis arrivée, je tenais la 1<sup>ère</sup> année, je fournissais moi-même, les ardoises aux enfants qui n'en avaient pas. J'ai été découragée, parce qu'au moment de la remise des bulletins, les parents sont absents.* »<sup>439</sup>

La réalité est plus complexe : d'une part il y a certes l'insuffisance des revenus des parents. D'autre part, la plupart des mamans, même pour les plus jeunes d'entre elles, ont eu une scolarité sans avoir été confrontées à toutes ces exigences. Certaines ont un rapport difficile avec l'institution scolaire qu'elles ont, elles-mêmes, dû abandonner. La pratique qui consiste à exiger la présence des parents à l'école pour la remise des bulletins n'a pas toujours existé. Elle a été décidée et mise en application sans la participation et la sensibilisation progressive de la majorité des parents. Dénoncer le non suivi scolaire des enfants par les parents, constitue plutôt une stratégie pour les enseignants de répartir les responsabilités sur les difficultés d'apprentissage des élèves.

La participation des parents dans les activités pédagogiques demande du temps pour s'installer dans les mœurs. « Avant, c'est le maître qui allait chez les parents remettre le bulletin, rendre compte du travail et de l'attitude de l'enfant dans la classe »<sup>440</sup>. Cette pratique est encore observable dans les villages. La présence du maître à la maison était source de motivation et un moment de prise de conscience pour les élèves, « c'était comme la plus

---

<sup>438</sup> PEFSPH18

<sup>439</sup> IPF40EPCL

<sup>440</sup> IPH57ECPZOU

grande punition pour eux, c'était le moment de vérité sur ce qu'ils faisaient hors de la maison. »<sup>441</sup> Cette approche du maître contribuait à aider à la fois l'enfant et le parent à prendre conscience de l'importance des activités scolaires. C'était aussi le moment d'harmoniser les pratiques éducatives entre ce qui se faisait à la maison et ce qui se faisait à l'école. Cette démarche explique l'importance que prend la collaboration parents/enseignants qui n'est pas un fait nouveau en fin de compte.

La difficulté vient du fait que cette collaboration est désormais institutionnalisée et se déroule désormais au sein de l'école. L'enfant reste bien sûr au centre de cette collaboration, mais la dimension du travail pédagogique, domaine réservé de l'instituteur, est maintenant exigée aux parents. Il est de ce fait nécessaire que des séances de travail collectif soient organisées progressivement et prennent en compte aussi les besoins des parents et non plus seulement ceux des enseignants et de l'école.

Le personnel enseignant et la direction de l'école devraient accomplir un travail de sensibilisation et d'accompagnement auprès des familles. Actuellement, une seule réunion est organisée dans l'année le plus souvent par le directeur ; en réalité il s'agit d'une initiative de l'Association de Parents d'Elèves (APE) pour discuter des projets à financer. C'est l'élève qui annonce verbalement la tenue de la réunion aux parents dans certains cas.

L'objet de la réunion n'est pas souvent précisé. Les discussions au cours de ces réunions portent sur les problèmes financiers et généraux de l'école et sur le soutien pédagogique que les parents doivent apporter aux enfants. Or « *Les enseignants ont un meilleur statut social que la plupart des parents. Comment demander à des parents pauvres qui ont déjà du mal à satisfaire leurs besoins élémentaires de régler les problèmes professionnels des personnes mieux traités par l'Etat.* »<sup>442</sup> En effet, la plupart des parents d'élèves n'ont pas droit à un trousseau scolaire. Cette disposition est réservée essentiellement aux salariés ayant des enfants mineurs scolarisés. Les familles dénoncent également le fait de « *subir le chantage de l'école à cause de l'affection* »<sup>443</sup> qu'ils ont pour leurs enfants. Les parents ne sont pas « *dupes, ils savent que ce qui leur est demandé n'est pas leur responsabilité, bien qu'ils comprennent l'intérêt pour leurs enfants que l'association des parents d'élèves réponde à certains besoins de l'école. Il ne lui revient cependant pas de constituer le budget des écoles.*

---

<sup>441</sup> Idem

<sup>442</sup> PEHAD2

<sup>443</sup> Idem

*Son action devrait être ponctuelle vis-à-vis de l'école, et le reste du temps plus concentrée sur les besoins directs des élèves et des familles »<sup>444</sup>*

Les parents jugent leur participation financière au sein de l'association des parents d'élèves suffisante et expriment une résistance à exécuter de façon aveugle toutes les requêtes des responsables d'établissement et des équipes pédagogiques. Cette résistance implicite dans les villages se manifeste plutôt dans les villes et agace à leur tour les enseignants. C'est pourquoi, la complicité entre parents et enseignants est décrite davantage par les instituteurs ayant exercé dans les villages. Par ailleurs, la tension qui règne particulièrement à Libreville entre les enseignants et les autorités gouvernementales finit par exacerber les familles.

Dans les écoles privées, les parents vont régulièrement aux réunions de l'école sans opposer de résistance. Les raisons sont évoquées par les parents d'élèves interrogés : la réunion porte sur les programmes pédagogiques, le budget et les projets de l'école qui ont été réalisés ainsi que ceux qui restent à concrétiser. Il s'agit donc de faire un bilan des activités de l'établissement et non pas de soumettre une nouvelle requête sans avoir fait au préalable le bilan des projets financés par les fonds récoltés précédemment. Au cours de la réunion, des conseils pour soutenir les élèves dans la réalisation de leurs activités scolaires sont donnés aux parents par l'équipe pédagogique. « La réunion ne porte pas sur la construction de salles ou de latrines par les parents. »<sup>445</sup>

L'absence de motivation des parents à fréquenter l'école publique ne peut pas s'expliquer par la simple démission des parents ; il faut aussi souligner l'inefficacité des moyens, des méthodes et du discours développés par les enseignants, les administrateurs de l'école pour favoriser une meilleure collaboration avec les parents, et surtout une meilleure définition des rôles. L'école privée semble utiliser des méthodes plus intéressantes. L'école publique pourrait améliorer ses rapports avec les parents en s'inspirant de l'approche des établissements privés.

Les parents ont besoin de conseils afin d'être informés sur les méthodes de suivi à développer à la maison, sur la gestion du temps et l'organisation de leurs multiples activités. La campagne de sensibilisation organisée par les centres de Protection Maternelle et Infantile (PMI) sur l'organisation de la nutrition des nourrissons peut servir d'exemple également. Les

---

<sup>444</sup> PEHAD2

<sup>445</sup> PEHEF11

mamans assistent à des ateliers où elles apprennent les différents aliments pouvant être donnés à l'enfant, les modalités de cuisson et de conservation, le moment adéquat pour chaque catégorie d'aliments, etc. De même à l'école, les mamans pourraient bénéficier si possible de la part des responsables de l'Association de Parents d'Elèves (APE) par exemple d'ateliers de formation au cours desquels elles apprendraient comment organiser le suivi de l'enfant à la maison. Quand l'enfant revient à la maison, le laisser se reposer, ouvrir son sac de l'école, vérifier les leçons de la journée de classe, vérifier le travail à effectuer pour le lendemain, l'aider à le réaliser, lui apporter les explications complémentaires nécessaires à la réalisation de ses activités scolaires. Ce travail doit être fait quotidiennement, et doit être intégré dans le programme journalier des activités des parents afin de s'assurer que l'enfant peut s'organiser et travailler de façon autonome. Il est également nécessaire de prévoir dans la chambre des enfants une table et des chaises pour qu'ils puissent travailler sans être dérangés par les conversations des adultes ou l'arrivée de visiteurs.

Ces dispositions nécessaires au soutien pédagogique de l'enfant et de l'enseignant ne sont pas systématiquement abordées au cours des réunions tenues à l'école. Elles sont pourtant plus faciles à accomplir pour l'Association de Parents d'élèves (APE), pour les parents eux-mêmes, que la construction de salles de maternelle qui relèvent des compétences des autorités gouvernementales.

### 3 Le budget des écoles au cœur des conflits d'intérêt

Depuis la création des écoles primaires publiques au Gabon, celles-ci ne bénéficient pas d'un budget alloué pour gérer les besoins de fonctionnement. Cependant, il y a huit ans environ, des dispositions ont été établies après le débat initié par l'un des plus grands leaders politiques d'opposition. C'est en effet, « l'honorable Mamboundou qui avait soulevé ce débat à l'assemblée nationale. Il a fait remarquer qu'il y avait une injustice de la part du gouvernement dans la gestion des établissements publics. Il a par exemple mentionné le fait que les écoles primaires n'ont pas de budgets de fonctionnement, alors que les CES (Collèges d'Enseignement Secondaire) et les lycées en ont. »<sup>446</sup>.

---

<sup>446</sup> DEIHEPBV



En 2001, ce débat a conduit le gouvernement à allouer un budget de fonctionnement aux établissements primaires. Ce budget couvre essentiellement les besoins en fournitures de bureau. Il ne permet pas de doter les écoles en tables-bancs, en bureau ou en chaises.

Les établissements ne reçoivent pas de ressources financières directement. Il revient aux Directeurs d'école de déposer une liste de besoins auprès de fournisseurs accrédités qui leur livrent des outils pédagogiques et didactiques de base tels que les craies, les classeurs, les rames de papiers. Certains Directeurs d'école essaient d'intégrer dans la liste de besoins des outils concernant les activités pédagogiques autres que la craie, par exemple les règles, les équerres, les rapporteurs, voire les tableaux. Pour l'instant dans la liste des fournisseurs des écoles primaires, il n'y a pas de fabricants de tables bancs. Intégrer les fabricants de tables-bancs au groupe de fournisseurs pourrait favoriser le développement des menuiseries dans lesquelles les prix pratiqués actuellement ne sont pas très élevés. Aussi, l'achat des tables-bancs peut être assuré grâce aux frais de mutuelle par exemple. Les autorités pourraient négocier avec certains menuisiers pour être fournis progressivement en tables-bancs. Il restera cependant le problème le plus important, celui des salles de classes supplémentaires qu'il faudrait nécessairement prendre en compte. Il serait donc souhaitable de mettre en place non seulement un budget de fonctionnement, mais surtout et avant tout un budget d'investissement. Très peu de données sont disponibles sur le budget d'investissement en matière d'éducation.

Les investissements sont présentés à la télévision nationale sous forme d'initiatives personnelles de quelques élus faisant des dons, grâce au soutien financier personnel du chef de l'Etat, aux populations de leur région ou de leur commune, plutôt que comme des investissements gouvernementaux financés par l'Etat.

« L'Etat est incarné par le Président de la république seul détenteur des fonds publics ou bon samaritain. Cette stratégie vise à alimenter de façon permanente la campagne pour toutes les élections confondues par les membres des partis de la majorité au pouvoir. Elle vise également à entretenir l'ignorance des populations sur l'absence d'un plan de développement du pays... »<sup>447</sup> Car, depuis l'établissement des plans d'ajustement structurel ayant pour objectif de permettre aux pays africains de rembourser leur dette, les plans d'investissements initiés dans les années 1970 ont été suspendus, y compris la construction des écoles et des

---

<sup>447</sup> IPH27EPLOCT

hôpitaux. Les investissements ont été remplacés par des actions de « générosité » ou « les initiatives des élus » ainsi que celles du chef de l'Etat. Encore faut-il croire que les dépenses soient réellement couvertes par leurs fonds propres, sinon, il ne s'agirait plus de générosité, mais d'investissements masqués et présentés pour redorer l'image des politiques avec des fonds publics.

L'un des souhaits des Directeurs d'école est de pouvoir disposer des frais de scolarité afin de réaliser des projets internes et de répondre aux besoins spécifiques de chaque établissement. Il faut souligner le fait que la gratuité de l'école publique ne l'est pas en réalité. L'admission des enfants à l'école est soumise à la condition de payer des frais de scolarité. L'hypothèse selon laquelle les frais de scolarité pourraient aider les Directeurs d'école à renforcer le budget et à équiper les classes en tables bancs peut être formulée. Cependant, les frais de scolarité sont en réalité considérés comme, « *des frais de mutuelle ou de coopérative, la scolarité étant gratuite.* »<sup>448</sup>

Dans les textes officiels les frais de mutuelle doivent s'élever à 1000 francs CFA (1.52 euros) par élève. Les frais de mutuelle sont prévus pour organiser les activités socioculturelles ou socioéducatives, mais ne servent pas à l'équipement de l'école. Il s'agit par exemple de mettre en place une bibliothèque, d'aménager un espace de jeux ou de sport, d'organiser des troupes de danse traditionnelle. Cependant, les écoles publiques n'ont ni d'aire de sport ou de jeux ni de bibliothèques.

Les Directeurs d'école estiment que les frais de mutuelle ne sont pas suffisants car « tous les élèves ne paient pas. Les enseignants inscrivent les enfants des proches dans les classes sans payer les frais établis pour tout le monde. Quelques fois, le budget constitué grâce aux frais de mutuelle ne s'élèvent qu'à 300 000 francs CFA (457.35 euros). Il est impossible de payer des tables-bancs, c'est au moins 75 000 francs CFA (114.34 euros) la table. Les frais de mutuelle ne servent alors qu'à organiser la fête à la fin de l'année. »<sup>449</sup>

Mais il est nécessaire de préciser que pendant les fêtes, les élèves cotisent 500 francs CFA (0.76 euros) ou 300 francs CFA (0.46 euros), suivant la décision de l'enseignant titulaire. Seuls les élèves ayant cotisé peuvent participer à la fête. Les parents y sont rarement conviés. Les enseignants étant eux-mêmes membres de l'école savent que ces frais ne servent pas

---

<sup>448</sup> PEFFDM8

<sup>449</sup> Idem

réellement aux besoins des élèves. C'est pour cette raison que, dans certains cas, les enseignants ne paient pas de frais de scolarité pour leurs enfants ou leurs proches.

L'insuffisance des fonds constitués par les frais de scolarité pour doter les écoles des tables-bancs semble un argument peu pertinent. Il ne s'agit pas nécessairement d'obtenir en une seule fois des milliers de tables-bancs mais de le faire progressivement en négociant un contrat avec quelques menuisiers. L'importance et la durée de la commande peuvent favoriser la négociation. Les prix sont négociables à la baisse chez les menuisiers des quartiers. La somme de 300 000 francs CFA (457.35 euros) est suffisante pour doter l'établissement de 5 tables bancs chaque année par exemple et d'en avoir un nombre important après quelques années. Cette initiative pourrait permettre aux menuisiers des quartiers de gérer une commande importante et peut-être d'assurer la prospérité de leur activité. Pour cela, il faut la volonté, la rigueur et la détermination des directeurs d'école seuls gestionnaires actuels des frais de mutuelle. Les frais versés par les parents pourraient ainsi progressivement produire des résultats satisfaisants au bout de plusieurs années.

Les résultats des observations réalisées au sein des établissements permettent de constater que les Directeurs d'école prennent peu d'initiatives et attendent que tout soit fait par le gouvernement ou par les parents d'élèves.

Les parents d'élèves se plaignent du fait que les frais de scolarité versés auprès des directions des établissements depuis plusieurs décennies n'aient pas permis de contribuer au bon fonctionnement des écoles fréquentées par leurs enfants. En revanche les initiatives des parents semblent plus satisfaisantes depuis la création des Associations de Parents d'Elèves (APE) et l'élaboration des dispositions leur permettant d'exiger des parents qu'ils versent des frais particuliers alloués à l'association et permettant de financer directement certains projets.

C'est ainsi que certains établissements se sont vus dotés de toilettes pour les élèves, de salles de cours supplémentaires ou de salles de maternelle. Mais là aussi il n'y a aucune transparence dans la gestion des fonds récoltés. Tous les soupçons sont alors permis. « Le gouvernement lui-même ayant développé une politique de détournements de fonds publics et de « dons », la population se sent abusée à chaque niveau de la société et ceux qui ont l'opportunité de suivre l'exemple n'hésitent pas à le faire. »<sup>450</sup>

---

<sup>450</sup> IPF47ECCNDV

Sur le terrain, les parents d'élèves et les enseignants sont consternés de constater que les écoles publiques fonctionnent sans bibliothèque, sans aire de jeux aménagée. Les enfants ne pratiquent pas les activités sportives. Or ces conditions sont exigées par le ministère de l'éducation nationale pour toute ouverture d'une école privée. Le gouvernement impose ainsi aux établissements privés des mesures inexistantes au sein des établissements publics qui dépendent des autorités éducatives. Au sein de l'école publique, aucune transparence n'a été établie dans la gestion des fonds récoltés et aucun projet n'est clairement financé par ces fonds. Les décisions et les actions de l'Etat y sont « *attendues comme des miracles* »<sup>451</sup>. Mais les années se succèdent sans aucun changement. Les effectifs des élèves, au contraire évoluent dans les salles de classe. Aussi pour tout besoin de l'établissement, le directeur est tenu de le signaler à la hiérarchie. Mais les rapports d'écoles et de circonscriptions exprimant les besoins des établissements s'accumulent en vain au ministère de l'éducation nationale.

L'un des moyens est donc de se tourner vers les associations de parents d'élèves qui dans certains cas commencent à réaliser des travaux remarquables. Dans d'autres cas, l'action des Associations de Parents d'Elèves (APE) est jugée insatisfaisante à la fois par les Directeurs d'école, les enseignants et les familles.

L'absence de transparence dans la gestion des budgets des établissements et le comportement de certains responsables des Associations de Parents d'Elèves finit par engendrer une méfiance entre les partenaires éducatifs, en particulier entre les directeurs d'écoles et les enseignants d'un côté et les Associations de Parents d'Elèves de l'autre. La collaboration autour de la constitution et de la gestion du budget des écoles prend alors parfois une allure conflictuelle. Pour illustrer les problèmes de budget au sein des établissements primaires, les exemples des écoles de belle vue 3 et de la FOPI paraissent pertinents.

A l'école Bellevue 3, le Directeur<sup>452</sup> en exercice, comme dans les établissements publics, est l'initiateur du projet de l'organisation d'une Association de parents d'Elèves (APE) car l'école n'en disposait pas à son arrivée. La démarche est entreprise en 2007 après sa une réunion de travail présidée par la fédération nationale des Associations de Parents d'élèves du Gabon (FENAPEG) et ayant pour point principal la mise en place des Associations de Parents d'Elèves (APE) dans les écoles primaires.

---

<sup>451</sup> IPH62ECCNZGO

<sup>452</sup> DE1HEPBV, la question du budget de l'école a été essentiellement abordée avec les directeurs d'école. Leurs témoignages sont particulièrement édifiants sur le sujet.

La première tentative de réunir les parents de son établissement se solde par un échec car, « sur un effectif de 1400 élèves, 15 parents seulement se sont présentés »<sup>453</sup>. Il fallait la participation d'un plus grand nombre de parents pour valider la démarche. C'est ce que le directeur a réussi à faire à la réunion suivante où étaient présents 75 parents d'élèves. Bien que le nombre de parents reste faible en raison du nombre d'élèves dans l'établissement (plus de 1000), les décisions prises au cours de cette deuxième réunion ont été validées. C'est ainsi qu'a été mis en place le bureau de l'Association de Parents d'Elèves (APE) qui, après concertation de ses membres, décidera de fixer les tarifs à verser : 1000 francs CFA (1.52 euros) pour un parent ayant un enfant au sein de l'école, 1500 francs pour deux enfants inscrits dans l'établissement et 2000 francs CFA (3.05 euros) à partir de trois enfants. « *En tant que directeur d'école, j'ai présenté le cahier des charges faisant état des besoins de l'école.* »<sup>454</sup>

L'Association de Parents d'Elèves a alors acheté une sonnerie dont le coût s'élève à 49 000 francs CFA (74.7 euros) environ. Elle a également acheté une dizaine de balais, de l'ardoisier du fait que les instituteurs se plaignaient de la dégradation des tableaux. Ces derniers se sont portés volontaires pour peindre eux-mêmes les tableaux.

L'Association de Parents d'élèves a tout de même « *versé une somme symbolique de 75 000 francs CFA (114.34 euros) répartis entre les instituteurs ayant contribué à cette action* »<sup>455</sup>. Après cette belle collaboration de départ, la relation se dégrade entre le Directeur de l'école Belle vue 3 et le Président du bureau de l'Association de Parents d'Elèves.

### 3.1 Un partenariat en crise entre Directeurs d'école et responsables des Associations de Parents d'Elèves

Après les premiers achats réalisés par l'Association de Parents d'Elèves, le Directeur de l'école Belle vue 3, confiant, interpelle le Président du bureau de l'Association de parents d'Elèves sur la nécessité de convoquer une réunion avec les parents en vue de traiter les

---

<sup>453</sup> Idem

<sup>454</sup> Idem

<sup>455</sup> DE1HEPBV

questions cruciales concernant l'insuffisance des tables-bancs et l'absence de toilettes pour les élèves et le personnel enseignant. Après cette requête du Directeur de l'école, le Président de l' l'Association de Parents d'Elèves (APE) « a commencé à se montrer fuyant et cette réunion n'a jamais été organisée »<sup>456</sup> Le Président du bureau de l' l'Association de Parents d'Elèves (APE) n'avait-il plus de fonds pour répondre à ces deux besoins cruciaux ? Pensait-il que l'école en demandait trop ? L'achat des balais, par exemple, ne pouvait-il pas être intégré dans le budget de fonctionnement ? Les membres de l' l'Association de Parents d'Elèves (APE) ont-ils cherché à utiliser les fonds collectés à des fins personnelles ? Ces questions trouvent quelques éléments de réponse dans l'attitude du Président du bureau de l' l'Association de Parents d'Elèves (APE).

Les statuts de l'APE ne prévoient pas que le Président se charge de la gestion de son budget. Cette tâche relève des compétences du trésorier élu en assemblée générale par l'ensemble des parents participants. En cas d'empêchement du trésorier général, c'est l'adjoint qui s'en charge. « *Mais c'est lui-même (le Président) qui venait tous les matins ici, avec une série de carnets, prélever les frais versés par les parents au moment des inscriptions, et le soir, il embarquait tout le magot dans sa mallette.* »<sup>457</sup> Le président du bureau de l' l'Association de Parents d'Elèves (APE) s'est donc chargé de récolter personnellement chaque jour toutes les recettes versées pour le compte de l' l'Association de Parents d'Elèves. Afin de pouvoir rencontrer le Président fuyant, le Directeur de l'école décide de solliciter l'aide de la Fédération Nationale des Associations de Parents d'Elèves (FENAPEG). Mais, à sa grande surprise, le Président du bureau de l'Association de Parents d'Elèves est allé se plaindre le premier à la Fédération déclarant être harcelé par le Directeur de l'école qui n'avait pas le droit de gérer les fonds de l'Association de Parents d'Elèves. « *Il a même demandé à rencontrer le Ministre* »<sup>458</sup>.

Cependant, suite à la décision du président de la République interdisant tout versement des frais de mutuelle dans les établissements publics en raison du manque de transparence dans la gestion, le Directeur ne peut compter, pour résoudre les besoins de son établissement, que sur l'appui financier de l'Association de Parents d'Elèves. Il insiste alors pour être aidé par la Fédération. Celle-ci juge nécessaire de recueillir le témoignage du Directeur d'école. Le

---

<sup>456</sup> Idem

<sup>457</sup> DE1HEPBV

<sup>458</sup> DE1EPLBV3

secrétaire général de la FENAPEG, après entretien avec le Directeur de l'établissement décide d'organiser une réunion regroupant le bureau de la FENAPEG, le Directeur d'école et le Président de l'Association de Parents d'Elèves. Le vice Président de la FENAPEG ayant dirigé cette réunion insiste sur la nécessité d'établir la transparence en ce qui concerne la gestion des frais de l'Association de Parents d'Elèves d'une part, le bilan des activités et des projets financés d'autre part. Il évoque également l'obligation de l'Association de Parents d'Elèves de rendre des comptes aux autres parents d'élèves en présence du Directeur d'école qui lui-même est également membre de l'association et le premier gestionnaire des besoins de l'établissement. « *Le président de l'association s'est excusé en avouant le fait d'être novice dans la gestion et le fonctionnement d'une Association de Parents d'Elèves.* »<sup>459</sup> Cette réunion s'est terminée par une recommandation de la Fédération d'organiser une séance de travail au sein de l'école.

Il faut cependant souligner que l'attitude du Président de l'APE n'a pas changé, « il reste fuyant, depuis trois semaines, il passe devant l'établissement, il dit à peine bonjour, et il s'éclipse, il ne rentre même plus dans l'école. Je reconnais qu'il ne revient pas à l'Association de Parents d'Elèves de doter l'école en tables-bancs ou que ce soit d'autre, mais c'est un partenaire avec lequel il est important voire vital de travailler, dans la négociation et pas dans la pression »<sup>460</sup>.

De son côté le Directeur finit par reconnaître qu'il n'a pas su négocier avec le bureau de l'Association de Parents d'Elèves qui a perçu une certaine pression dans ses requêtes. Les besoins de l'école sont importants. C'est la raison pour laquelle il est préférable d'établir une négociation avec cette structure actuellement incontournable dans le développement de l'enseignement public. Il s'agit d'une aide de plus en plus précieuse et dont l'école ne peut se passer pour accomplir correctement son devoir d'instruction des enfants.

Pour revenir sur la décision de suspendre pendant un an (pour le compte de l'année 2008) les frais de mutuelle, celle-ci a été prise la veille des élections présidentielles. Elle a constitué un argument de campagne électorale pour au Président de la République.

De nombreux parents se plaignaient déjà des abus de certains Directeurs d'école sans qu'aucune mesure n'ait été préalablement établie. Les plaintes des parents, grâce à

---

<sup>459</sup> Idem

<sup>460</sup> DE1EPLBV3

l'organisation des Associations de Parents d'Elèves ont commencé à remonter aux oreilles des responsables de la Fédération, ensuite au gouvernement. Le discours des parents d'élèves est assez explicite sur ce sujet. Les frais de mutuelle servaient particulièrement à enrichir certains Directeurs d'école, car, aucune initiative (pas d'activités socioculturelles ou sportives) n'était prise par les Directeurs d'école nécessitant d'être financée par les frais de mutuelle. Pour les fêtes de classes en fin d'année scolaire, organisées à l'initiative des enseignants, il est demandé aux élèves d'apporter de quoi manger.

En revanche, selon les parents interrogés, et les témoignages sont soutenus par certains enseignants, le niveau et le rythme de vie de certains Directeurs d'écoles se sont améliorés. « Une prime de responsabilité s'élève à 40 000 francs CFA (60.98 euros), ce n'est pas grand-chose pour garantir le luxe observé dans la vie des Directeurs. »<sup>461</sup>

Le Président du bureau de l'Association de Parents d'Elèves de Belle vue 3 a-t-il voulu faire comme certains Directeurs d'école, ou voulait-il éviter que les frais prévus pour l'Association de Parents d'Elèves servent au profit du Directeur, et, au détriment de celui des élèves ? Il est difficile de donner des réponses précises à ces interrogations dans la mesure où le Président du bureau de l'Association de Parents d'Elèves de Belle vue 3 n'a pas été rencontré au cours de l'enquête. Cependant une hypothèse peut être formulée : la fuite du Président du bureau de l'Association de Parents d'Elèves masque un conflit entre le Directeur d'école et les autres membres de l'Association de Parents d'Elèves. Cette situation traduit une crise de confiance entre le Président du bureau ou les autres membres de l'Association de Parents d'Elèves et le Directeur de l'école. Cette situation est alimentée par certains exemples évoqués par les parents d'élèves interrogés au cours de l'enquête : dans certaines écoles « *les frais prévus pour le compte de l'Association de Parents d'Elèves se volatilisent comme ceux de la mutuelle, sans rien financer de concret au profit réel des élèves. C'est le bureau de l'Association de Parents d'Elèves qui en profite avec la complicité du Directeur d'école dans certains cas.* »<sup>462</sup> L'attitude des parents d'élèves favorise dans une certaine mesure le manque de transparence dans la gestion des frais de l'Association de Parents d'Elèves. De nombreux parents, une fois les frais versés se désintéressent de ce qui est fait par la suite, ils ne participent pas aux réunions, et par conséquent ne demandent aucun compte sur la gestion des

---

<sup>461</sup> PEH1CPL, extrait d'entretien, Libreville, 17 juillet 2008

<sup>462</sup> PEF1CFPL, extrait d'entretien, quartier Damas, Libreville, 02 septembre 2008



fonds versés. Les réunions portant sur les bilans d'activités de l'Association de Parents d'Elèves sont rares.

Les membres du bureau disposent alors d'une liberté dans la gestion des fonds. En effet, « ils finissent par faire un peu comme ils veulent. Il est difficile de compter seulement sur leur loyauté». <sup>463</sup>

Il est souhaitable qu'une autonomie soit accordée aux écoles, à condition que des bilans d'activités, une transparence dans la gestion des budgets des écoles, soient établis. Il serait par ailleurs nécessaire de changer les modalités de collaboration avec les parents d'élèves : il est nécessaire que les conseils d'école soient organisés permettant aux parents de participer au débat sur l'école et que les orientations à donner à l'éducation soient prises au cours de séances de travail collectif. S'il est nécessaire que les parents veillent au bon fonctionnement des écoles, il ne leur revient pas d'assurer seuls cette charge. Ils devraient également sensibiliser les autorités gouvernementales afin qu'elles prennent les mesures nécessaires et mettent à la disposition des écoles les fonds et les équipements assurant leur bon fonctionnement. Les frais de mutuelle et de l'Association de Parents d'Elèves pourraient ainsi servir à renforcer un bon fonctionnement au sein des écoles primaires.

Les modalités actuelles de prélèvement établies sans débat avec les parents d'élèves paraissent, aux de ces derniers, comparables à l'usage de la force ou du fouet, moyens utilisés au cours de la période coloniale. Même si ces modalités se présentent sous une forme différente, il s'agit de pratiques de la même nature, visant à contraindre et « à *berner les parents au nom de l'éducation. Les parents ne sont pas les esclaves de l'éducation nationale* » <sup>464</sup>, mais des partenaires avec lesquels réfléchir et travailler ensemble. Il n'est pas juste que les devoirs des uns soient effectués par les autres. Les enseignants se plaignent de l'attitude des parents qui abandonnent les enfants. « *C'est complètement faux.* » <sup>465</sup> Ils sont témoins de l'exclusion des parents dans le débat sur l'école, « *eux mêmes n'arrivent pas à y participer. Ils ont recours à la grève et aux syndicats organisés pour affronter le ministère. Les mêmes enseignants assistent impuissants au traitement réservé aux parents et surtout aux enfants malgré des années de lutte, et peut être sont-ils contents de voir les parents se faire*

---

<sup>463</sup> Idem

<sup>464</sup> Idem

<sup>465</sup> Idem

*plumer !* »<sup>466</sup> Aujourd'hui, les parents achètent les fournitures, les manuels, les tenues, les rames de papier pour les copies, le papier toilette, la peinture, les balais etc. Ils construisent aussi les écoles, les toilettes, les salles de cours, etc.

Les enfants apprennent à mi temps, mais les enseignants trouvent quand même le moyen de geler les cours au nom du droit à la grève, ils battent les records du nombre d'heures d'absence au travail. Mais ils ne voient pas les conséquences d'une telle attitude sur le niveau des acquis des élèves ou sur les possibilités de concentration et de réussite de leurs élèves. »<sup>467</sup> Tout ne peut pas s'expliquer par le désengagement des parents pour justifier un échec de tous.

Il est temps que tous les adultes réunis autour de l'éducation se conduisent en véritables responsables. « *Dans d'autres pays, les parents participent aux conseils d'écoles, pour discuter des projets éducatifs. Ici la dictature des siècles durant empêche toute discussion, mais pas de payer. On peut toujours payer, mais on n'a jamais rein à dire !* »<sup>468</sup>

Les extraits d'entretiens effectués auprès de parents interrogés traduisent non seulement de la colère, mais aussi une grande déception. Ce qui explique la méfiance des parents à la fois à l'égard du Directeur d'école et du bureau de l'Association des Parents d'élèves. Ces témoignages expliquent mieux l'absence des parents aux réunions organisées dans les écoles et le silence adopté comme réaction aux convocations des enseignants qui portent chaque fois sur « une dépense à effectuer ». <sup>469</sup>

### 3.2 L'aide des élus locaux et de la mairie

L'aide de la mairie ou des élus n'est pas accordée aux établissements dans le besoin de façon systématique et coordonnée. Les responsables d'établissements qui essaient de mobiliser de plus en plus toutes les ressources nécessaires pour changer le paysage de leur structure tentent de réaliser des initiatives personnelles. Ils s'appuient donc sur leur réseau relationnel. Les recherches, pour obtenir de l'aide, sont faites par contact direct avec un élu jugé « influent » ou proche du pouvoir et disposé à rencontrer plus facilement les ministres concernés par les soucis éducatifs du pays, afin que ces derniers préparent une « enveloppe spéciale », pour telle

---

<sup>466</sup> Idem

<sup>467</sup> PEF3AFPL, extrait d'entretien, quartier PK7, Libreville, 25 octobre 2008

<sup>468</sup> Idem

<sup>469</sup> PEF3AFPL

action particulière à partir d'un budget prévu peut être pour financer une autre activité qui sera inachevée ou devra être reportée. La gestion des budgets du pays est établie sur le principe de « *l'appropriation* » des fonds par le pouvoir qui se veut généreux et se montre disposé à recevoir les doléances et à agir directement sans traîner, il suffit d'en faire la demande. Le souci c'est que leurs bureaux ne sont pas accessibles à tous : « *protocole oblige* », il faut une demande d'audience, généralement qui restera sans réponse, dans le cas contraire « *il faut savoir conjuguer le verbe attendre* »<sup>470</sup>, et donc attendre très longtemps. Il devient alors plus simple, presque naturel de voir qui peut rencontrer facilement et directement un élu, un maire, un directeur de cabinet, un conseiller, un ministre, voire le président de la République « évidemment le plus généreux de tous, puisqu'il détient le « *jackpot* », il a la plus « *grande boîte noire* », il n'attend que les demandes pour « *donner abondamment.* » Dans certains cas, la chaîne des relations impliquées dans la demande d'aide est longue et l'attente peut aussi être très longue ou ne jamais aboutir ou être alimentée par de fausses promesses. Les demandes d'aide sont directement adressées aux élus ou à la mairie et s'inscrivent dans des démarches individuelles initiées soit par le directeur de l'école, soit par l'association des parents d'élèves, en fonction des affinités entretenues entre ces partenaires de l'école et les élus locaux. Mais l'aide des élus locaux étant rare et difficile à obtenir, toute l'attention se focalise sur l'action des parents d'élèves, mais celle-ci n'est pas toujours négociée et suscite parfois des pressions implicites sur les membres du bureau de l'APE.

« L'année dernière, une lettre de doléances dont le contenu portait essentiellement sur l'insuffisance du mobilier au sein de l'établissement a été adressée au maire du 3<sup>e</sup> arrondissement, mais elle sans suite un an plus tard. L'APE a promis entrer en contact avec le sénateur qui habite non loin de l'école, ainsi que le député de l'UPG (parti politique de l'opposition). Je ne cesse d'interpeller l'APE, en soulignant le fait que c'est bien d'attendre une aide extérieure, mais il est plus simple de gérer ce qui a été récolté au sein de l'établissement grâce aux cotisations des parents, il ne faut pas en faire un budget personnel. »

471

Cette résistance de l'APE peut s'expliquer. L'APE est une association, c'est elle qui définit ses règles de fonctionnement ainsi que les activités qu'elle doit accomplir. Ses membres peuvent être soumis à des cotisations internes, et décider du moment pour financer une

---

<sup>470</sup> PEF3AFPL

<sup>471</sup> DE1HEPBV

activité de leur choix. En réalité, les membres du bureau de l'APE n'ont pas toujours le choix, ils subissent une pression de la part des enseignants, mais surtout du directeur qui placent aujourd'hui tous les espoirs d'améliorer leurs conditions de travail. C'est ce qui se passe actuellement dans de nombreux établissements. C'est quasiment un bras de fer établi entre le gouvernement représenté par le directeur d'école et les responsables de la FENAPEG, agents du ministère de l'éducation nationale (inspecteurs, conseillers pédagogiques, etc.) visant à imposer aux parents d'élèves ce qu'ils doivent faire. Les frais versés pour le compte de l'APE peuvent s'élever jusqu'à 5000 francs CFA (7.62 euros).

« Ces frais sont en réalité imposés aux parents pour les besoins de l'école. » Des projets dans l'intérêt des enfants peuvent être menés conjointement par le personnel de l'établissement et l'APE. Mais le directeur d'école ne devrait pas avoir une attitude autoritaire dans ses rapports avec les parents d'élèves. Les actions de l'APE doivent passer par une négociation, une concertation et des séances de travail collectif. L'APE sans concertation avec les parents ne devrait pas leur imposer une somme à verser. Or les parents sont souvent surpris d'apprendre par le directeur d'école la somme déjà arrêtée pour le compte de l'APE au moment des inscriptions. Ils sont donc pris au dépourvu, ils ne sont pas informés au cours d'une réunion convoquée par l'APE. Aucun débat n'est préalablement organisé dans la plupart des établissements. C'est lorsqu'ils viennent renouveler l'inscription des enfants, souvent à la rentrée des classes que les frais d'APE sont imposés comme condition d'inscription de leurs enfants. Pour beaucoup de parents d'élèves, il s'agit de frais d'inscription, car « ils doivent payer c'est tout, sans explications »<sup>472</sup>.

Les parents s'y soumettent sans rien dire, d'une part parce qu'ils veulent scolariser leurs enfants, d'autre part, parce que connaissant les conditions d'apprentissage de leurs enfants, ils veulent contribuer, comme ils l'ont toujours fait depuis l'arrivée des missionnaires, à les améliorer. Ils ont construit les églises, les écoles, les logements des colons, des missionnaires et ne se sont jamais arrêtés. Aujourd'hui encore dans certains villages, les logements des enseignants sont l'œuvre des parents. Les parents sont ainsi systématiquement considérés comme membres de l'APE dès lors qu'ils ont des enfants inscrits à l'école. Ils n'ont guère le choix, si bien que les textes régissant la composition et le fonctionnement de l'APE ne sont pas connus des parents. Le président de l'APE peut disparaître avec les cotisations sans rendre

---

<sup>472</sup> PE17LMF

des comptes aux autres parents dont il est le représentant. « *Drôle d'organisation !* »<sup>473</sup> s'exclame une maman qui ne comprend pas pourquoi dans l'école de ses enfants, les élèves sont obligés d'être assis au sol en classe alors qu'à la rentrée elle a payé l'équivalent de la somme nécessaire pour l'achat d'un table-banc. Comme dans le cas des frais de mutuelle, les parents semblent abusés, ils doivent payer, mais ne peuvent rien réclamer.

L'amélioration des conditions d'apprentissage devient une stratégie pour avoir les fonds des parents dans des écoles où même l'entretien et les tâches de ménage sont assurés par les élèves et les enseignants, tandis que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage sont abandonnés à leur sort.

### 3.3 L'aide des organisations non gouvernementales

Il existe très peu d'organismes non gouvernementaux ayant un partenariat avec les écoles publiques gabonaises. Celles-ci comptent essentiellement sur le financement prévu par l'Etat. Celui-ci est essentiellement secondé comme dans les écoles de le FOPI et de Belle vue 3 par un partenaire de taille (l'association des parents d'élèves). Les parents d'élèves n'ont jamais cessé d'œuvrer dans la construction des écoles et le soutien matériel des enseignants, d'abord dans l'ombre des missionnaires, puis dans celle des gouvernements qui se succèdent de l'époque coloniale à nos jours. Aujourd'hui, l'APE occupe progressivement la scène publique depuis quelques années déjà, grâce au développement des médias privés qui n'hésitent pas à diffuser leurs réalisations dans certaines écoles. Ces réalisations tendent à se diversifier (construction de salles de cours pour les classes de la maternelle, achat de fournitures d'entretien et d'outils didactiques et pédagogiques, etc.).

Dans de nombreux établissements, l'existence d'une Association de Parents d'Elèves est assez récente, elle est une initiative du directeur de l'école comme dans le cas de l'école Belle vue 3. Ce qui explique pourquoi, la plupart d'entre elles ont fonctionné sous le contrôle des Directeurs d'établissements dont certains pouvaient disposer à leur gré du budget. Dans les autres écoles publiques, la création d'une Association de Parents d'Elèves est une initiative récente. A l'école des Forces de Police (FOPI), l'existence d'une Association de Parents

---

<sup>473</sup> Idem

d'Elèves est incluse dans l'organisation de l'établissement. C'est ainsi qu'elle existe depuis 1985 à l'école publique de la FOPI où elle constitue un « *grand partenaire* », c'est tôt dans l'histoire des écoles publiques car c'est pratiquement la date de la création de l'école. Dès sa création, une convention a été établie afin de permettre à l'école de fonctionner sur un mode différent des autres établissements publics. La FOPI est à cet effet une école pilote. La longue expérience de la FOPI dans la collaboration avec les parents explique pourquoi c'est l'un des établissements publics où les rapports école-parents se déroulent au mieux à Libreville. Chaque famille verse 5000 francs CFA (7.62 euros) quelque soit le nombre d'enfants, contrairement aux autres écoles qui prennent 1000 francs CFA (1.52 euros) par élève. L'Association de Parents d'Elèves possède alors un budget qui est largement supérieur à celui de l'école elle-même mis à disposition par le gouvernement. C'est l'Association de Parents d'Elèves qui a financé les travaux de clôture de l'école, elle a également construit trois salles de classes, le bâtiment qui accueille les élèves de 5ème année. Elle envisage actuellement de construire au sein de l'école une bibliothèque (centre de documentations pour les élèves et les enseignants) parce que le projet d'école qui a été développé sur la protection de l'environnement exige que l'école ait une bibliothèque. Actuellement l'école fonctionne avec une « *bibliothèque mobile* » dans la mesure où elle possède un fonds documentaire mais sans salle spécifique de stockage, les ouvrages circulent d'une salle à une autre et reviennent au bureau du Directeur. « *C'est difficile de gérer les documents de cette manière surtout parce que depuis une semaine il n'y plus de sécurité, plus de gardien.* »<sup>474</sup> Avant la sécurité était assurée par les policiers, ensuite le ministère de l'éducation nationale a envoyé des gardiens civils.

L'un des avantages de la FOPI réside dans le fait que les fonds de l'APE passent par le directeur de l'école car c'est au moment des inscriptions que la cotisation pour le compte de l'APE est versée par les parents. Depuis trois ans, au regret des Directeurs d'école et des enseignants, le gouvernement, pour des raisons électorales annonce publiquement la gratuité des inscriptions dans les écoles publiques. La conséquence est que les familles ajustent leur attitude en refusant de faire un versement spécifique pour l'Association de Parents d'Elèves. « *Je suis obligé de discuter avec les parents. Les bonnes volontés et ceux qui le peuvent donnent en faisant un petit versement. Actuellement, il y a 1 600 000 francs CFA (2439.18 euros) dans les caisses de l'APE. Ce n'est pas un budget suffisant pour faire face aux divers*

---

<sup>474</sup> Extrait d'entretien, Directeur de l'école des Forces de Police (FOPI)

*besoins de l'école* »<sup>475</sup>. Par ailleurs, avec ces fonds, l'Association de Parents d'Elèves assiste les parents en difficultés, « *il y un mois environ, elle a fait une enveloppe de 75 000 francs CFA (114.34 euros) et offert une couronne aux parents d'une de nos élèves décédée d'un accident de la circulation* »<sup>476</sup>. C'est l'école avec l'appui de l'APE qui a porté plainte.

Les Associations de Parents d'Elèves organisent deux assemblées générales dans l'année, en début et en fin d'année. La gestion d'une Association de Parents d'Elèves nécessite le volontariat, le bénévolat, et exige d'être disponible. Pour ces deux raisons principales, très peu de parents participent aux activités de la structure, c'est le bureau de l'association qui s'occupe de la gestion des fonds récoltés et de l'organisation des travaux concernant les projets définis. Le directeur de l'école étant membre de l'Association de Parents d'Elèves, y participe et peut de temps en temps diriger la réalisation de certains projets.

L'action de l'Association de Parents d'Elèves revêt une dimension pédagogique. A la FOPI, une réunion avec les parents est organisée chaque fin de trimestre pour effectuer un bilan sur le travail des élèves. C'est au cours de cette réunion que le directeur évoque les problèmes de l'école. Cette séance de travail avec les parents d'élèves sur la vie de l'école permet au directeur de recueillir les critiques et les orientations des parents. Mais les parents « *il faut les convaincre* », au début c'était difficile de mobiliser un nombre important de parents, mais progressivement, ils sont nombreux à répondre à l'appel du directeur, ils sont une centaine environ à prendre part actuellement aux séances de travail organisées à la FOPI. « A la rentrée, j'avais fait un aperçu des fonds de mutuelle, avant que le Ministre n'interdise le paiement de la scolarité, j'avais déjà perçu près de 400 000 francs CFA (609.8 euros). Après l'interdiction, j'ai continué à percevoir les fonds de l'APE pendant un petit moment, puis j'ai convoqué les parents à une réunion pour leur présenter mon bilan de l'année dernière et mes perspectives d'avenir. »<sup>477</sup> Les familles ont pu se rendre compte que le bilan était encourageant, en ce qui concerne par exemple les résultats scolaires d'entrée en sixième, l'école est passée de 21% à 54% l'année. Ils ont également constaté que l'école est ouverte à d'autres partenaires « les enseignants de l'école conventionnée gros bouquet 1 (GB1) viennent avec leurs élèves, nous recevons beaucoup de partenaires. »<sup>478</sup> Lorsqu'il a été

---

<sup>475</sup> Idem

<sup>476</sup> Directeur de l'école des Forces de Police (FOPI)

<sup>477</sup> Idem

<sup>478</sup> Idem

proposé aux parents de récupérer les cotisations versées ils ont souhaité que ces fonds soient utilisés pour refaire la peinture des murs afin d'embellir l'école. « Repeindre une école avec 400 000 franc CFA (609.8 euros), n'est pas évident, mais pour leur faire plaisir, je me suis engagé à repeindre l'école en une semaine, j'ai eu un peintre qui m'a coûté moins cher et j'ai pu obtenir par le biais des relations une quantité suffisante de peinture. »<sup>479</sup> Ainsi, toute l'école a été repeinte. Les enseignants se sont également mobilisés pour donner un « *sacré coup de main* » et au bout de trois jours l'école est passée du gris au rose.

Le climat de confiance qui s'est ainsi établi entre les parents et le Directeur d'école a permis de renforcer la collaboration. Désormais, les parents souhaitent qu'une réunion soit organisée au moins une fois tous les trimestres. La date de réception des parents et de discussion sur les projets de l'école est fixée en conseil des maîtres. La direction de l'établissement a décidé de transformer la réunion en une journée critique de tous les facteurs relatifs au fonctionnement de l'école. Il sera désormais question d'organiser une journée de rencontre et de discussion, d'échange entre parents et enseignants, le directeur de l'école étant lui-même un enseignant avant tout. Si les parents ne peuvent pas apporter des critiques sur le travail des enseignants au cours de ces rencontres, ils pourront le faire par écrit et déposeront leurs notes au bureau du directeur qui pourra ensuite s'entretenir avec ses collaborateurs et éventuellement sensibiliser les enseignants sur les remarques des parents. Cette rencontre peut être d'une grande aide pour le fonctionnement de l'école et l'avis des parents compte beaucoup car parmi eux il y a aussi les personnels de l'éducation qui n'interviennent pas nécessairement dans l'école mais dont l'analyse est bénéfique. Il y a en effet parmi les parents, les inspecteurs de l'éducation nationale, les enseignants, ceux qui suivent de près le travail de leurs enfants. Les critiques permettent d'apporter les améliorations indispensables au bon fonctionnement de l'école, l'absence de critiques entretient l'illusion de toujours bien faire et empêche de se remettre en question.

### 3.4 L'aide des organismes internationaux

La collaboration entre les écoles publiques et les organismes ne se fait pas de façon directe, sauf dans des cas isolés. Les responsables de ces organismes traitent directement avec des responsables de haut niveau dans le gouvernement. C'est par l'intermédiaire de responsables

---

<sup>479</sup> Directeur de l'école des Forces de Police (FOPI)



du ministère de l'éducation nationale ou d'autres hommes politique que les organismes internationaux apportent leur aide aux écoles. Cependant, l'absence de transparence dans l'action ou dans la collaboration entre le gouvernement et les organismes internationaux laissent planer le doute sur l'efficacité de l'aide apportée et l'objectivité des critères de choix des établissements devant bénéficier d'une aide spécifique. Certains acteurs sont unanimes et dénoncent l'attitude frauduleuse des hommes politiques qui ont tendance à présenter l'aide des organismes internationaux comme si elle était leur propre et unique initiative. Les hommes politiques organisent alors de « faire des dons, de façon ponctuelle » en raison de leurs affinités avec telle communauté ou des intérêts électoraux en jeu. Les conditions pour bénéficier de l'aide des organismes internationaux sont donc mal connues de la plupart des acteurs éducatifs.

Pour la réalisation des projets d'établissements ou de circonscriptions, les responsables de ces structures doivent par respect de la hiérarchie administrative adresser leur demande d'aide à la Direction des enseignements du premier degré (D1). Celle-ci se charge ensuite de la transmettre aux organismes sollicités. Par exemple, pour respecter les règles administratives, lorsqu'une circonscription souhaite s'adresser à une organisation non gouvernementale (ONG), son projet passera d'abord par la direction des enseignements du premier degré, dans le cas d'une école, elle le projet passera d'abord par son chef de circonscription, puis par la direction des enseignements du premier degré.

Depuis le début des années 2000, les Directeurs d'écoles osent en revanche solliciter l'aide directe des ambassades. C'est ainsi qu'au cours de l'année scolaire 2007-2008, l'Ambassade du Japon a annoncé officiellement son intervention dans la construction de deux bâtiments de cours à l'école Akournam 2. Mais pour ça, « *il faut avoir de la chance, les ambassades, il y en a beaucoup, mais peu interviennent* »<sup>480</sup>. Cette intervention exceptionnelle peut donc être liée à l'action d'un élu dont le fief est situé dans ce quartier, ou aux relations unissant le Directeur de l'école à un agent de l'Ambassade du Japon. Par ailleurs, l'Asie, notamment la Chine investit de plus en plus dans le développement du Gabon, le recul de la France ou des pays européens conduit le Gabon à diversifier ses partenaires économiques. La Chine devient alors, comme dans de nombreux autres pays du monde, un partenaire économique important. La position de la Chine influence les autres pays asiatiques qui ne veulent plus agir dans l'ombre

---

<sup>480</sup> Directeur de l'école des Forces de Police (FOPI)

et commencent à intervenir dans les domaines de l'éducation et de la santé afin d'accroître localement leur notoriété.

La plupart des Directeurs rencontrés avouent ne pas avoir pris contact avec une ambassade ou un autre organisme internationale, ne sachant pas comment procéder et devant respecter la hiérarchie, ce qui suppose, passer par le ministère de l'éducation nationale et donc par un homme politique. Ce procédé ne semble pas convenir aux Directeurs d'école qui souhaiteraient négocier directement avec les Ambassades. Cependant, une ambassade est une instance politique qui traite normalement avec d'autres structures politiques et pas directement avec les populations. Rechercher l'appui des autorités politiques ou administratives gabonaises s'avère nécessaire. Les hésitations des Directeurs sont liées au peu de confiance qui semble se développer et se généraliser dans les rapports entre l'administration et les enseignants même ceux devenus Directeurs d'école d'une part, entre l'administration et la plupart de ses agents d'autre part. Le plus souvent les Directeurs d'école font des tentatives vaines. « *Nous avons déjà écrits, particulièrement quand nous organisons les manifestations de fin d'année, nous sollicitons souvent le concours des ambassades pour obtenir quelques livres afin de remettre des prix aux meilleurs élèves. Souvent, nous n'obtenons pas de réponses ou que de réponses négatives.* »<sup>481</sup> Après quelques tentatives, les directeurs d'écoles finissent par ne plus recommencer l'expérience. Une exception est bien connue tout de même, celle de l'Ambassade du Japon qui construit aujourd'hui de nombreux bâtiments et salles de cours, bibliothèques à la demande des Directeurs d'écoles dans diverses localités gabonaises. C'est ainsi qu'en 2006, l'école d'Amboët, a bénéficié d'un bâtiment de cinq classes construit par ce partenaire.

L'aide apportée par les ambassades est certes encore faible ou plutôt mal connue des enseignants et des familles. Cependant, certains organismes internationaux ont toujours été à l'œuvre et financent de nombreux projets éducatifs souvent dans l'ombre du gouvernement. Ces organismes constituent des partenaires incontournables. Leur participation est si forte qu'elle finit par faire douter de l'autonomie des autorités gouvernementales locales même si ce sont elles qui occupent généralement le devant de la scène. Pour s'assurer de la bonne gestion des fonds mis en place, certains organismes proposent aux gouvernements la présence de leurs propres experts en collaboration avec les experts locaux. Les résultats de cette

---

<sup>481</sup> Directeur de l'école des Forces de Police (FOPI)

collaboration est une forte « emprunte » des idées ou des programmes souvent décriés comme étant « non adaptés » au contexte local. A chaque problème évoqué équivaut souvent une expérience comparable dans un pays européen et des solutions « toutes faites qui finissent par être appliquées sans adaptations réelles au contexte local, par exemple au niveau des revenus ou d'instruction des familles, au nombre d'élèves dans les classes, etc. Le projet national portant sur la réécriture des programmes est une initiative coûteuse. Elle nécessite la production d'outils didactiques et de manuels scolaires.

En 2007 par exemple, le coût de la production s'est élevé à 400 millions de francs CFA (609796.07 euros) environ. Le budget interne de l'Etat ne suffit pas à financer une telle production. Lorsque le Ministère de l'éducation nationale a lancé le programme de révision des curricula, il s'est adressé aux partenaires du développement. C'est grâce au financement accordé par le Fonds Européen de Développement (FED) que la production des manuels scolaires actuels a été possible. Le Fond Européen de Développement intervient dans nombreux pays pour la réalisation d'un certain nombre de projets en matière d'éducation, de santé, des infrastructures routières, etc.

Au Gabon par exemple, le pont reliant le Gabon au Cameroun et qui facilite aujourd'hui la circulation des populations et des biens entre les deux pays jusqu'en Guinée Équatoriale a été financé par l'Union Européenne. Lors de la construction de la route de la Lara à Oyem, le Fonds Européen de Développement (FED) a, une fois de plus, répondu favorablement à la requête gabonaise. C'est également le cas en ce qui concerne la formation, d'abord des inspecteurs et des conseillers pédagogiques chargés de revoir les programmes, puis la formation du personnel d'encadrement, et maintenant celle des titulaires de classes. Le programme d'aide du Fonds Européen de Développement (FED) a pris fin en décembre 2005. Après cette date, le Gabon a pris le relais, les outils didactiques produits depuis 2006 sont financés avec les fonds propres au budget gabonais.

En ce qui concerne les projets de circonscription, les projets d'école, ou même es projets des zones d'école en fonction du quartier, le soutien financier de l'UNICEF est incontournable. Par exemple, dans la circonscription scolaire de la commune de Libreville Sud, l'inspecteur a initié un projet de renforcement des capacités des enseignants sur l'enseignement de l'agriculture. Il s'est adressé à plusieurs partenaires sociaux, mais c'est l'UNICEF qui a répondu favorablement en aidant l'inspecteur de Libreville Sud à mettre en place des jardins scolaires et à organiser la formation des enseignants.

### 3.5 La gestion du budget

Le budget alloué à l'école est d'abord un budget de fonctionnement qui s'élève à peu près à deux millions de francs CFA versés deux fois dans l'année, une tranche à la rentrée, et, une autre en milieu d'année. Dans l'exemple de l'école des forces de police (FOPI), avec 22 salles de classes, l'achat de 22 boîtes de craies, « *entame déjà suffisamment le budget en raison de 4 000 francs CFA (6.1 euros) la boîte de craies de couleur.* » Pour préserver sa tranquillité et responsabiliser les enseignants, chaque classe reçoit une boîte de craies de couleur et une boîte de craies blanches, soit deux boîtes de craies au lieu des quatre nécessaires pour couvrir les besoins d'un trimestre. Il revient à chaque enseignant de savoir gérer les deux boîtes de craies reçues de façon afin de s'en servir pendant au moins le trimestre, normalement chaque enseignant devait avoir deux boîtes de craies de couleur et deux de craies blanches par trimestre. La quantité de craies distribuée étant insuffisante, les enseignants sont souvent contraints de les acheter eux-mêmes ou de les commander auprès des familles par le biais des élèves. Le budget ne couvre donc que « *le petit matériel de fonctionnement* ». Le directeur ne gère pas le budget directement, il est viré au profit du compte d'un fournisseur. Il revient au directeur de l'école de dresser sa liste de fournitures qu'il commande au fournisseur qui se charge ensuite d'assurer la livraison du contenu de la commande à l'établissement. Lorsque le directeur réussit à établir un « *bon contact* » avec le fournisseur, celui-ci peut accepter, comme dans le cas de la FOPI de livrer du matériel « *à crédit* », c'est-à-dire même lorsque le budget de l'année en cours est épuisé, en attendant que le prochain soit alloué. Le budget est ainsi utilisé par anticipation afin d'éviter un manque important de matériel qui peut démotiver les enseignants.

Contrairement aux autres établissements publics, l'école de la FOPI est placée sous double tutelle, celle du ministère de l'éducation nationale et celle des forces de police. Ce statut lui permet de bénéficier d'un appui supplémentaire permettant par exemple à son directeur de disposer d'un ordinateur et d'une imprimante dont la cartouche d'encre coûte 80 000 francs CFA (121.96 euros). Pour couvrir d'autres besoins ou bénéficier d'autres matériels de travail et outils didactiques, le directeur de l'école doit être un « *bon manager* » et pouvoir compter sur son réseau de relations socioprofessionnelles. « *J'ai, également des partenaires personnelles notamment la direction de l'école conventionnée Gros Bouquet 1.* »<sup>482</sup> C'est

---

<sup>482</sup> Directeur de l'école des Forces de Police (FOPI)

ainsi que le soutien de l'ambassade de France et de l'école publique conventionnée gros bouquet est non négligeable notamment en ce qui concerne l'équipement en livres scolaires dont l'accès aux élèves et aux enseignants n'étant pas encore possible, la salle réservée à la bibliothèque est encore en construction grâce au budget de l'association des parents d'élèves.

Le Directeur d'école doit par ailleurs multiplier les astuces, par exemple, le directeur de l'école de la FOPI a été obligé de louer une salle de l'école à des personnes pour des activités non pédagogiques. C'est la salle réservée à l'organisation du foyer des élèves. Cette salle est essentiellement louée aux femmes pour des activités commerciales. Les frais de la location s'élèvent à 100 000 francs CFA (152.45 euros) par mois. C'est grâce à cette location quasi illégale mais pratiquée dans la plupart des écoles de la capitale que l'entretien de l'espace vert de l'école de la FOPI est assuré : « *deux coupes coûtent environs 80 000 francs CFA ((121.96 euros)* », le reste (20 000 francs CFA, 30.49 euros), sert à organiser les examens blancs.

Une meilleure gestion du budget nécessite également que le directeur d'école soit en mesure de ***Diversifier les partenariats***. Il est ainsi nécessaire qu'un directeur soit ambitieux et développe des projets pour son école. Ce n'est pas souvent le cas dans les écoles publiques où les équipes pédagogiques attendent tout de l'Etat à qui la plupart des directeurs se contentent de soumettre un état des besoins et non pas de réels projets d'établissement. L'élaboration des projets d'établissement fait de plus en plus parti des préoccupations de certains directeurs d'école. C'est cette ambition qui anime le directeur de l'école de la FOPI qui, avant d'exercer en tant que directeur d'école, avait publié dans la revue des forces de police nationale un article sur la nécessité d'un partenariat entre écoles africaines. Cette ambition l'a permis d'être membre lui-même des organismes internationaux. C'est à ce titre qu'il est actuellement le responsable chargé des écoles associées de l'UNESCO et qu'il entretient une collaboration avec le responsable de l'Unesco au Niger et qu'il a pris contact avec un autre en République Centrafricaine. Il est par ailleurs partenaire de l'UNICEF et prend part à ce titre au projet « école, amie des enfants ». Grâce à cette collaboration, l'UNICEF aide à mettre en place le jardin de l'école. Celle a reçu du matériel de travail : pelles, brouettes, râteaux, semences, engrais, etc. Les élèves vont ainsi apprendre à cultiver les fruits et légumes consommés localement : les carottes, le chou, la laitue, le gombo, le bisap, les aubergines, les bananiers, le manioc... Le programme des classes de 4<sup>ème</sup> année axé au départ sur les produits de l'agriculture s'étend aux arbres fruitiers. Ce sont les élèves plus grands de 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> années qui prennent part aux activités du jardin. Les autres niveaux abordent un peu les mêmes

notions au cours des leçons d'éveil, mais ils visitent le jardin pour leur permettre d'observer et d'être au contact de ce qu'ils étudient.

Aujourd'hui, le directeur espère la collaboration d'un autre grand partenaire, celle de la direction générale de l'environnement qui pourrait par exemple fournir à l'établissement les maquettes des animaux dont les espèces sont menacées ou protégées. Par exemple, le train « le tsa » porte le nom d'un animal qu'on retrouve dans la zone des plateaux batékés et qui est vraiment protégé.

Dans le projet « école, amie des enfants », la première partie du programme porte sur les ordures. Ce qui a conduit le directeur de la FOPI a contacté SOVOG (société gabonaise chargé du traitement des ordures). Le résultat de cette démarche a été une visite des élèves organisée par le directeur général de la SOVOG sur le site de la décharge publique de Mindoubé ainsi qu'une découverte des grands édifices de la ville, notamment la présidence de la République. Cette visite a été couronnée par une balade et un pique-nique à la sablière (une des plages que compte le Gabon).

Pour conclure, la réalisation de projets d'établissement nécessite des ressources financières dont ne disposent pas encore les écoles publiques et confessionnelles gabonaises malgré l'apport des associations des parents d'élèves. L'exemple de la FOPI reste une exception pour l'instant. L'expérience de son directeur ne profite pas encore à ceux des autres établissements primaires. Le rôle joué par les forces de police dans la position de l'école de la FOPI n'est pas négligeable. La police aide dans le transport et la protection des élèves, en mettant à disposition un bus et des agents.

En outre, la collaboration avec l'école conventionnée a sûrement été déterminante pour pouvoir multiplier les partenaires. Ainsi dans la réalisation de son projet d'école intitulé « *la protection de l'environnement* » qui se décompose en micro projets de classes, l'école conventionnée gros bouquet 1 (GB1) a joué un rôle indéniable en mettant à disposition des enseignants pour former ceux de la FOPI, en organisant les déplacements des enseignants dans les deux écoles pour observer les pratiques et les spécificités de chaque établissement. Il a été ainsi possible d'initier une activité de fin d'année intitulée « couche d'orientation ». Cette activité consiste à prendre des photos des différents endroits de l'école qui seront présentées aux élèves accompagnées d'un questionnaire en rapport avec l'environnement : Les élèves sont invités à retrouver l'endroit où la photo a été prise, le but est d'organiser un jeu en fin d'année comme une kermesse et récompenser le groupe d'élèves qui aura le mieux répondu aux questions auprès d'un bureau dans un coin de l'école.

La situation viable de certaines écoles confessionnelles tient d'avantage à l'ancienneté de leur existence et aux frais d'inscription généralement plus élevés que dans les écoles publiques. Par exemple, les frais d'inscription à l'école confessionnelle de l'alliance chrétienne du PK8 s'élèvent à 10 000 francs CFA (15.24 euros) par élève pour l'enseignement primaire et de 18 000 francs CFA (27.44 euros) par mois pour chaque élève inscrit à la maternelle. Or l'inscription est gratuite dans les écoles publiques. En outre l'école de l'alliance chrétienne du PK8 bénéficie du soutien financier de l'église qui ne cesse d'organiser des offrandes spéciales afin de financer les travaux de construction de l'école. Ce qui justifie la rapidité des travaux malgré le jeune âge de l'école.

Dans l'ensemble, la plupart des établissements primaires disposent d'un budget très faible de fonctionnement dont les principaux bailleurs sont le gouvernement et les associations de parents d'élèves. La présence dans la ville de parents salariés favorise la croissance des comptes des associations de parents d'élèves dont l'aide a toujours été précieuse pour le développement du système éducatif et pour les instituteurs.

## Conclusion de la deuxième partie

Une diversité de statuts et de rôles : des identités multiples

Dans cette partie de la thèse, l'analyse met en évidence trois points essentiels dont les éclairages sont apportés par le triptyque défini autour des relations sociales, de l'organisation et du contexte social. Il s'agit des divers profils des instituteurs, de la charge de travail des enseignants et des élèves, de la pression exercée par les Directeurs d'établissements soutenus par les enseignants sur les associations de parents d'élèves dont le rôle est indispensable pour obtenir les fonds financiers nécessaires au fonctionnement interne des écoles et pour optimiser les chances de réussite des élèves. Les relations enseignants-élèves, enseignants-parents d'élèves, responsables d'établissements-parents d'élèves, responsables d'établissements et enseignants, enseignants-pouvoirs publics prennent alors quelques fois des tournures de complicité, d'autres fois des tournures conflictuelles.

Dans les villages, la tendance générale est décrite en termes de respect, de confiance, de liens amicaux et familiaux (pour plus de détails se référer au sous chapitre sur les relations entre les promotions).

Dans les villes, Les témoignages des enseignants s'attardent sur la contradiction entre les exigences pédagogiques et le contexte de travail. Cette contradiction a pour effet d'augmenter la charge de travail à la fois pour les enseignants et pour les élèves. Les règles administratives sont sans cesse remises en cause et remplacées par celles que dicte la réalité contextuelle. La constitution des budgets d'établissements et l'organisation de la double vacation sont sources de pression sur les familles et se soldent dans certains cas par des conflits entre les responsables d'établissements soutenus par les enseignants d'un côté et les associations de parents d'élèves de l'autre. Le recours aux grèves incessantes pour obtenir certaines primes spécifiques, la constitution des listes de fournitures scolaires incluant des produits d'entretien non utilisés par les élèves, constituent des stratégies utilisées par les enseignants pour exercer une pression sur les familles et le gouvernement dans le but d'améliorer à la fois leur niveau de vie et leur contexte de travail.

L'analyse des données de terrain sur le parcours professionnels met en évidence différents aspects du métier.

Premièrement, le choix du métier est fonction de divers facteurs. Il s'agit en premier lieu des enjeux socioéconomiques, notamment l'état du marché de l'emploi et l'évolution du travail



salarié. Dans un second temps, le choix du métier est influencé par les stratégies de politique éducative qui ont favorisé l'implantation des collèges d'enseignement normal dans les petites villes de province et ont occasionné une orientation d'un nombre important de jeunes élèves vers l'enseignement. Enfin, le troisième facteur important lorsqu'il s'agit du choix du métier concerne le désir des familles de se constituer une meilleure position sociale sans connaître les offres du marché de l'emploi et dont le niveau de revenus ne permet pas aux enfants, en particulier les aînés, de suivre une longue formation.

Deuxièmement, l'analyse permet de relever différents profils des instituteurs dont le processus de construction est régi à la fois par les règles professionnelles et par les règles culturelles. L'instituteur est ainsi à la fois :

- un *bénévole* du système éducatif lorsque son statut n'est pas reconnu. C'est le cas des moniteurs ou des nouveaux enseignants souvent maintenus longtemps au statut de stagiaires et qui travaillent pendant plusieurs années sans percevoir de salaire ;

- un *usurpateur de statut*, c'est le cas de la promotion 1200 dont le recrutement et la formation font l'objet de dispositifs jugés trop souples par leurs collègues. Les débuts de carrière sont alors marqués par une non reconnaissance professionnelle par les pairs ;

- un *privilegié* s'il exerce dans une école pilote ou une école conventionnée où les conditions de travail sont jugées meilleures que dans les autres écoles publiques et confessionnelles ;

- il se définit comme *engagé* à servir le pays et de ce fait se nomme *pilier du groupe professionnel* en raison de son implication dans l'action syndicale et de son ancienneté dans l'enseignement ;

- un *opportuniste professionnel*, c'est le statut attribué aux nouveaux normaliens titulaires du baccalauréat voire du niveau d'universitaire pour qui l'enseignement est un métier comme un autre, un « métier tremplin », et, sont de ce fait, disposés à progresser très rapidement, à ne pas rester longtemps enseignants ;

A ces profils relatifs aux représentations du métier, aux dispositifs institutionnels et syndicaux, aux relations entre divers groupes d'instituteurs, s'ajoutent des profils régis par des configurations culturelles et sociales :

- un *coopérant* (étranger) s'il exerce dans une région dont il n'est pas originaire ;

- un *fil*, un *frère*, une *sœur*, un *beau-frère*, un *père* ou une *mère*, un *oncle*..., suivant le clan d'appartenance ;

- un *cultivateur*, un *chauffeur de clando* (transporteur clandestin), un *prêteur avec intérêt* ou un *commerçant* ou encore un *abonné* du « malien » (l'épicier du quartier chez lequel il s'endette et fait ses courses de première nécessité) : activités nécessaires pour combler les fins de mois ;

- un *maître de chantier* pour la construction de sa maison,

- un *recruteur et formateur* de futurs collègues lorsqu'il exerce dans un village comme seul enseignant dans une école qu'il doit dans le même temps diriger.

- un *collaborateur* politique ou administratif pour les personnalités politiques en province ou encore pédagogique en ce qui concerne les Directeurs d'école.

Troisièmement, malgré la variabilité des profils liée à la diversité des statuts, des rôles joués auprès des autres acteurs éducatifs et des contextes de travail, l'analyse met en évidence une forte adhésion des instituteurs dans l'action syndicale. Bien qu'ils ne soient pas systématiquement syndiqués, de nombreux instituteurs interrogés déclarent soutenir le mouvement syndical sur lequel se fondent leurs espoirs de voir leur position sociale ainsi que leurs conditions de travail améliorées. L'adhésion des instituteurs au mouvement syndical est renforcée par de nombreuses désillusions notamment en ce qui concerne la carrière, l'inadaptation des méthodes pédagogiques ou didactiques aux conditions réelles de travail, le non respect des priorités dans l'action gouvernementale.

Ces quelques exemples offrent aux instituteurs l'opportunité de se constituer en collectif de travail, de défendre des intérêts communs et d'affirmer une identité de métier distincte des autres catégories socioprofessionnelles, notamment en faisant valoir un statut particulier, celui de professionnel de l'enseignement. C'est ainsi qu'ils perçoivent des primes spécifiques, par exemple, la prime d'incitation à la fonction enseignante, la prime de logement plus élevée que celle perçue par les autres fonctionnaires de même catégorie exerçant dans d'autres domaines d'activité en faisant valoir la particulier de l'enseignant à réaliser une partie de son travail dans son cadre de vie. L'action syndicale est davantage tournée vers la recherche d'une position sociale que vers un engagement dans une idéologie politique. L'action politique relevée chez les instituteurs des écoles publiques constitue un prolongement de l'action syndicale. Celle-ci étant restreinte au cadre professionnel, l'action politique est un moyen d'élargir l'action syndicale ou le cadre d'action compte tenu du fait que les difficultés rencontrées dans l'exercice du métier sont manifestes au-delà de l'espace scolaire (contraintes d'exercer d'autres activités pour combler les fins de mois, d'être mal logés, de s'endetter...)

et concernent aussi d'autres acteurs sociaux et professionnels. L'action syndicale et l'action politique chez les instituteurs ne sont alors que deux facettes d'un même combat, d'un même engagement pour faire évoluer le statut social, la société et un moyen de se protéger contre le pouvoir politique et la pression administrative.

Quatrièmement, les données recueillies sur le fonctionnement interne des établissements et la constitution de leurs budgets de fonctionnement permettent de souligner deux faits importants. Le premier fait se rapporte à la charge de travail qui augmente à la fois pour les élèves et pour les enseignants depuis l'application généralisée de l'approche par les compétences de base. Les conséquences concernent son impossible application par les instituteurs en charge d'un effectif important d'élèves. Elles concernent aussi les élèves pour qui la multiplication des tâches et les exigences didactiques et pédagogiques ne garantissent pas une réussite systématique. Mais pour cerner les difficultés de réussite des élèves, il est nécessaire d'analyser leur milieu de vie souvent très précaire en raison des faibles ressources des familles. Il s'agit aussi pour les parents d'élèves, et c'est le deuxième fait important, d'une augmentation des dépenses (fournir le matériel didactique exigé par la nouvelle approche pédagogique, respecter les listes de fournitures demandées par les enseignants) et d'une exigence de suivi pédagogique des enfants à la maison. Les enseignants interrogés tiennent un discours contradictoire sur le rôle joué par les parents face à l'école. Ces derniers sont décrits à la fois comme « *démissionnaires* » sur les questions pédagogiques, mais aussi comme partenaires indispensables et très impliqués dans le soutien financier et matériel des écoles.

Le rôle joué par les parents des écoles publiques et confessionnelles dépasse alors le simple soutien financier à la scolarisation des enfants comme c'est le cas pour les parents d'élèves inscrits dans les écoles publiques conventionnées. Des contraintes sont exercées sur les familles par les responsables d'écoles publiques, eux-mêmes à la fois contraints et soutenus par les enseignants, dans le but d'obtenir des fonds de fonctionnement ou pour financer certains projets d'établissements (construction de salle de classe, de latrines...). Ces contraintes constituent une source de tension entre les Directeurs d'école et les enseignants d'un côté et les associations de parents d'élèves de l'autre. Les tensions entre la direction de l'école Belle vue 3 et les responsables de l'association de parents d'élèves de l'établissement n'est qu'un exemple parmi d'autres.

L'insuffisance des budgets de fonctionnement dans les établissements, la faiblesse des investissements par le gouvernement et la faible implication des autres partenaires de l'école, les organisations non gouvernementales, les mairies dans le cas de Libreville, constituent des

pistes d'explication de la tension autour des finances des établissements primaires publics et confessionnels. L'aide des élus locaux et celle apportée par les ambassades semble ponctuelle et ne permet pas de couvrir les besoins importants en tables-bancs, et autres outils pédagogiques nécessaires au bon déroulement du travail enseignant. L'aide des organismes internationaux semble souvent assimilée à l'action gouvernementale. En raison de cette assimilation, une confusion règne sur leur efficacité. Les résultats sont peu observables sur le terrain.

**Troisième partie : la classe et ses  
environs. Contexte de travail et  
variabilité des pratiques enseignantes**

Cette partie a pour objectif d'analyser la situation de classe en considérant les facteurs environnants : la situation géographique de l'école, le type d'activités pratiquées autour de l'établissement, le climat. Il s'agit de monographies (d'écoles, de classes, d'élèves, d'enseignants) visant à illustrer de manière plus concrète comment se constituent les facteurs et les règles régissant le travail des instituteurs, leur représentations et leur pratique du métier, et, qui rythment certaines de leurs relations socioprofessionnelles. Les données présentées relèvent essentiellement d'une démarche d'observation. Les résultats de cette étape de la recherche ont permis d'effectuer des études de cas afin de dresser des portraits de classes et d'enseignants. Certaines descriptions faites au cours des entretiens apportent des informations complémentaires non négligeables, particulièrement en ce qui concerne les écoles des provinces ou des villages.

L'observation de chaque classe a consisté à assister au déroulement des leçons, après autorisation du ministère, accord du directeur d'école et de l'enseignant. Dans chaque école ayant fait l'objet d'observation, trois classes pédagogiques correspondant à chacun des trois niveaux élémentaires (CP, CE, CM) ont participé à la démarche. Les classes de 1<sup>ère</sup> année ont été observées avant et après la récréation (4h environs), L'observation des autres niveaux pédagogiques a duré moins longtemps (entre 1h et 3h, suivant les dispositions des enseignants). En raison de l'absence des parents au sein des établissements, les photos et les vidéos n'ont été réalisées que lorsque le directeur et l'enseignant n'y voyaient aucun inconvénient. Dans le cas où cette démarche n'a pas été possible, aucune photo n'a été prise. Les parents rencontrés au cours des entretiens individuels ont approuvé la démarche. Toutes les observations de leçons ont été effectuées au cours de la matinée. Le choix de ce moment, le plus souvent proposé par le directeur d'école, est dicté par le climat et l'ambiance « effervescente » qui se développe dans les environs des établissements au cours de la journée. Il fait très chaud l'après midi, les commerces se dressent un peu partout sur les trottoirs, dans la cours de l'école, la musique des bars proches renforce cette ambiance, la résonance pouvant couvrir plus d'un kilomètre au-delà du lieu d'implantation, d'une part, suivant que la zone soit calme ou non, d'autre part, suivant le moment de la journée ou de la nuit. Cette situation bruyante des bars peut être très gênante pour certaines activités nécessitant le calme et la concentration telles que les activités pédagogiques. Mais elle demeure pour l'heure très tolérée par les populations, peut être parce qu'elles n'ont pas toujours leur mot à dire, probablement aussi parce que c'est la seule distraction du quartier. La plupart des écoles n'ont pas autorisé la prise de photos. Il faut cependant noter que la situation géographique et l'état physique ainsi

que le plan des écoles publiques et confessionnelles sont assez comparables. Les écoles présentent des caractéristiques quasi identiques, que ce soit à l'extérieur ou à l'intérieur des classes. Certaines semblent tout de même moins exposées au bruit parce que moins proches des voies principales, des bars et des commerces. Mais l'état de dégradation avancée des murs, des tableaux, du reste du mobilier des établissements ainsi que la disposition des élèves peuvent être décrits dans les mêmes termes, les différences étant très faibles. Les écoles présentées ici ont été choisies en raison de leurs caractéristiques suffisamment représentatives pour chaque ordre d'enseignement. Les différences les plus remarquables sont observables d'une part, entre les écoles de ville et les écoles de village. D'autre part entre les écoles publiques ou confessionnelles qui accueillent le plus grand nombre d'élèves et sont débordées par les effectifs en raison de l'insuffisance de structures et des outils pédagogiques, et les écoles publiques conventionnées qui accueillent un nombre très limité d'élèves, bénéficient d'un double financement, celui des gouvernements français et gabonais, de ce fait disposent de structures et d'outils suffisants. Les résultats de l'analyse faite dans ce chapitre concernent le contenu du travail enseignant dans et hors de la classe, les outils et les méthodes utilisés, la gestion du groupe d'élèves, ainsi que d'autres facteurs environnementaux et sociaux en lien avec l'organisation et la réalisation des activités pédagogiques. Cette analyse donne lieu à un certain nombre de remarques critiques, mais celles-ci ne remettent pas en cause la qualité du travail accompli aussi bien par les enseignants, les parents, les élèves que tous les autres partenaires de l'enseignement.

# Premier chapitre : Principes et techniques de travail

Malgré la diversité de statuts et de traitement, la variation des contraintes relevant des lieux d'exercice du métier ainsi que des ordres d'enseignement, les instituteurs effectuent leur travail suivant les mêmes *principes pédagogiques et didactiques de base*. Ces principes régissent la diversité des tâches qu'ils accomplissent avant, pendant et après la classe dans les différentes disciplines enseignées au niveau élémentaire. C'est sur ces principes pédagogiques et didactiques que se développe la dimension technique du métier. Ils exigent à la fois la maîtrise des contenus disciplinaires et celle des techniques de transmission de ces contenus.

L'intérêt de ce chapitre est de mettre en évidence les règles professionnelles qui sous-tendent l'identité professionnelle commune chez les instituteurs quelques soient les différences de statuts et de contextes de travail. L'analyse tente de cerner comment les acteurs éducatifs, principalement les instituteurs, intègrent ou non les règles officielles dans l'organisation de leurs activités d'enseignement.

## 1 Les bases pédagogiques et didactiques

Dans l'accomplissement quotidien de son travail, l'enseignant se réfère tout d'abord aux consignes officielles établies par les inspecteurs et les conseillers pédagogiques suivant les orientations du Ministère de l'éducation. Ces consignes régissent les actes que doivent accomplir à la fois l'enseignant et les élèves dans la situation pédagogique : Les consignes officielles comprennent les outils pédagogiques et didactiques indispensables à la réalisation du travail enseignant.

### 1.1 Les outils pédagogiques

#### 1.1.1 Les curricula

Ils renferment la progression, c'est-à-dire le contenu des programmes, l'ordre dans lequel les leçons doivent être données au cours de l'année scolaire ainsi que la méthodologie à suivre, notamment les différentes étapes d'une leçon. Par exemple, dans l'application actuelle de *l'Approche par les compétences de base* (APC), il faut respecter les paliers contenus dans les



curricula. Les paliers représentent les savoirs que doivent acquérir les élèves et les savoir-faire qu'ils doivent développer. Chaque niveau scolaire compte 5 paliers équivalents à cinq mois. Chaque palier se déroule en cinq semaines d'apprentissage et une semaine de contrôle dite « *d'intégration* » couramment appelée « période des compositions » au cours de laquelle sont organisés les devoirs de fin de programme. En fin d'année, « un examen de passage » est organisé. Cet examen est appelé *Objectif Intermédiaire d'Intégration* (OII) en 1<sup>ère</sup> année et « *Objectif Terminal Intermédiaire* » (OTI) à partir de la deuxième année. Les élèves travaillent essentiellement dans les cahiers de situation type. Chaque élève possède trois cahiers de situation correspondants aux principales disciplines de l'enseignement élémentaire (français, mathématiques, éveil). L'approche par les compétences de base (APC) prévoit l'admission en classe supérieure d'un élève ayant réussi l'examen de fin d'année même s'il n'a pas réussi au cours des semaines d'intégration couronnant chaque palier. L'élève qui réussit de manière régulière les trois derniers paliers à partir du troisième jusqu'au cinquième mérite également d'être admis en classe supérieure même s'il échoue à l'examen final.

#### 1.1.1.1 Les guides d'intégration

Ils possèdent la composition des sujets de contrôle et les grilles de correction permettant aux enseignants d'effectuer une évaluation objective dans les cahiers de situation. Le guide pédagogique dans chacune des disciplines enseignées est donc indispensable pour l'enseignant.

Ces outils de base dans le travail enseignant ne sont pas systématiquement rendus accessibles par le Ministère de l'éducation nationale. Les enseignants sont contraints, quand ils le peuvent, de les acheter à l'Institut pédagogique national (IPN), qui est l'unité de production des programmes, ou d'en faire des copies en empruntant les exemplaires auprès de collègues qui ont déjà pu en avoir. Il existe cependant au sein du ministère un service en charge d'assurer la distribution des programmes auprès des personnels pédagogiques et dans les écoles. Mais en raison de la faible production de l'institut pédagogique national (IPN), la version imprimée des programmes et des progressions mensuelles indispensables à l'organisation des enseignements est difficilement accessible particulièrement pour les jeunes instituteurs. Dans les établissements publics, chaque directeur dispose d'un seul exemplaire personnel de chaque outil et ne peut donc pas en distribuer aux jeunes enseignants nouvellement affectés. Les anciens enseignants ayant eux aussi éprouvé des difficultés à

obtenir leurs outils de travail craignent de les perdre en les prêtant aux jeunes collègues. La pénurie des documents officiels met en évidence l'insuffisance des moyens de production dont dispose l'institut pédagogique nationale (IPN). En outre certains agents de l'institut pédagogique national n'hésitent pas à développer des pratiques officieuses de vente des programmes aux enseignants dont l'impuissance et la révolte ne suffisent pas pour avoir des solutions satisfaisantes et durables. A la question suivante : Quand vous ne trouvez pas les documents à l'école et au ministère que faites-vous ? La réponse d'une institutrice est assez pertinente :

« Nous les achetons à l'IPN. Quand j'habitais à Nzeng-Ayong, je connaissais un agent de l'IPN, un inspecteur, c'était un de mes voisins. Je lui avais demandé s'il pouvait m'apporter les guides. J'ai donné une somme d'argent. » A combien sont vendus les documents ? « Je ne sais pas si un prix est fixé officiellement, mais je lui avais remis une somme de 15 000 francs CFA (22.87 euros), et il m'a fourni les trois guides nécessaires. Les guides sont incontournables, ils contiennent les explications importantes et les orientations pertinentes sur le déroulement du cours. »<sup>483</sup>

Comme le révèle ce témoignage, c'est de manière officieuse et au quartier que le prix des programmes officiels d'enseignement est négocié. Ce recours nécessaire pour le personnel enseignant peut facilement favoriser la corruption des agents de l'IPN ou de tous ceux qui peuvent se procurer les programmes pour les revendre. Par ailleurs, le prix des documents n'est pas donné, et ce sont les enseignants qui ne perçoivent pas encore de salaire qui doivent payer pour les avoir. Dans l'éducation au Gabon, comme dans beaucoup de domaines socioéconomiques, c'est l'informel, « le système D », qui fonctionne le mieux.

Dans ces conditions, les pratiques frauduleuses ne sont pas rares même là où elles ne sont pas attendues ou indispensables. La situation est qualifiée de « révoltante » par les enseignants. Car, disent-ils, mais ils ne sont pas les seuls, le pays exporte, depuis plus d'un siècle, les matières premières telles que le pétrole, le manganèse, l'uranium..., et gère une très faible population (moins de deux millions d'habitants). Pour les instituteurs interrogés, Il est difficile d'envisager que la production des programmes puisse encore poser problème aujourd'hui. De même, Il leur paraît surprenant de constater que les autorités éducatives

---

<sup>483</sup> IPF4EPLBV

soutenues par les concepteurs venus des pays riches d'outils pédagogiques et didactiques, notamment l'approche par les compétences de base devenue la méthode pédagogique par excellence imposée actuellement, ne prévoient pas les moyens nécessaires à la diffusion des supports d'enseignement. Ces allusions faites par certains instituteurs interrogés sont illustrées par les interrogations d'une institutrice.

« Les pays riches attendent d'écouler à bas prix les manuels qui ne servent plus dans leurs écoles pour éviter les pertes. C'est cela l'aide à l'éducation au Gabon. Faites comme nous, vous n'avez pas de ressources financières suffisantes, mais débrouillez-vous pour acheter chez nous ! L'obligation de résultat perd dans une certaine mesure son sens dans un tel contexte de travail. N'est-elle pas déjà quasi impossible là où les moyens sont suffisamment mobilisés, sachant que le travail d'éducation est un travail à la chaîne ? »<sup>484</sup>

Les enseignants soupçonnent une stratégie de certaines organisations internationales de proposer de l'aide dans le seul but de vendre des outils didactiques hors d'usage dans le contexte occidental (cette question n'a pas été abordée avec les agents des organismes internationaux interrogés dans le cadre cette recherche. C'est donc avec prudence que ces propos sont rapportés dans cette analyse).

Cependant, au-delà de la stratégie commerciale que peuvent adopter certains organismes, c'est la question de l'efficacité de l'aide des organismes internationaux et le sens donné au partenariat entre les pouvoirs publics et ces organismes qui sont remis en cause par les enseignants. Par exemple, la production des nouveaux outils didactiques concernant l'approche par les compétences de base a été rendue possible grâce au soutien financier du Fond Européen de Développement (FED). Or, d'une part, l'une des critiques des enseignants à l'égard de cette nouvelle approche est l'augmentation de la charge de travail. D'autre part, cette approche coûteuse (plusieurs millions de francs CFA (609796.07 euros) n'aide pas nécessairement les élèves en difficulté et ne constitue pas une garantie de réussite scolaire.

Ce constat déjà analysé dans le chapitre consacré aux désillusions pédagogiques est en contradiction avec les exigences de tout dispositif pédagogique et didactique. Les techniques pédagogiques ont en effet pour objectif de croître le rendement de l'action éducative. Celle-ci nécessite l'accomplissement d'un certain nombre de tâches communes et indispensables. C'est dans cette optique que les méthodes d'enseignement sont développées et rendues

---

<sup>484</sup> IPF72ECNDSKOU

applicables dans toute situation pédagogique. Mais l'approche par les compétences de base semble ne pas être la réponse adaptée au contexte de travail des instituteurs gabonais. Cette contradiction trouve l'une des explications dans les modalités de financement de certains projets pédagogiques par les organismes internationaux. Ces derniers définissent et diffusent des axes dans lesquelles certains projets bénéficient de leur soutien financier.

Dans le contexte du Gabon, l'Unicef soutien par exemple les enseignements sur la préservation de l'environnement. Pour intégrer cet axe de financement, certains directeurs d'écoles de Libreville ont établi la culture d'un jardin au sein de l'établissement. Ce n'est donc pas nécessairement les organismes internationaux qui imposent aux pouvoirs publics locaux. Mais ces derniers encouragent certaines initiatives permettant de bénéficier d'un financement extérieur et qui ne peuvent pas encore être financés par le budget national. Lorsque ce n'est pas possible, certaines dispositions recommandées par les organismes internationaux ne sont toujours localement respectées. Par exemple, le ratio élèves/enseignant n'est pas respecté dans les grandes villes où il est largement au-dessus de la moyenne requise (qui varie entre 25 à 50 élèves au maximum par classe selon les témoignages des enseignants interrogés).

## 1.2 Les techniques didactiques

Outre l'obtention des programmes officiels, l'enseignement repose sur une démarche globale qui comprend un ensemble de savoirs et de techniques à mobiliser dans la situation pédagogique. Cette démarche exige de la part des enseignants qu'ils maîtrisent les différentes étapes d'une leçon en commençant par l'étape de préparation, ainsi que les techniques de gestion de la classe et d'évaluation à la fois formative et sommative du travail des élèves. Elle englobe des activités réalisables dans la classe ou hors du contexte de l'école.

### 1.2.1 Schéma type d'une leçon

« Tout ce qui se fait dans la journée est rapporté à ce qui a été fait avant et prévoit ce qui va être abordé après. En enseignement, on est toujours dans un projet »<sup>485</sup>. L'idée de projet est liée au fait de prévoir ce qui doit être fait à court, moyen et long terme. Une fois les instructions officielles sont définies, les programmes sont ensuite élaborés d'abord par cycles, ensuite par classes. Au niveau de la classe, l'instituteur élabore sa propre programmation sur une année scolaire. Cela consiste à découper le programme et décider de ce qui va être fait dans chaque intervalle de temps accordés aux cours en tenant compte des congés. C'est concrètement, projeter par exemple sur deux semaines le travail qui va être fait chaque jour et dans chaque discipline. Les leçons commencent toujours par les notions simples et progressent vers les notions plus complexes. Chaque soir, il est nécessaire à l'instituteur de faire le point sur sa journée de classe. « La journée de classe fait toujours partie d'un projet de la semaine, de la quinzaine, du mois, de l'année. »<sup>486</sup> Une leçon est toujours construite de la même manière. Il est indispensable de revenir sur ce qui a été appris précédemment le plus souvent en regardant l'exercice fait à la maison en considérant que l'élève a réussi à l'effectuer même s'il a reçu des explications de la part de ses parents. L'objectif est de vérifier que les acquis de la leçon précédente sont maîtrisés par les élèves. Ensuite, il y a la phase de découverte : visant à amener les élèves à découvrir la nouvelle notion. Cette phase repose sur plusieurs questions orales posées par l'enseignant à ses élèves : « Vous avez vu les mathématiques, il y a chaque fois des questions à poser, du calcul mental, car en mathématiques il y a plusieurs notions à mémoriser et il faut bien insister dessus, faire répéter les exercices aux élèves. »<sup>487</sup> Cette étape dure au moins 15mn. Ensuite il y a la nouvelle notion à acquérir avec des exercices d'application. L'apprentissage de la leçon se termine par une ou plusieurs évaluation (s) : une évaluation soit immédiate en général formative qui se fait par exemple le lendemain d'une leçon parce qu'elle permet de revenir sur les éléments non maîtrisés par les élèves et d'introduire la nouvelle leçon ; des évaluations sommatives faites plus tard et qui sont reportées dans le livret d'évaluation de chaque élève. Dans ce schéma incontournable de la présentation d'une leçon, toutes les étapes sont importantes.

---

<sup>485</sup> IPF39EPLNZE

<sup>486</sup> Idem

<sup>487</sup> Idem

### 1.2.1.1 la préparation

Il s'agit de l'élaboration d'une fiche de travail par l'enseignant dans laquelle il définit le contenu et le déroulement d'une leçon en respectant les règles officielles, notamment, la progression mensuelle, l'approche pédagogique et les outils exigés par les programmes officiels. La fiche de préparation constitue un des documents clés exigés par l'inspecteur pédagogique dans le cas d'un contrôle. De ce fait, c'est un outil indispensable, bien qu'il serve de repère particulièrement aux stagiaires, la plupart des instituteurs continuent de l'élaborer mais ne s'en servent pas de façon systématique en classe. Ils peuvent « *s'en passer rapidement après quelques mois d'exercice dans la même classe..., une fois que les différentes étapes sont maîtrisées...* »<sup>488</sup> Elle sert surtout à savoir comment démarrer une leçon, comment motiver et faire participer les élèves, etc. Elle contient à la fois les notions à aborder au cours d'une leçon et la manière dont elles vont être abordées en situation de classe. Elle consiste en un exercice de simulation préalable du déroulement d'une leçon dans une salle de classe y compris les dialogues entre l'enseignant et les élèves avant sa réalisation effective. Cependant, de plus en plus d'enseignants jugent cette partie des dialogues inutiles dans la mesure où il n'est pas pertinent de simuler les réactions des élèves, celles-ci pouvant être contraires à ce que prévoit l'enseignant. Quelque soit la discipline, le contenu d'une fiche de leçon ne varie pas beaucoup d'un enseignant à un autre. C'est pourquoi, pour rendre compte des éléments fondamentaux qu'elle contient, un seul exemple est suffisant proposé ci-dessous par le maître Eric Russel, instituteur principal en charge des élèves de 5<sup>e</sup> année à l'école publique Sibang 3.

Exemple d'une leçon de mathématiques<sup>489</sup>

En entête :

- *la discipline* : les mathématiques (contiennent trois matières : la mesure, la numération, la géométrie) ;
- *la matière* (la numération) ;

---

<sup>488</sup> DE5HEPSBG3

<sup>489</sup> IPH23EPLSBG3 : Exemple proposé à l'école publique Sibang 3 Samedi 21 novembre 2007 : Maître Meye Me Ndong Eric Russel formé à l'ENIL. Ecole publique Sibang3. Classe tenue : 5<sup>e</sup> année (CM2) ; 62 élèves. Circonscription scolaire Est, Base pédagogique : Ba Omar. 4 ans d'expérience dans l'enseignement.

- *l'activité* (l'arithmétique) ;
- *le savoir* (l'addition des nombres entiers) ;
- le savoir-faire : « être capable de poser et d'effectuer une addition dans les situations problèmes » ;
- *le matériel* à utiliser nécessaire pour la conduite de la leçon ;
- la référence : Seuls les documents obligatoires sont mentionnés sur la fiche « parce que si la classe est programmée pour une inspection, le conseiller pédagogique ou l'inspecteur peut chercher à connaître les documents qui ont servi à la préparation. Il est plus prudent de mentionner simplement les mathématiques au CM2 sachant très bien que d'autres documents permettent de préparer le cours »<sup>490</sup> ;
- *le niveau et la classe* : 5<sup>ème</sup> année D par exemple ;
- *la durée du cours* : 45mn au CM2 ;
- le type 2 : « parce que la leçon est déjà abordée dans les classes antérieures ».

La fiche de préparation est constituée de trois parties mais des modifications peuvent être apportées pour la rendre plus pratique ou plus adaptée à la réalité de la pratique de la classe. Bien que le programme officiel recommande trois parties, Maître Eric Russel se contente d'élaborer deux grandes parties dans sa fiche de préparation de la leçon par souci d'amélioration ou d'adaptation. « *Un côté, j'ai la progression (qui comprend les différentes étapes d'une leçon), de l'autre les procédés du maître (c'est une gamme de questions correspondant à chaque niveau d'évolution de la leçon). J'ai des questions que je pose aux élèves.* » Tous les instituteurs ne procèdent pas de la même manière. Aussi la question de l'élaboration d'une fiche de préparation fait l'objet d'une discussion entre enseignants soucieux d'harmoniser leurs pratiques en particulier lorsqu'ils interviennent auprès des élèves d'un même niveau pédagogique. Certains procèdent comme Maître Eric Russel. D'autres, en revanche, pensent qu'il faut prévoir sur la fiche, la réaction des élèves. Dans la troisième partie qui prévoit les réactions des élèves, le maître inscrit les probables réponses aux questions qu'il pose à la classe : « oui », « non », « bravo », cette partie semble ne pas présenter l'objectivité du maître. C'est cette troisième partie qui consiste à prévoir les réactions des élèves qui ne fait pas l'unanimité chez les instituteurs. « *A mon humble avis, je*

---

<sup>490</sup> Maître Meye Me Ndong Eric Russel

*dis que la réaction des élèves aujourd'hui est difficile, ce que le maître pense que l'enfant va lui dire n'est pas forcément ce qu'il dit, il pense à autre chose ou il le dit avec des mots plus simples. Or ce n'est pas prévu dans la fiche de préparation.* »<sup>491</sup> Par exemple si le maître demande à un enfant de poser et effectuer une opération, il peut s'attendre à ce que l'enfant pose l'opération verticalement comme prévu par les techniques de l'opération. Mais l'élève peut la poser horizontalement comme elle est présentée dans certains manuels de mathématiques, ce qui n'est pas faux, mais cela ne correspond pas à l'attente du maître. Il est à ce titre peu probable de prévoir les réactions précises des élèves de façon objective. Ce qui remet en question la pertinence de la troisième partie de la fiche de préparation de la leçon. Le plus important est que les leçons soient préparées et présentées de façon à ce que les instituteurs et leurs élèves maîtrisent les savoirs enseignés. Ainsi, quelque soit le problème soulevé par les élèves, l'instituteur peut contribuer efficacement à l'acquisition des connaissances.

Quelque soit le nombre de parties d'une fiche, la préparation semble un moment non négligeable dans le travail de l'instituteur. Celui-ci doit être à la fois dans son rôle d'enseignant et dans celui de l'élève afin d'anticiper les différentes difficultés que peut éprouver le groupe classe pendant la leçon. Les propos mentionnés ci-dessus montrent combien la tâche peut s'avérer difficile, voire impossible, sachant que tous les élèves n'auront pas nécessairement la même réaction face à une même consigne. C'est la raison pour laquelle, la prise en compte du niveau de la classe et la considération des élèves en difficultés sont des aspects importants qui doivent orienter l'élaboration de toute leçon.

#### 1.2.1.2 Les étapes d'une leçon

Le déroulement de la leçon requiert diverses activités, à la fois de la part de l'instituteur et des élèves, qui constituent les différentes étapes d'une leçon :

*L'implication* : c'est la phase de rappel au cours de laquelle l'instituteur sollicite les pré-acquis qui correspondent aux connaissances générales relatives au savoir qui va être abordé au cours de la leçon et les pré-requis qui sont les connaissances antérieures déjà traitées en classe au cours des leçons précédentes. Au cours de cette étape, l'instituteur doit détendre le climat

---

<sup>491</sup> Idem



de la classe, décriper les élèves, marquer également sa présence et son autorité, par une série de mouvements de détente, ou d'activités traitant des savoirs déjà abordés dans un chant ou une récitation et en rapport avec la leçon en cours. Ce travail concernant la mobilisation des connaissances des élèves a pour objectif de préparer les élèves à la découverte de l'intention pédagogique.

L'intention pédagogique : l'instituteur doit également annoncer le titre de la leçon ou conduire les élèves à le découvrir, à le formuler, à partir d'une série de questions figurant ou non dans la fiche de préparation.

L'exploitation : ou l'explication simple du savoir à « à transmettre ». C'est la phase qui permet d'aborder le contenu de la leçon, c'est donc la partie qui renferme l'essentiel d'une leçon, elle contient les détails et le résumé de la leçon. En mathématiques, ce type d'activités fait référence à une situation problème à exploiter. L'exploitation de cette situation problème peut se présenter sous la forme classique d'un problème dans lequel sont posées les opérations arithmétiques (addition, soustraction, division) ainsi que le raisonnement qui les suscitent. L'ensemble, le raisonnement et les opérations, les explications y relatives formulées par l'enseignant et les élèves constituent les solutions possibles. L'exploitation d'un savoir en mathématiques se fait en deux étapes :

La manipulation : « les objectifs de l'enseignement aujourd'hui sont faits de telle sorte que l'enfant arrive à manipuler, c'est - à - dire, à utiliser les outils didactiques, à participer activement à ses apprentissages. L'élève pourra par exemple réfléchir, chercher des solutions lui permettant de résoudre une situation problème qui se présente devant lui, parce qu'au quartier, lorsqu'un enfant va faire des courses, le maître n'est plus là... »<sup>492</sup> Autrement dit ce qui est visé c'est l'autonomie de l'élève, il doit être entraîné par le maître à exploiter un certain nombre d'informations ou de données pour agir d'abord en classe, puis ultérieurement dans d'autres lieux, dans d'autres situations. La manipulation est donc essentiellement faite par les élèves, « parce que dans cette partie, le maître est un simple guide, il oriente par des questions la recherche de l'élève. »<sup>493</sup>

---

<sup>492</sup> Maître Meye Me Ndong Eric Russel

<sup>493</sup> Idem

L'illustration : « c'est la phase la plus intéressante, parce que la recherche de l'élève au moment de la manipulation peut être personnelle ou en groupe de 3 à 6 élèves. »<sup>494</sup> C'est la phase dite « communicative » qui consiste à amener les élèves à mettre leurs productions au tableau, chaque groupe d'élèves présente ses résultats aux autres afin d'en discuter tous ensemble sous les directives du maître. L'objectif est de comparer les démarches adoptées par le(s) groupe(s) et de corriger ensemble les erreurs commises. Un ou deux élèves des groupes ayant réussi à résoudre correctement le problème, peuvent passer au tableau pour communiquer, démontrer et expliquer aux autres élèves les techniques qu'ils ont utilisées pour arriver à la réponse concrète. Le maître intervient pour donner quelques précisions et quelques éclaircissements sur les erreurs des élèves, pour corriger des fautes de formulation de certaines phrases ou certains mots, même lorsqu'il s'agit d'une leçon de mathématiques, celle-ci étant abordée en langue française. C'est ce qui est appelé « la remédiation ». Le maître pose ensuite des questions de synthèse afin d'amener les élèves à trouver eux-mêmes leurs propres synthèses « parce qu'il est difficile aujourd'hui de donner aux élèves ce que le maître a prévu, c'est généralement difficile pour eux ». La synthèse faite par le maître ne favorise pas nécessairement la compréhension des savoirs par les élèves. Il est donc souvent préférable que les élèves construisent la synthèse avec leurs propres mots qui seront plus faciles à comprendre, à retenir, même si l'enseignant doit intervenir pour améliorer le vocabulaire.

Le maître intègre à son tour les synthèses faites par les élèves dans ses préparations afin d'enrichir ses cours ultérieurs par les illustrations plus simples des élèves. Cela n'empêche pas que le maître puisse préparer un résumé. Le résumé du maître correspond ainsi à celui des élèves, il peut être communiqué et noté au tableau sans modifications. Les élèves le retiendront plus facilement pour avoir contribué à sa mise en forme. Cette démarche permet en outre de valoriser la contribution des élèves et de les motiver.

L'évaluation : après explication, recherche et illustration de solutions possibles puis élaborer une synthèse en vue de formaliser le travail effectué ensemble. C'est ce que les élèves doivent nécessairement noter dans leurs cahiers de leçons. Le maître est en droit de supposer que ses élèves sont aptes à résoudre d'autres situations problèmes par rapport au thème du jour. Il va alors donner un ou deux exercices aux élèves verbalement ou à l'écrit, pour s'assurer que les

---

<sup>494</sup> Idem

élèves peuvent résoudre d'autres situations que celle traitée ensemble ; ces exercices peuvent être faits par les élèves en classe si le temps le permet ou à la maison. En général, le maître donne plusieurs exercices à faire à la maison, mais il choisira de corriger avec la participation de ses élèves en classe au cours d'une prochaine séance en mettant l'accent sur un exercice qui renferme l'essentiel des difficultés à traiter.

Tous les enseignants de même niveau disposent actuellement d'une même grille d'évaluation consignée dans les cahiers de situation remis aux élèves. Un guide pédagogique oriente aussi les enseignants dans les évaluations quotidiennes et celles concernant les fins de paliers. De ce point de vue, « *l'organisation de l'approche par les compétences de base est très intéressante, mais elle nécessite beaucoup de temps pour terminer les progressions, un nombre raisonnable d'élèves pour assurer le suivi, accorder l'attention dont a besoin chaque élève en classe.* »<sup>495</sup> Mais compte tenu de la composition actuelle des classes, malgré l'organisation du système de double vacation, un enseignant est vite débordé par le nombre d'activités d'évaluation et de remédiation à effectuer chaque jour et pour chacun des élèves, dans chaque discipline. Chaque jour, après les activités effectuées avec les élèves dans la classe, l'enseignant récupère les cahiers de situation pour corriger.

Le lendemain, une correction collective est organisée en insistant sur les erreurs des élèves pour qu'ils comprennent mieux, avant de démarrer les activités du jour et les évaluations correspondantes. Les cahiers de situation sont produits par l'institut pédagogique national (IPN) et fournis gratuitement par le Ministère de l'éducation nationale.

Mais pour l'instant, l'offre est encore en dessous de la demande. Alors les parents dont les enfants n'ont pu en avoir se voient contraints de « *faire les copies* » des activités y compris celles dont l'évaluation est décisive pour être admis au niveau pédagogique supérieur.

L'insuffisance apparaît alors comme une discrimination tolérée et pénalisante pour les parents et les élèves. Celle-ci explique en partie pourquoi certains élèves ne sont pas en mesure de faire les exercices à la maison et ne peuvent donc pas bénéficier du suivi scolaire à la maison.

---

<sup>495</sup> Maîtresse Virginie, Libreville, Ecole publique belle-vue 3, vendredi 23 et samedi 24 novembre 2007

Dans une classe pléthorique telle qu'il y en a dans les écoles gabonaises tous ordres d'enseignement confondus, excepté le cas des établissements conventionnés et des écoles privées laïques, l'activité d'évaluation proposée dans l'approche par les compétences de base devient périlleuse, non seulement du point de vue de l'enseignant, mais aussi du point de vue des élèves. Les évaluations prennent énormément de temps en raison du nombre important de copies à corriger. Les enseignants dénoncent le fait de « *passer plus de temps dans l'activité de correction, plus que dans celle de préparation qui est tout aussi importante* ». <sup>496</sup> Or, la préparation est l'activité par laquelle l'enseignant, en particulier celui qui débute dans le métier, cherche à comprendre et à maîtriser les programmes, il cherche également des documents permettant d'enrichir ses connaissances dans les différentes disciplines, enrichit ses connaissances en didactiques. Il développe ainsi ses compétences et son expérience. Dans une classe de 120 élèves, l'enseignant ayant 120 cahiers à corriger est obligé de réduire le nombre d'exercices d'application à corriger en classe. Les différents aspects d'une leçon peuvent alors ne pas être abordés en présence de l'enseignant. Ce qui constitue une difficulté pour les élèves, en particulier ceux dont les parents ne peuvent pas assurer un soutien pédagogique.

La discipline et la propreté de la classe, la vérification des présences, la surveillance, sont autant de tâches supplémentaires réalisées par un instituteur au cours d'une leçon. L'instituteur assure également d'autres tâches telles que le soutien des élèves, le report des notes dans les bulletins scolaires, la sécurité et la surveillance des élèves dans l'établissement, l'accueil des parents. Il n'est de ce fait pas surprenant de constater que certaines tâches ne sont que rarement exécutées. Pour assurer la discipline dans une classe, l'instituteur circule entre les différentes rangées de tables-bancs de la classe afin d'attirer l'attention des élèves bavards ou distraits, de les interroger ou de faire des remarques quand c'est nécessaire, de vérifier la prise de notes, de constater les difficultés des élèves à respecter certaines consignes et de fournir des explications complémentaires.

Toutefois, la réalisation de cette série de tâches qui permettent d'établir un suivi du travail des élèves et la discipline dans la classe nécessite que celle-ci soit soumise à un certain nombre de règles, entre autres, que l'effectif des élèves ne dépasse pas le nombre de 30, que les élèves

---

<sup>496</sup> Maîtresse Virginie, Libreville, Ecole publique belle-vue 3, vendredi 23 et samedi 24 novembre 2007

soient attentifs, que les devoirs de maison soient faits, que les élèves et l'instituteur arrivent à l'heure en classe.

L'état actuel des classes pléthoriques dans la plupart des écoles primaires de Libreville ne favorise pas toujours l'observation de ces règles de discipline, ni par l'enseignant, ni par les élèves. C'est ce que mettent en évidence les différents cas d'observation étudiés dans la suite de cette analyse.

Pour conclure, l'intérêt de ce chapitre réside dans la présentation de certaines règles professionnelles sur lesquelles repose le travail enseignant. Bien que les instituteurs interrogés tentent de les appliquer, leurs témoignages soulignent les difficultés qu'ils rencontrent à les mettre en pratique et comment ils sont amenés à les transgresser. L'achat des curricula au quartier, la réduction des tâches devant être accomplies en classe, l'exposition des élèves à apprendre certaines notions au programme essentiellement à la maison sans au préalable les avoir abordé avec l'aide de l'enseignant, sont autant d'exemples qui illustrent les stratégies adoptées par les enseignants soumis aux contraintes de leur contexte de travail telles que l'insuffisance des cahiers de situation à la fois pour les enseignants et les élèves. Ces contraintes les soumettent à établir des règles de travail plus adaptées. Ces ajustements permettent aux enseignants et aux élèves de développer un système de régulation autonome.

Les chapitres présentés dans la suite de l'analyse dressent les portraits de classes. Les données de l'enquête permettent de constater que les enseignants et les élèves ne sont pas les seuls à adopter des stratégies de régulation lorsque les règles officielles sont jugées peu ou pas pratiques. Les directeurs d'école et parfois les familles n'hésitent à adopter des stratégies peu courantes. L'achat d'un table-banc par une mère choquée de savoir que son enfant inscrit en 1<sup>ère</sup> année suit les cours assis par terre en classe, la réduction des effectifs des élèves au moment des inscriptions à la rentrée des classes alors que le refus d'un élève qui en fait la demande est officiellement interdite constituent quelques exemples édifiants.

L'exercice du métier d'instituteur exige l'application des principes de base incontournables. L'enseignant qui ne les respecte pas risque la sanction par la hiérarchie : des remarques désobligeantes pour les uns, retardement de la carrière ou « affectation *punition* »<sup>497</sup> en zone rurale pour d'autres (coopérants : enseignants non originaires du lieu d'exercice). Il semble alors capitale dans cette analyse de rendre compte de la réalité quotidienne de la classe.

---

<sup>497</sup> IPH9EPLMIN

L'objectif est de montrer, de manière concrète, comment l'application des règles, dans l'exercice quotidien du métier, est corrélée aux divers facteurs environnants de l'école et de la classe.

D'une école à une autre, la conduite de la classe exige à la fois de l'enseignant, des élèves, voire des familles, un investissement personnel qui dépasse largement les principes pédagogiques ou didactiques de base. Il faut parfois crier pour les uns, prendre des notes allongés à même le sol ou suivre les cours debout, inclure les tables bancs dans la liste de fournitures des enfants, revoir les habitudes alimentaires, modifier le rythme de vie... Cette analyse met en évidence combien divers facteurs sociaux « *pénètrent les murs de l'école* » pour reprendre les expressions des enseignants, affectant ainsi non seulement la pratique de la classe mais aussi les pratiques sociales quotidiennes des différents acteurs de l'échange pédagogique. L'analyse montre comment la pratique de la classe rime avec « culture de vie ».

## **Deuxième chapitre : Ecole Publique**

### **Bellevue 3. Un environnement bruyant et des classes pléthoriques**

L'école publique Bellevue 3 est située dans la circonscription scolaire du centre et rattachée à la base pédagogique des neuf étages. C'est l'une des premières écoles à avoir ouvert ses portes sans réserves au début de la période consacrée aux observations. Les photos prises présentent aussi bien l'extérieur de l'école que l'intérieur des classes. L'accueil accordé aux visiteurs par le directeur et l'ensemble du personnel est simple et chaleureux. Le climat relationnel est très convivial. C'est dans cette ambiance que l'enquête a été réalisée dans la plupart des écoles, bien que certaines n'aient pas autorisé la réalisation de photos ou de vidéos. Cette école est située entre la voie express, les quartiers plein ciel, belle vue et le centre ville. Elle est entourée d'habitations et de commerces de toutes sortes. Bellevue est un quartier très peuplé, dont les habitants disposent pour la plupart, de revenus faibles ou moyens, mais y vivent aussi quelques cadres et notables de la capitale (député ou sénateur, etc.). Ce quartier prend des allures résidentielles dans certaines zones proches du centre-ville. Ces caractéristiques de belle vue sont assez descriptives de la majorité des quartiers de Libreville. Cette école publique est l'une des plus peuplées de la capitale : elle accueille environ 1400 élèves répartis dans 11 classes physiques (salles de cours). Ce qui devrait prévoir un effectif de 127 élèves environs par salle de classe. Considérant que les cours sont effectués à mi temps et en réalisant des calculs simples, il y a en moyenne 63 élèves par classe pédagogique. Mais ces calculs simples ne rendent pas compte de la réalité de chaque niveau pédagogique. Certains niveaux ont plus d'élèves que d'autres. C'est le cas de la 1<sup>ère</sup> année. Il y a également des niveaux qui font cours à temps plein pour des raisons d'efficacité pédagogique. Cet emploi du temps est spécifique aux classes de 1<sup>ère</sup> année, niveau d'initiation, et de 5<sup>ème</sup> année, niveau d'examens de fin de cycle. Le nombre de tables bancs s'élève à 200 : il y a en moyenne 15 tables-bancs par salle de classe. L'école est dirigée par un ancien normalien formé dans les collèges d'enseignement normal (CEN). Instituteur principal de formation, son expérience, 27 ans de métier dont 20 ans en situation de classe et 7 en tant que directeur d'école, fait de lui un vétéran de l'enseignement public. Il est logé comme la plupart des directeurs d'école de l'enseignement public au sein de l'établissement.

**Photo 5 : école Bellevue 3, façade principale. Samedi 17 novembre 2007**



Côté donnant sur la voie express et sur les commerces environnants

Sur le bas côté droit (image 5) se trouve la voie qui permet l'accès principal dans l'établissement dont l'herbe très basse a été coupée par le directeur de l'école lui-même. Cette voie constitue l'un des principaux axes d'accès au quartier belle-vue qui donne son nom à l'école. Le mûr qui sert de clôture à l'établissement a perdu toute trace de peinture. Il est légitime aujourd'hui de se demander s'il en a eu à sa construction. La partie plongeante du mur est située en bordure de la voie express et bordée de hautes herbes taillées une fois dans l'année suivant les décisions et le rythme de travail de la mairie du troisième arrondissement dont dépend l'entretien du quartier. La moitié des classes de l'école est construite juste au-dessus de cette partie donnant lieu sur la voie express. Le mur n'est pas assez haut, les salles de cours ne sont donc pas isolées du climat effervescent du quartier. Les leçons sont effectuées dans le bruit occasionné par les commerces, les bars et les klaxons des voitures. A cette effervescence s'associe le brouhaha produit par les élèves eux-mêmes déjà très nombreux dans les salles. Pour se faire entendre dans la classe il faut crier. Cette ambiance n'est pas au goût des enseignants car ils ne sont pas recrutés « *pour s'égosiller* »<sup>498</sup> n'hésitent pas à affirmer certains pour exprimer leur déception. La tension peut parfois monter chez les plus sensibles d'entre eux. La voie express est la plus grande de Libreville (capitale du Gabon). Elle est suffisamment dégagée pour permettre aux voitures de rouler très vite. Mais

---

<sup>498</sup> Maîtresse Virginie en charge des élèves de 4<sup>e</sup> année au sein de l'établissement.



elle n'est pas assez aménagée pour limiter les accidents. De ce fait, elle est aussi la plus mortelle. Elle est bordée d'écoles primaires et de collèges, d'innombrables habitations et commerces, mais ne dispose pas de trottoirs. Les voitures, « clandos » et taxis stationnent aux pieds des clients qui attendent parfois des heures durant au bord de la route et risquent leur vie à chaque moment d'inattention. Les enfants, moins vigilants que les autres usagers, y sont les premières victimes.

De l'autre côté de la voie express, le premier bâtiment perçu est une église dite « du réveil », ce qui suppose l'organisation de cultes et de veillées de prières à tout moment de la journée et de la nuit. La montée des chants et des prières couvre la zone géographique assez proche de l'église y compris l'école. Il y a également un collège (Evolution) relevant de l'enseignement privé, de nombreux bars et des habitations. Du même côté que l'école, il y a une station d'essence de la société Total et tous les mouvements de va et vient liés à l'activité commerciale de toute station d'essence, un commerce tenu par « les mauritaniens » qui vend un peu de tout, les produits alimentaires, l'électroménager, quelques meubles en plastique, etc. Devant ce commerce sont braisés les « coupés/coupés », viande de bœuf cuite sur un gril chauffé à base de charbons de bois. Cette viande est très prisée par les habitants de Libreville. Cependant son mode de cuisson produit de la fumée et de la chaleur. Heureusement, la cuisson est faite particulièrement le matin et les arbres fruitiers ainsi que les bananiers poussent encore partout, cultivés par de nombreux habitants du quartier. Ces plantes cultivées à proximité des habitations entretiennent certes la prolifération d'insectes et de moustiques, mais elles favorisent aussi l'absorption du CO<sub>2</sub> dégagé par les tuyaux d'échappement des voitures dont la fumée pour la plupart ressemble à celle des grils des coupés/coupés.

L'état délabré du mur (image 6) ne permet pas de lire facilement le texte perçu, mais il y est écrit : « mon école que j'aime (partie verte du texte), c'est l'école publique de Bellevue (partie noire du texte) ». Heureusement les enfants sont capables d'aimer leur école dans son état actuel, probablement parce qu'ils y rencontrent leurs premiers copains hors de la maison et du quartier, ceux qui ne peuvent pas tout répéter aux parents. Le portail fait en tôle et en barres de fer est très rouillé. Il y a donc longtemps que ce portail n'a pas reçu une couche de peinture. Or le climat très pluvieux du Gabon entraîne une dégradation très rapide de la peinture et exige une réfection au moins une fois chaque année.

Le bel appartement peint en beige à l'intérieur de l'établissement est le logement du directeur de l'école. Il est l'un des rares fonctionnaires moyens, particulièrement dans l'éducation nationale à bénéficier d'un logement de fonction à Libreville.

**Photo 6 : école Bellevue 3, portail : entrée principale. Samedi 17 novembre 2007**



Les hauts cadres du ministère ne bénéficient que d'une prime de logement jugée insuffisante pour s'offrir une telle demeure. L'appartement du directeur est assez vaste et bien aménagé. La peinture des murs de l'appartement a été refaite au moment des travaux de réfection de l'école rendus possibles grâce au soutien de l'association des parents d'élèves (APE). Le fait d'habiter sur son lieu de travail lui épargne les dépenses et les tracas de transport. Ces avantages suscitent probablement quelques envieux et quelques frustrations au sein de la communauté éducative qui voit ainsi traité celui qui est encore perçu comme un collègue, peut être pas le plus méritant, les critères de nomination des directeurs d'écoles étant secret de polichinelle, ou même encore comme un agent placé sous la responsabilité du chef de circonscription. Pour couronner le tout, le directeur d'école est aussi celui qui perçoit et gère sans contrôle financier les frais de mutuelle versés par les parents d'élèves à chaque rentrée scolaire, les écoles ne disposant pas de trésorerie. « *Décidemment, très bien ce poste de directeur d'école à Libreville !* »<sup>499</sup> Pourtant, devant le portail, un sol nu, sans ciment ni goudron, témoigne de l'état actuel de la plupart des petites routes aux alentours de l'école et du quartier dans son ensemble. L'une des principales routes donnant accès au quartier se trouve dans le même état. Alors la pluie fait naturellement son travail, l'érosion laisse partout des creux et des flaques d'eau dont certaines se transforment en petits lacs. Aussi, circuler à

---

<sup>499</sup> IPH5EPLCITM

ped, c'est encore possible à condition de patauger dans la boue et d'y laisser tous ses souliers, « même les chaussures en plastique se coupent »<sup>500</sup>, mais en voiture c'est quasi impossible. En cas d'urgence, c'est sur la solidarité de la famille ou des voisins qu'il faut compter. Le voisinage permet de former une « même famille », « nous sommes tous parents ici »<sup>501</sup> disent les populations d'un même quartier. Ce qui explique pourquoi au Gabon, la parenté s'étend au-delà des liens de sang. L'aide précieuse du voisin le rapproche du statut de frère, de parent, etc. L'expression courante « c'est mon parent » pour désigner un voisin d'origine étrangère y trouve son sens. Quelques camionnettes de Sobraga (la seule brasserie de Libreville) prennent quand même le risque d'y aller, mais pas étonnant, c'est l'une des plus grandes et rares industries du Gabon non liée à l'exploitation des ressources minières et du bois. Il n'y a donc aucun problème à ravitailler les bars, à suivre les consommateurs de la bière Régab dans leurs demeures. En revanche, quand il s'agit d'eau potable, d'électricité, de médicaments, c'est toute « une galère »<sup>502</sup>, la mission devient impossible en raison de l'état des routes. Mais la situation des routes de Bellevue n'est pas la pire de la capitale. Sur les routes des provinces « c'est encore plus grave »<sup>503</sup>. Les instituteurs affectés dans certains villages doivent parfois parcourir plusieurs kilomètres à pieds avec leurs « effets sur la tête »<sup>504</sup>, aidés par quelques habitants ou par les futurs élèves pour accéder à l'école. Car, les populations locales ont réussi à construire une école, mais avec des machettes pour seuls outils de travail, il leur est impossible d'aménager des routes. Comment ne pas comprendre pourquoi, malgré la volonté de servir leur pays, la plupart des instituteurs cherchent au cours de leur carrière à être affecter dans les villes particulièrement à Libreville.

En face du portail de l'école se tient un autre commerce non visible sur la photo, c'est « la petite épicerie du coin », « chez le malien », mais aussi et surtout le « champ »<sup>505</sup> qui nourrit tout le quartier. Les prêts y sont accordés à la majorité des habitants, petits et grands y ouvrent leurs « cahiers de bons », c'est ainsi que ça marche, sinon, comment faire tenir la boutique là où les budgets ne permettent pas de payer « cache ». Les petites épiceries des maliens sont discrètes et calmes (pas d'alcool ni de musique), elles sont de ce fait très tolérées dans les

---

<sup>500</sup> IPH7EPLBV

<sup>501</sup> IAF5EPLBV

<sup>502</sup> IPH6EPLBV

<sup>503</sup> Idem

<sup>504</sup> IPH5EPLCITM

<sup>505</sup> Directeur Hilaire, école Bellevue 3

différents quartiers quelque soit le statut social des habitants ; Elles sont essentiellement gérées par un musulman pratiquant qui à ce titre ne s'autorise pas la vente des boissons alcoolisées. Elles rendent accessibles les produits de première nécessité (viandes, poissons, huile, savon, lait, café...). C'est le commerce le plus répandu dans les quartiers et dans les provinces, dans son mode de fonctionnement, le malien s'installe partout, même dans les zones difficiles où la circulation en voiture est très accidentée ou quasi impossible, notamment dans certains villages, dans les chantiers forestiers, etc. Il y a également un bar qui à partir de 10h « *vibre au rythme du « riengo » et du « coupé décalé »* »<sup>506</sup>, danses très en vogue au Gabon mais aussi dans la partie subsaharienne du continent noir. Les baffles sont disposés de telle sorte que la musique soit écoutée suffisamment loin pour attirer les clients. C'est aussi de cette façon que les bars, commerces préférés des populations locales, font leur « marketing » afin d'attirer plus de clients et ne pas être obligés de fermer. Un bar sans vibrations « *ne donne pas* »<sup>507</sup> et donc ne marche pas bien. Peu fréquenté, les recettes sont faibles et le bar risque d'être fermé à tout moment alors qu'il y a la « patente » (taxe) à payer. Les agents du trésor public peuvent passer vérifier sans prévenir. La tentation de faire comme les autres est très forte. Il ne faut surtout pas faire autrement pour éviter le ridicule. Même à proximité d'une école, il faut créer l'ambiance des boîtes de nuit en pleine journée pour répondre aux exigences des clients, grands consommateurs de la « Régab », bière locale et de coupés/coupés. Les consommateurs sont fiers d'affirmer que Régab signifie « *regardez les gabonais boire* »<sup>508</sup> mais en fait il n'en est rien, personne ne le sait en réalité, alors ils s'encouragent simplement à fréquenter le divertissement le plus répandu au Gabon. Les salles de cinéma sont rares et les tarifs ne sont pas à la portée de tous. Aller au cinéma ou au restaurant constitue encore « *un véritable luxe* »<sup>509</sup> pour la majorité des habitants qui n'ont chez eux que le petit écran, par conséquent, pour programme principal, les visites du président et ses alliés dont l'objet principal est de « *vanter leurs mérites* »<sup>510</sup>, d'assurer leur propagande, les chants et danses pour divertir un peu, quelques faits divers. C'est l'essentiel des programmes des chaînes publiques de télévision qui se terminent autour de 23 heures. Enseignants et élèves passent alors la majeure partie de leur temps libre dans les bars.

---

<sup>506</sup> Idem

<sup>507</sup> IPH22EPLSBG3

<sup>508</sup> Idem

<sup>509</sup> IPF54ECPAK ; IPF60ECAC8 ; IPH50ECMEK

<sup>510</sup> IPH59ECPMOUD

Les bouts de papiers qui traînent autour des murs de l'établissement seront ramassés par les élèves punis ou par les autres pendant la récréation. C'est aussi le moyen d'entretenir l'école qui n'a pas de personnel spécialisé. Les photos présentées dans les images 7 et 8 permettent de constater l'état de la cour pas assez grande pour permettre à l'ensemble des élèves d'y jouer. Ces images constituent également un aperçu de l'extérieur des salles de classes.

Le sol de la cour est quasiment identique à celui des routes du quartier. Quelques traces ici et là du ciment détruit il y a belle lurette par les pluies. A droite du portail, un espace aménagé pour le commerce où peuvent s'installer les dames venues vendre les « *gâteaux* » (beignets de farine frits dans de l'huile) et les sandwichs aux élèves. Les habitudes de vie des parents d'élèves se modifient alors progressivement, aux bons petits plats de la veille réchauffés le matin, se substitue l'argent de poche à donner chaque matin pour le déjeuner et le goûter des enfants à l'école.

**Photo 7 : école Bellevue 3, la cour. Samedi 17 novembre 2007**



Mais les budgets sont « *maigres* »<sup>511</sup>, la qualité du repas ne compte pas, l'essentiel, c'est de « *caler le ventre* »<sup>512</sup>, de ne pas rester sans manger. Pour les enfants qui ne disposent pas du prix du sandwich, les gâteaux ou la galette tartinée au beurre, au chocolat, ou les deux à la fois (chocolat/beurre), constituent la meilleure solution pour organiser le repas de midi. Il ne faut pas oublier que les bonbons de la maîtresse dont le déjeuner est assez comparable à celui de

---

<sup>511</sup> IPF39EPLNZE

<sup>512</sup> Idem

ses élèves, la glace de « maman gâteaux » (la commerçante de gâteaux dans la cours de l'école) ou du « *malien* » sont les desserts les plus accessibles et les plus prisés par les enfants. Ils n'ont pas d'autres choix la plupart du temps.

**Photo 8 : école Bellevue3, cours, les bâtiments de cours. Samedi 17 novembre 2007**



L'école compte deux grands bâtiments avec chacun un rez-de-chaussée et un étage. Dans le premier bâtiment (celui de gauche sur l'image 8) est aménagé le bureau du directeur, le seul de l'école. Le reste des salles servent pour les cours. A chaque niveau pédagogique correspond une couleur de porte.

## 1 La classe de 1<sup>ère</sup> année

Les observations, les photos, et les entretiens concernant cette classe ont été réalisés le lundi 19 novembre 2007.

La 1<sup>ère</sup> année représente le temps fort de l'initiation à la culture scolaire. La plupart des élèves de la classe observée n'ont pas été à la maternelle. C'est leur premier contact avec le milieu scolaire. Un milieu réunissant de nombreux enfants du même âge dans une même pièce ou dans une même cours. C'est l'occasion d'avoir encore plus de copains, d'apprendre d'avantages de jeux. Mais c'est aussi le moment de faire face à l'inconnu, à une autorité différente de celle des parents, d'accomplir d'autres activités que celles de la maison ou du quartier, d'apprendre à fonctionner avec une autre organisation. Les activités sont donc intenses. Les enseignements de base qui sont assurés à ce niveau doivent être réussis, car ils

sont indispensables au parcours scolaire. Ils préparent l'enfant à réussir son cursus scolaire. C'est donc une année délicate, tous les moyens doivent être réunis pour permettre à l'enfant de réussir. Aucun effort ne doit être ménagé pour atteindre cet objectif. Cependant, comme l'illustrent les photos de la classe, dans les écoles primaires de Libreville, les conditions d'enseignement ne sont pas toujours favorables à la réussite des élèves de 1<sup>ère</sup> année.

## 1.1 Entretien de la classe et installation des élèves

### Sauve qui peut

Tout commence dès que la sirène annonce le début des classes, le matin à 8h. Les élèves les plus vigilants courent vers la classe espérant occuper la « bonne place », car les tables-bancs étant insuffisants, c'est le « *sauve qui peut* » comme l'affirme la maîtresse Christiane en charge de la classe. Alors les premiers arrivés sont les mieux servis. Les autres élèves, ceux qui traînent le pas et ceux qui n'ont pas encore compris la règle de ce nouveau jeu s'installent au sol ou restent debout. Il y a ceux qui négligent ou ceux qui n'ont pas envie de se battre pour une place, même si c'est important de s'installer confortablement afin de pouvoir se concentrer et de tenir pendant 2h de cours, plus important encore de pouvoir écrire. Mais à cet âge, les questions de confort sont probablement secondaires. Le plus important c'est de découvrir ce nouveau monde, de se donner ses propres repères afin d'appivoiser le milieu. Observer, écouter les camarades, admirer les plus vaillants, taquiner les copains les plus proches, lancer les bouts de papiers et bavarder dès que la maîtresse regarde ailleurs... Autant de stratégies comportementales des élèves pour marquer leur présence et attirer l'attention dans la classe. Malgré cette liberté, les élèves sont soumis à l'autorité de la maîtresse qui doit assurer la discipline nécessaire au bon déroulement des leçons. Ils doivent également accomplir un certain nombre d'activités pédagogiques.

Les photos 9 et 10 présentent la salle de classe accueillant les élèves de 1<sup>ère</sup> année (CP1 B) en début de matinée. Parmi les élèves qui se tiennent debout, certains tournent le dos au tableau, ils suivent très peu les leçons et perturbent dès que possible leurs camarades. La plupart des élèves garderont leur position au cours des leçons. Les leçons programmées pour la séance de cours commencent effectivement à 8h30mn au lieu de 8h00, temps réglementaire.



**Photo 9 : école Bellevue 3, classe de 1<sup>ère</sup> année, les élèves suivent les cours assis par terre.**

**Lundi 19 novembre 2007**



**Photo 10 : école Bellevue 3, classe de 1<sup>ère</sup> année, les élèves suivent les cours debout.**

**Lundi 19 novembre 2007**





30 minutes d'entretien de la classe

Les 30 premières minutes sont consacrées à l'entretien de la salle. Les bouts de papiers couvrent le sol de la salle. Celle-ci n'a pas été nettoyée la veille ou avant l'arrivée des élèves. L'école n'a pas de personnel d'entretien. Les élèves et l'enseignant doivent prendre soin de la classe. Assurer l'hygiène de la classe fait aussi partie du travail de l'enseignant. Les élèves peuvent ainsi mettre en pratique certaines leçons d'hygiène apprises en classe. 20 tables-bancs prévus pour accueillir 120 élèves âgés de cinq ans et demi à sept ans.

Rendre la classe propre, c'est la première tâche qui sera exécutée par les élèves sous la bienveillance de la maîtresse avant le début effectif des leçons. Si les élèves du soir n'ont pas trop sali et que l'enseignant juge l'état de la classe acceptable, alors la leçon pourra débiter directement. Cette salle a pour matériel un placard vide qui apparemment ne sert ni à la maîtresse, ni aux élèves, une table sans chaise servant de bureau à la maîtresse, un tableau.

## 1.2 Leçon 1 : La propreté des vêtements

La première partie du cours porte sur une leçon d'éveil : *la propreté des vêtements*

Il est 8h00 quand les élèves rentrent les premiers en classe, la maîtresse attend devant la porte, ordonnant à ceux qui traînent de se dépêcher. « Rangez ! », ordonne-t-elle. L'activité de rangement et l'installation durent 30mn environs. La leçon peut ensuite commencer par une série de questions de la maîtresse auxquelles les élèves répondent presque tous ensemble. Mais avant elle salue ses élèves :

- « bonjour, ça va ? »

- « Oui » répondent en cœur les élèves.

La maîtresse écrit le titre de la leçon au tableau puis attire l'attention des élèves en posant des questions :

- « Comment est la salle ? » « Comment Sont les vêtements ? » « Qu'est ce qui salie les vêtements ? » C'est cette troisième question qui suscite les réponses des élèves :

- « la boue, la poussière... »

- « Avec quoi pouvons-nous laver ? »



- « le savon, le blu (petit sachet de savon en poudre vendu chez le malien, couramment utilisé dans les ménages)
- « Quels sont les vêtements que vous connaissez ? »
- « Le short, la jupe, la robe... »
- « Pourquoi devons-nous porter des vêtements propres ? »
- « Pour éviter les maladies »

Un élève fait le mouvement de balayer le sol avec son sac, un autre avec son haut. Ils ne respectent pas les consignes de propreté de la maîtresse qui laisse faire. Elle préfère poursuivre le cours en demandant aux élèves, un peu agités, de se calmer.

### 1.3 Leçon 2 : A l'intérieur de... A l'extérieur de...

La deuxième partie du cours a été consacrée à une leçon de mathématiques : A l'intérieur de... A l'extérieur de... A gauche du tableau, la maîtresse dessine une bouteille qu'elle remplit de petits ronds, et un ballon. L'activité qui suit est un exercice de description des dessins, les élèves qui y participent sont guidés par les questions de la maîtresse :

- « Qu'est ce c'est ? »
- « Une bouteille »
- « Qu'est ce qu'on voit dans la bouteille ? »
- « des ronds »
- « Quelle est la couleur des ronds ? »
- « Rouge »
- « qu'est ce qui est dessiné à côté de la bouteille ? »
- « le ballon »

La maîtresse donne un exercice d'application aux élèves :

- Première consigne : « dessinez une ligne ouverte » (demi-cercle au tableau)
- Deuxième consigne : « dessinez une ligne fermée » (grand cercle)

- Troisième consigne : « dessinez des ronds dans la ligne fermée »

Ces consignes suscitent quelques remarques : D'une part, elles ne reprennent pas les mots clés de la leçon, « à l'intérieur de » et « à l'extérieur de ». D'autre part, l'ordre des consignes ne permet pas, de façon explicite, de mettre en application l'aspect « à l'extérieur de... ». L'ordre suivant aurait pu être adopté :

- dessinez un cercle ; A l'intérieur du cercle, dessinez des ronds ; A l'extérieur du cercle dessinez un demi-cercle. Les consignes correspondraient ainsi, de façon plus précise, à la structure de la leçon. Il s'agit là d'une simple suggestion, la maîtresse connaît ses élèves. Cela laisse supposer que la démarche adoptée est fonction du niveau de la classe.

Certains élèves ne participent pas à la leçon. Tout se passe comme s'ils n'étaient pas concernés par ce qui se fait dans la salle ou au tableau. Ils jouent ou discutent entre eux. D'autres s'isolent dans leur coin à l'instar de ces deux petites filles sur l'image 13 (ci-dessous) qui ont réussi à s'installer à l'entrée de la classe et qui fouillent sans arrêt leurs cartables cherchant à effectuer d'autres tâches pour s'occuper quand même. Elles ont du mal à suivre les consignes de la maîtresse.

Plusieurs élèves n'ont ni ardoises, ni craies, ni cahiers en main. Sur l'image 14, un seul élève reproduit sur son ardoise les activités reportées au tableau. Certains cherchent en vain dans leurs cartables des outils de travail probablement oubliés à la maison ou volés à l'école. Ils ont probablement aussi raté le début de la leçon et ne sont pas encore capables de rattraper une leçon en cours. La maîtresse coupe des morceaux de craie, insuffisants, et les distribue aux élèves qui n'en ont pas. Impressionnant, le nombre d'élèves qui demande la craie. Très vite débordée, découragée aussi, elle continue de faire cours comme si elle ne s'en aperçoit pas. Son attention semble se focaliser sur les élèves installés en face du tableau. Mais installés quatre par table bancs, ils ne cachent pas leur gêne et préfèrent suivre la leçon en se tenant debout ou en retrouvant leurs camarades installés au sol.

Comment imposer de l'ordre quand il n'y a pas de solutions concrètes à proposer aux élèves. La maîtresse espère que les élèves suivront mieux s'ils arrivent à trouver la position qui leur convient. Mais la plupart d'entre eux n'arriveront pas à prendre des notes.

La fatigue est observable dans l'attitude des élèves après 45mn de cours. La maîtresse sensible, invite les élèves à chanter pour détendre la classe et réveiller ceux qui dorment. « Sautez, sautez ! » répètent les élèves, reprenant les propos de la maîtresse en exécutant de petits sauts dans la salle. L'ensemble des élèves semble mobilisé et enchanté.

**Photo 13 : école Bellevue 3, classe de 1<sup>ère</sup> année, deux des élèves assises par terre à l'entrée de la classe n'arrivent pas à se concentrer. Lundi 19 novembre 2007**



**Photo 14 : école Bellevue 3, classe de 1<sup>ère</sup> année, une rangée d'élèves sans outils de travail sur la table, un seul des élèves tente d'effectuer les activités au fur et à mesure que la maîtresse le demande. Lundi 19 novembre 2007**





**Photo 15 : école Bellevue 3, classe de 1<sup>ère</sup> année, certains élèves circulent sans arrêt dans la classe pendant que d'autres tentent de respecter les instructions de l'institutrice en se tenant debout. Lundi 19 novembre 2007**



**Photo 16 : école Bellevue 3, classe de 1<sup>ère</sup> année, l'institutrice au fond de la classe tente d'attirer l'attention des élèves qui ont du mal à rester concentrés. Lundi 19 novembre 2007**



La maîtresse laisse faire. « *Je m'occupe de ceux qui veulent suivre* » crie-t-elle, débordée par les déplacements incessants des élèves à la recherche d'une position confortable. Car il faut crier pour se faire entendre dans une classe en permanence bruyante. Au bruit de la classe s'associe le brouhaha de l'extérieur. La maîtresse a du mal à établir la discipline et semble découragée, impuissante face aux élèves qui ont du mal à suivre comme l'illustrent les images 15 et 16.

#### 1.4 Leçon 3 : Langage

Il est 9h20mn, quand la maîtresse sort de la salle et s'en va chercher les livres au bureau du directeur. Car le cours se poursuivra avec une leçon de *langage* (lecture d'un texte écrit au tableau).

La jeune enseignante s'absente deux minutes, mais sans consignes de silence. Elle sait certainement que les élèves ne les respecteront pas. C'est la débandade totale dans la salle. Un élève verse de l'eau, ses camarades en profitent pour changer de places à leur guise. La classe retrouve un peu de calme au retour de la maîtresse. Le nombre de livres ne suffit pas. La maîtresse reporte au tableau l'extrait de texte à lire et demande aux élèves de répéter après elle. C'est une activité motivante, les doigts se lèvent, les élèves cherchent à attirer l'attention de la maîtresse qui a du mal à suivre les mouvements de tous les élèves. La jeune maîtresse choisit, en ce moment, d'attirer l'attention des élèves assis au fond de la salle (image 16) tandis que d'autres se déplacent ou se retournent pour attirer à leur tour l'attention de l'enseignante afin d'être interrogés. Cette dernière partie du cours dure une vingtaine de minutes. Puis vient au grand bonheur des élèves le moment de la récréation.

Pour permettre aux élèves de suivre et travailler facilement dans les classes, il convient de les installer deux par table. Cette disposition n'est pas possible en raison de l'équipement actuel des établissements. Les élèves sont actuellement installés plus de deux ou trois par table-banc, voire au sol. Ces conditions de travail sont particulièrement difficiles pour les élèves : ils sont serrés les uns contre les autres, ils ne peuvent pas prendre des notes, même assis au sol, il n'est pas aisé pour un enfant d'écrire en étant courbé ou allongé. L'une des questions que se pose l'institutrice est celle de savoir si les positions adoptées par les élèves dans les classes pour pouvoir prendre des notes n'auront pas de conséquences d'abord sur leur état physique avec le temps, mais aussi, sur leur état psychologique lorsqu'ils découvriront le traitement différent réservé à d'autres enfants. Comment comprendre qu'un pays comme le Gabon qui exploite et

exporte le bois ne puisse pas fournir suffisamment de tables-bancs pourtant fabriqués avec du bois à ses élèves ? Les établissements ont-ils réellement besoin que cette exigence soit aussi prise en charge par les APE ? A quoi servent alors les frais de scolarité et de mutuelle que les parents versent à chaque rentrée scolaire ? Chaque année, des rapports d'activités sont rédigés, précisant le matériel existant et les déficits de l'école, en table bancs, en personnels enseignants par exemple. Malheureusement, il faut attendre encore... Ces questions et ces remarques formulées à la fois par les enseignants et les parents d'élèves au cours des entretiens traduisent le climat relationnel emprunt de déception et de révolte à l'égard du gouvernement qui n'arrive pas à répondre à la demande d'éducation de plus en plus croissante au regard de l'insuffisance des salles de cours et d'outils didactiques dans les classes.

## 1.5 Portrait de la maîtresse

La maîtresse qui tient la classe est très jeune, moins de trente ans. Aînée d'une fratrie de deux filles, elle est mère d'une fille de trois ans et fiancée au père de l'enfant, un jeune cadre de l'union industrielle, ancien agent de la banque gabonaise de développement. Son père, un ancien ouvrier d'usine de contre-plaqué à Port-Gentil, est décédé par suicide alors qu'elle n'avait que deux ans. Elle est élevée par sa mère, ménagère dans une ambassade. Celle-ci deviendra cultivatrice après le décès de sa mère à elle (donc de la grand-mère). Le soutien de la mère de son père, très distante après le décès de son fils, sera précieux : *« Je n'ai pas connu mon père, quand il est mort, j'avais deux ans, ma mère était enceinte de ma petite sœur. J'ai vécu avec ma mère et ma grand-mère paternelle. J'ai commencé à fréquenter ma grand-mère à l'âge de dix ans. Ce n'était pas possible avant car elle accusait ma mère d'être à l'origine du décès de son fils unique. Or dans nos familles quand tu n'as plus d'enfants, tu perds tout, tout le monde t'oublie. Ne supportant plus sa solitude, elle a commencé à nous envoyer des colis et à demandé à ma mère de nous amener en vacances chez elle. »* Ces différentes données biographiques pourraient expliquer un parcours scolaire difficile et une orientation vers le métier, bien qu'elles ne constituent pas le facteur principalement évoqué par la jeune maîtresse pour expliquer son choix. La vocation et l'influence de ses anciens enseignants ont eu une influence significative : *« quand j'étais à l'école primaire, j'ai toujours eu des maîtresses que j'aimais et qui m'aimaient beaucoup. J'avais, depuis cette époque, le désir d'être institutrice. Cependant, quand j'ai eu le bac, j'ai été tentée de faire comme les autres, je n'ai pas résisté à l'attrait et au prestige d'aller à l'université. Mais mes résultats universitaires n'étaient pas bons. Alors, j'ai décidé de renouer avec ce premier choix. En*



*allant à l'université, le choix de l'enseignement était déjà fait, j'allais simplement enseigner au lycée ou au collège. »*

### *1.5.1 A l'école du village Okoghe*

Titulaire du baccalauréat, elle a été formée à l'ENI et fera ses premiers pas dans le métier à Bitam, dans le nord du Gabon, région dont elle est originaire. Elle a quatre ans d'exercice du métier et déjà un parcours très riche :

- « Ma première affectation m'a amené à travailler dans le Woleu-Ntem nord, à Bitam, en zone rurale. J'ignore les raisons de mon affectation. J'ai accepté sans me poser des questions, car, l'une des choses enseignées à l'ENI c'est que lorsqu'on choisit d'exercer un métier, il faut être disposé à se rendre utile là où le besoin est exprimé. Je me suis retrouvée dans les villages, avec beaucoup de difficultés, mais l'effectif des élèves était très motivant. Depuis que j'exerce le métier, je tiens les élèves de 1<sup>ère</sup> année. Je ne sais pas pourquoi les directeurs m'ont toujours confié la classe de CP. J'ai d'abord enseigné à l'école publique d'Okoghe, à 27km de Bitam. J'avais 17 élèves. La principale difficulté était qu'ils ne savaient pas parler le français. Il fallait toujours expliquer les leçons en langue fang. Heureusement que je parle très bien la langue, c'est aussi ma langue maternelle. Avec un enseignant étranger à la région et ne parlant pas le fang, les cours auraient été particulièrement difficiles et les résultats catastrophiques. Avec moi, les résultats étaient satisfaisants. L'objectif en 1<sup>ère</sup> année est de rendre les élèves capables de déchiffrer les mots, les phrases, les lettres étudiés. Les élèves doivent développer les compétences de base habituelles : lire et écrire. Je ne peux pas faire passer en 2<sup>ème</sup> année un enfant qui ne sait pas lire et écrire. A Bitam, les élèves arrivaient à développer ces compétences. Très peu d'élèves étaient en difficultés. »

Quelques facteurs peuvent expliquer la présence à l'école des élèves qui parlent à peine ou pas du tout le français. La première variable explicative est que dans toute la région du Woleu-Ntem, la plupart des habitants parlent les langues du groupe fang (ntoumou, betsi...). Ce sont des langues très proches sur le plan linguistique. Le fait pour tous les habitants de parler les langues du même groupe linguistique explique pourquoi, ils s'expriment essentiellement en fang et ont moins recours au français pour communiquer entre eux. Au contraire, dans le sud, le phénomène pourrait être moins prononcé, excepté dans les villages regroupant les membres d'un seul groupe linguistique, du fait de la cohabitation de plusieurs groupes différents : nzebi, tsogo, mériè.... Même si la plupart des langues sont proches,

l'usage du français pour faciliter la communication est probablement plus courant. Il faut cependant noter que la cohabitation permet à des personnes appartenant à des groupes linguistiques différents de se comprendre en s'exprimant chacune dans sa langue respective. C'est le cas par exemple des tsoغو et des sangu à Mimongo. Il s'agit de deux ethnies appartenant à deux groupes linguistiques distincts mais les membres de ces ethnies communiquent sans avoir besoin de traduction en raison d'une très vieille et longue cohabitation.

Les différents groupes linguistiques du Gabon, partagent un nombre de rituels initiatiques communs, des pratiques sociales et culturelles communes favorisant la communication entre eux, en particulier entre initiés, le langage dominant des rites étant puisé dans le groupe tsoغو. La deuxième variable explicative, valable dans l'ensemble du pays, est que le français est à l'origine une langue administrative et scolaire. Ce n'est pas nécessairement dans la famille qu'elle est apprise, mais à l'école, à l'église, au contact avec le « colon ».

Dans les villes, il y a de nombreuses rencontres entre personnes d'origines diverses, des mariages mixtes, ce qui contraint la population à communiquer essentiellement en Français. Les enfants issus de ces couples ne parlent pas correctement les langues des parents. Certains d'entre eux ne parlent que la langue d'un seul parent parfois maîtrisée tardivement. Il faut aussi souligner le fait que très souvent il s'agit de populations scolarisées et que les structures administratives et commerciales y sont assez développées. Ce n'est pas le cas dans les villages.

Dans certains cas de figure, l'évangélisation, pourtant assez répandue, ne s'est pas faite en français, la bible étant traduite en langues locales. Seules les personnes scolarisées étaient contraintes de s'exprimer en français. Bien que la majorité des gabonais parle couramment le français aujourd'hui, les personnes scolarisées sont celles qui maîtrisent la langue et en font un usage aisé. C'est la langue première des salariés et des élèves. Pour le reste de la population, en particulier dans les villages, le français est une langue secondaire, elle est parlée plus tard, par nécessité, pour aller acheter chez le malien, pour exprimer sa douleur au médecin, etc. De nombreuses personnes âgées sont souvent accompagnées par leurs enfants, leurs petits enfants dans les démarches administratives ou les visites chez le médecin. La dernière explication relève du fait que la plupart des élèves gabonais dans les villages n'ont pas été en maternelle, c'est donc en classe de 1<sup>ère</sup> année que le français devient une obligation et une nécessité pour eux, car, ils ne vont plus échanger seulement au sein de la famille.

Le programme de construction et de généralisation des classes de maternelle est assez récent. Seules les villes en bénéficient pour le moment. Plusieurs écoles, même dans la capitale du pays, ne disposent pas de classes de maternelle, les salles encore en construction dans la plupart des cas sont l'œuvre de l'association des parents d'élèves. Quelques écoles maternelles existent cependant construites à l'initiative des entreprises pour leur personnel et grâce au soutien des organismes internationaux, notamment l'Unicef.

### *1.5.2 A l'école du village Mélen 1*

« Ma deuxième affectation m'a conduit dans un autre village, j'ai enseigné à l'école publique de Mélen 1 à 13 km de Bitam. Après Mélen1, j'ai été mutée en milieu d'année à Mindzic. Je voulais bien terminer l'année avec mes élèves, c'est important pour l'enseignant et les élèves d'évoluer et de terminer un programme ensemble. » C'est ce qui permet d'évaluer les acquis, les progrès réalisées et les efforts à fournir aussi bien par les élèves que par l'enseignant. En début d'année, il est donc recommandé d'évaluer le niveau des élèves. L'objectif est d'identifier ceux qui ont des difficultés, de les amener à avoir le même niveau que leurs camarades et de les faire évoluer ensemble. Souvent le bilan de l'enseignement d'une année prend en compte les progrès réalisés par l'instituteur avec les élèves en difficulté. « Après Mindzic, j'ai été à nouveau affectée en milieu d'année à l'école Bellevue3 à Libreville. Je suis arrivée en milieu d'année. J'ai eu en charge une classe de première année qui n'avait pas de maîtresse attitrée depuis le début des classes. »

La maîtresse affectée en début d'année avait refusé d'assurer les cours. Elle a été démotivée par les conditions d'enseignement au sein de l'établissement, particulièrement l'insuffisance des structures d'accueil, des tables-bancs, l'état délabré des tableaux et des placards. Les deux classes de première année que compte l'établissement étaient tenues par une seule maîtresse. Elle tenait plus de 200 élèves de première année, L'expérience a été si difficile que cette maîtresse a décidé de prendre désormais les grandes classes. Elle tient aujourd'hui la classe de 4<sup>ème</sup> année. « *Au début, je ne savais pas si j'allais rester, j'étais sous le choc, car je n'avais pas encore enseigné plus de 50 élèves. Ce n'était pas la joie. J'avais 91 élèves qui n'étaient pas habitués à moi. Il a fallu que je joue d'abord le rôle d'une maman.* » L'enseignante des élèves de 1<sup>ère</sup> année doit d'abord faire preuve d'affection et de patience, il faut d'abord aimer les enfants. « *Si on n'aime pas les enfants, on ne peut pas s'en sortir en première année.* » L'enseignant doit ensuite amener les enfants à l'aimer, à l'apprécier, à lui faire confiance.

« Compte tenu de mon retard, je n'ai pas pu suivre les programmes à la lettre, j'étais obligée d'aborder seulement les savoirs prioritaires. » Les savoirs prioritaires sont reportés en résumé des leçons au bas des pages des cahiers pédagogiques. Ils sont également reportés dans les cahiers de situation (de devoirs) type qui servent à évaluer les élèves. Les élèves font les devoirs en fonction des savoirs prioritaires. « Nous avons pu tenir jusqu'en fin d'année. 51 élèves ont été admis en deuxième année. 40 élèves ont été obligés de refaire la classe l'année suivante. » La raison de ce redoublement massif réside dans le fait que les élèves ont passé le premier trimestre sans enseignements et sans évaluations. « La maîtresse qui tenait l'ensemble des élèves de première année ne pouvait pas les évaluer. Jusqu'à mon arrivée au mois de mars, ils suivaient les cours comme des auditeurs libres. Il a fallu reprendre le programme au début et ça n'a pas été simple, ni pour moi, ni pour les élèves. Même si nous avons rattrapé le niveau des autres dans les progressions, la vitesse avec laquelle nous avons abordé certaines leçons n'a pas favorisé le travail et la réussite des élèves. Plusieurs d'entre eux risquent de progresser avec d'énormes difficultés si les enseignants ne font pas attention et si les parents n'essaient pas d'être plus attentifs. » L'effectif de redoublants explique pourquoi la classe de 1<sup>ère</sup> année B compte plus de cent élèves cette année.

## 2 La classe de 3<sup>ème</sup> année : Exercice d'orthographe

Les observations, les photos, et les entretiens concernant cette classe ont été réalisés le vendredi 23 novembre 2007.

La classe de 3<sup>ème</sup> année paraît plus propre, plus disciplinée que celle de 1<sup>ère</sup> année. Mais cette différence peut être simplement apparente. Les élèves un peu plus grands que ceux de 1<sup>ère</sup> année ont probablement honoré leur maîtresse en respectant ses consignes de discipline renforcées en présence d'un observateur. Pourtant il n'était pas question de visite d'un inspecteur, moins encore d'évaluation. Il s'agissait d'une observation de découverte, d'apprentissage et d'étude, telle était la consigne donnée dans les écoles. Les raisons de l'observation ne nécessitaient pas faire de bonne impression, ni de changer les choses, mais en revanche de faire comme d'habitude. Mais quel enseignant ne voudrait pas que son cours soit « parfait » en cas d'observation confiera la maîtresse en entretien. Le choix de la maîtresse ne constitue donc pas une exception. Contrairement à la 1<sup>ère</sup> année où l'observation a commencé à 8h, elle ne débute que vers 10h en 3<sup>ème</sup> année, après la période la plus intense de la matinée. Les élèves ont donc eu le temps de rendre leur classe propre avant le début effectif des cours

comme leurs cadets de 1<sup>ère</sup> année. Les tables-bancs dont certains ne possèdent aucun casier, ne permettent pas aux élèves de ranger leurs effets, les sacs sont ainsi posés au sol (images 17 et 18) ou quelques fois devant la table qui sert de bureau à la maîtresse. Les tables-bancs sont une fois de plus insuffisants, pourtant la classe compte moins d'élèves (63) qu'en 1<sup>ère</sup> année (95).

Mais, pour l'enseignante, l'effectif de sa classe reste pléthorique, la formation, ne prépare pas suffisamment à tenir des classes de plus de 50 élèves. Les formateurs font un travail de sensibilisation, de mise en garde sur les difficultés susceptibles d'être rencontrées sur le terrain, en soulignant entre autre le nombre important des élèves. Cependant, les techniques pédagogiques apprises sont fonction d'un effectif (30 à 50), qui, dans le cas de Libreville, n'existe que dans les manuels.

Le taux de redoublement des années précédentes réalisé en première année, quasiment 50% des élèves redoublants, pourrait expliquer la présence en 3<sup>ème</sup> année d'un effectif plus réduit des élèves. Malgré une classe de 63 élèves, ces derniers sont installés au moins trois par table-bancs. Cinq groupes de quatre élèves partagent une même table. Mais ce qui est plus remarquable, c'est que malgré l'inconfort des tables, les élèves semblent concentrés, motivés. Est-ce parce qu'ils sont moins nombreux ? Est-ce parce qu'ils travaillent à la maison ? Est-ce parce que les consignes de la maîtresse ont été plus claires ? Ces facteurs ne sont probablement pas négligeables. Mais tout semble reposer sur la stratégie adoptée par la maîtresse qui a choisit la correction d'un exercice d'orthographe comme activité au moment de l'observation. La leçon en rapport avec l'exercice est déjà effacée du tableau quand l'observation commence. Il est difficile de dire s'il s'agit d'un exercice de révision ou s'il porte sur une nouvelle leçon. L'état détendu des élèves ainsi que le petit nombre de ceux qui prennent des notes laissent penser à une stratégie de la maîtresse d'aborder une activité assez simple pour les élèves afin de présenter une « bonne classe » à l'heure de l'observation. Il est également possible que les activités pédagogiques soient moins soutenues en deuxième partie de matinée. Un fait sera tout de même observé, quelques élèves se mettront systématiquement au sol pour pouvoir prendre des notes aisément (image 19). Ce qui suppose une habitude établie par les élèves malgré les creux observables un peu partout dans les salles. Cette situation permet de comprendre la pudeur et la gêne de certains enseignants qui n'ont pas souhaité être filmés.

**Photo 17 : école Bellevue 3, classe de 3<sup>ème</sup> année, les élèves installés 3 par table-banc.**

**Vendredi 23 novembre 2007**



**Photo 18 : école Bellevue 3, classe de 3<sup>ème</sup> année, les tables-bancs sans casiers, les cartables des élèves traînent au sol un peu partout dans la salle. Comme en 1<sup>ère</sup> année, certains élèves préfèrent suivre le cours en se tenant debout.**

**2007**



La maîtresse dira par la suite avec une pointe de gêne : « ça ne fait pas du bien de voir ses élèves écrire en étant accroupis ou allongés au sol, mais on fait avec. Pour l'instant, on attend l'action de l'APE qui nous a promis des tables-bancs. » Or, cette action de l'APE propose des solutions ponctuelles. Celles-ci ne semblent pas adaptées et efficaces pour résoudre l'insuffisance des tables-bancs dans l'ensemble de l'école. Il s'agit d'un problème qui nécessite un travail de planification préalable et la mise en place d'un budget spécialement affecté chaque année pour ce besoin comme c'est déjà le cas pour la mutuelle sensée couvrir des activités socioéducatives et artistiques inexistantes. « Organiser une fête en fin d'année avec les frais de mutuelle ou financer l'achat progressif des tables-bancs par exemple, le choix est-il si difficile à faire ? » S'interroge la maîtresse au cours de l'entretien. Bien que l'interrogation de la maîtresse soit fondée, les fêtes de fin d'année ne sont pas systématiquement financées par les frais de mutuelle, les élèves étant souvent sollicités par les enseignants pour y participer en apportant des aliments et des boissons ou en participant à la collecte d'argent suivant la somme fixée par l'enseignant.

**Photo 19 : école Bellevue 3, classe de 3<sup>ème</sup> année, les élèves s'accroupissent ou s'allongent au sol à la recherche d'une position confortable pour prendre des notes. Vendredi 23 novembre 2007**



Par ailleurs, le budget de l'APE peut certes fournir quelques tables, il ne suffira pas à couvrir les besoins en tables de l'ensemble des salles de classes. Le phénomène des élèves au sol ne sera donc pas entièrement résolu, à moins d'établir une mesure générale, c'est-à-dire que l'ensemble des élèves suivraient les cours au sol. Les tables sont conçues pour que les élèves s'installent par petits groupes de deux, il faut donc trente deux tables environs dans une classe de 63 élèves. Actuellement, ils sont quatre à partager une même table, la classe ne compte que la moitié des tables nécessaires. C'est le cas pour toutes les classes de l'école. L'APE seule ne saurait répondre à une telle attente en une année, sachant que la peinture et les tableaux dans certaines salles sont à renouveler, qu'il faut des toilettes dans l'établissement, qu'il faut même plus de salles et plus d'enseignants. L'APE seule ne peut pas couvrir de tels besoins. Ce n'est pas le devoir de l'APE de construire des écoles, moins encore de recruter et former les enseignants. Les difficultés sont notoires, mais il revient malgré tout à l'enseignant d'organiser, de gérer la classe.

## 2.1 Portrait de la maîtresse

La maîtresse de 3<sup>ème</sup> année, plus ancienne que sa collègue de 1<sup>ère</sup> année, est originaire de la province de la Nyanga, dans le sud du Gabon.

Aînée d'une famille de neuf enfants et mère célibataire d'un jeune collégien en classe de 3<sup>e</sup> au lycée Léon Mba baptisé du nom du premier président du Gabon après « l'indépendance » du pays, elle habite chez ses parents au quartier Kinguélé, zone particulièrement difficile de Libreville. Le quartier n'est pas loin de celui de l'école, cependant pour se rendre à son lieu de travail, elle doit traverser d'autres quartiers très peuplés le matin tels que le carrefour rio, le pk 5 fréquentés par la plupart des habitants de la capitale pour rentrer chez eux, pour se rendre à leur lieu de travail, faire des courses, et où la circulation à cette période de la journée est très pénible.

Son choix du métier s'est effectué sous l'influence de la famille : « mes grands-parents étaient des instituteurs, ils m'ont fait aimer le métier. C'est un métier que j'aime exercer. Le concours pour entrer dans l'enseignement a été une véritable aubaine pour moi. » Cependant l'entrée dans le métier avant l'obtention du BEPC peut traduire des difficultés scolaires ou le besoin de travailler assez rapidement afin d'aider les parents dans l'éducation et la prise en charge financière de ses huit jeunes frères et sœurs. Elle a suivi la très brève formation de la promotion 1200 recrutée sur concours sans le BEPC : « la première partie de la formation a



commencé en septembre 1997 et s'est terminée en décembre. En janvier 1998, nous sommes allés sur le terrain. La formation a repris en juillet sous forme d'animations pédagogiques. En 2003, j'ai suivi un stage intéressant à Mouila. La formation initiale a été très brève. C'est difficile d'en tirer profit. Mais les animations pédagogiques ont été enrichissantes. Elles sont malheureusement rares. Il y a cinq ans que je suis à Libreville et j'ai pris part à trois séminaires. » Ce sont particulièrement les séminaires, sur l'utilisation des manuels scolaires par exemple, qui assurent la plus grande partie de la formation pour la promotion.

### *2.1.1 Les écoles communales F et G de Tchibanga*

Malgré cette formation insuffisante, l'institutrice, comme bon nombre de ses collègues, s'est attachée au métier au prix d'énormes efforts personnels, elle enseigne depuis près de dix ans au moment de l'observation. Elle est formée à Tchibanga, la première ville de la province de la Nyanga où elle commence à exercer le métier. Elle enseigne pendant les cinq premières années de sa carrière à l'école communale F de Tchibanga située sur l'une des rives du pont de la Nyanga, assez loin du centre ville. Elle est ensuite affectée à l'école communale G, nouvellement construite au début des années 2000, elle est située au cœur de la ville de Tchibanga, avant d'être affectée à Libreville suite à des complications de santé (Inflammation de la gorge). « *Quand ma santé a commencé à se dégrader, j'ai pris peur, l'hôpital de Tchibanga n'étant pas bien équipé, j'ai demandé à être affectée à Libreville.* » confiera-t-elle. Elle enseigne à l'école belle-vue 3 depuis octobre 2003. Elle a commencé à tenir le CP1, puis le CP2 et le CE1 avant de reprendre avec la 1<sup>ère</sup> année à l'école belle-vue 3. Mais marquée par la pénibilité de tenir la 1<sup>ère</sup> année, elle s'oriente ensuite vers les élèves de 3<sup>ème</sup> année, tentée par ailleurs de suivre l'exemple stratégique de certains collègues : « *A belle-vue, j'ai enseigné la 1<sup>ère</sup> année pendant trois ans. Depuis deux ans j'ai laissé la 1<sup>ère</sup> année pour tenir la 3<sup>ème</sup> année, à cause de l'effectif qui n'a pas cessé de croître, et le fait de travailler à temps plein. J'ai préféré faire comme les autres, travailler à mi temps en tenant des grandes classe, elles ont en général moins d'élèves.* » Cette déclaration tenue par de nombreux enseignants rencontrés au cours de l'enquête révèle l'attrait des grandes classes dans la plupart des cas. Mais cette stratégie qui consiste à éviter les petites classes ne fait-elle pas de celles-ci des classes de tri, des classes sélectives permettant aux autres niveaux pédagogiques d'être moins pléthoriques ? Au lieu de donner la possibilité à chaque élève d'apprendre, l'instruction étant obligatoire, il faut limiter le nombre d'élèves susceptibles de progresser en raison des moyens d'accueil très limités. Il n'est donc pas étonnant que les enseignants, connaissant déjà cet état

de faits, veuillent travailler dès la 1<sup>ère</sup> année avec les élèves qui suivent, car ce sont eux qui continueront en classe supérieure, constitueront des classes « aérées ». Les autres repartiront à la maison, ou avec le soutien des parents changeront d'école. Des élèves en moins dans l'établissement, c'est aussi des élèves en moins dans les classes. C'est aussi un coût en moins. Les résultats de fin cycle pourraient alors traduire un taux de réussite satisfaisant tandis que l'effectif de 1<sup>ère</sup> année traduirait certes des classes pléthoriques mais aussi un taux d'alphabétisation tout aussi satisfaisant. Les dysfonctionnements de l'école sont ainsi masqués dans les données officielles. Le gouvernement pourra ensuite se féliciter d'avoir développé un système éducatif qui assure la scolarisation d'une jeunesse « sacrée » prête à assurer à son tour le développement du pays. Les investissements réalisés en matière d'éducation ne constituent la priorité aux yeux des autorités, le plus important devient les chiffres qui vont être présentés aux partenaires extérieurs, en particulier lors des rencontres internationales sur « l'éducation pour tous » par exemple. Pourtant, le problème n'est pas le nombre d'élèves mais l'insuffisance des structures d'accueil, les investissements en matière d'éducation se limitant à la formation du personnel enseignant depuis le début de la crise économique des années 80. En raison de l'importante dette des pays africains, les investissements dans de nombreux domaines de développement tels que la santé, l'éducation ont été arrêtés ou remarquablement ralentis. Aussi, les moyens alloués à l'éducation ne permettent pas de répondre à la demande d'éducation sans cesse croissante. Il faut cependant que noter que le budget de l'Etat a en revanche continué de croître alors que les investissements et la population n'ont pas évolué considérablement.

Pour revenir à la répartition des classes, les petites classes sont confiées aux femmes, mais particulièrement, aux enseignantes nouvellement affectés, aux « bleus » dans le métier ou dans l'école, les anciennes connaissent déjà les difficultés et ont eu le temps de changer de niveaux, les hommes, quant à eux, ne veulent pas enseigner « les bébés » disent-ils. Dans les petites classes, *« il faut les consoler quand ils pleurnichent, au lieu de punir, crier sans cesse pour les empêcher de jouer ou de bavarder, expliquer maintes fois la même leçon pour qu'ils comprennent... C'est fatigant de tourner sur les mêmes choses, d'être plus parent qu'enseignant... Il faut aussi savoir que nos élèves viennent directement de la maison, il faut les familiariser aux règles de l'école. Et ça c'est mieux avec les femmes, les hommes perdent patience plus facilement et cherchent à changer de classe très rapidement, quelque fois en milieu d'année, ce n'est pas bon pour l'apprentissage des tous petits... »* C'est ce que confiera le directeur de l'école pour expliquer l'affectation exclusive des femmes en classe de

1<sup>ère</sup> année dans l'établissement. Aussi, une forme de « spécialisation » contraire au principe de l'enseignement primaire s'observe suivant le sexe et le niveau pédagogique. Les femmes tiennent majoritairement les petites classes, les hommes se réservent les grandes classes, en particulier la 5<sup>ème</sup> année. Il faut noter que cette classe est peut-être la plus gratifiante de l'enseignement primaire en raison du concours d'entrée en 6<sup>ème</sup>, encore en vigueur dans le pays. Ainsi, en fonction des résultats, il est possible de faire ses preuves, de susciter l'admiration des collègues et de la hiérarchie, « *de se sentir fier des efforts fournis, de fortifier son égo* ». Mais l'inverse arrive très vite lorsque les résultats d'entrée en 6<sup>ème</sup> sont catastrophiques, « *l'enseignant de la 5<sup>ème</sup> année est montré du doigt, il est désigné comme seul responsable de l'échec, il n'a pas bien préparé les élèves...* » Le parcours difficile et les lacunes des élèves sont rapidement oubliés par les collègues, comme si la 5<sup>ème</sup> année permet de tout rattraper alors qu'il n'y a aucun programme de soutien mis en place pour les élèves en difficultés même pour la classes d'examen. C'est donc une classe qui, comme en 1<sup>ère</sup> année, exige « *un énorme investissement et une grande responsabilité* » de la part de l'enseignant. C'est un risque que les femmes assument en 1<sup>ère</sup> année avec des élèves très jeunes et les hommes en 5<sup>ème</sup> année avec des élèves un plus grands. Le maintien du concours d'entrée en 6<sup>ème</sup> constitue la preuve que l'école primaire fonctionne encore comme à l'époque coloniale sur le modèle de la sélection. Il faut cependant souligner l'importance de confier les classes de 1<sup>ère</sup> qui constituent la base des apprentissages, aux enseignants expérimentés ayant déjà développé des stratégies pédagogiques et didactiques permettant d'assurer la réussite des jeunes élèves.

La fuite de la 1<sup>ère</sup> année peut aussi s'expliquer par une inégale répartition du temps de travail dans les établissements suivant le niveau pédagogique. L'expérience de cette jeune maîtresse de 3<sup>ème</sup> année apporte des informations enrichissantes sur la question de la répartition du temps de travail, à la fois sur ce qui se passe à Libreville et dans les autres villes du pays.

« A Tchibanga, la première classe qui avait un effectif important d'élèves était le CE1, 56 élèves, car c'est une classe charnière. A belle-vue 3 en 2003, j'avais un effectif de 118 élèves en 1<sup>ère</sup> année contre 40 environ à Tchibanga. C'était vraiment dur. Heureusement qu'à l'époque, avec l'approche par les objectifs, le nombre d'évaluation à effectuer était moins important. L'évaluation était plus simple. Actuellement, un élève doit faire 9 devoirs par compétence de base. Par exemple : en Français : l'enfant fait trois devoirs en CB1, trois en CB2, trois en CB3, environ 9 devoirs par discipline. Ce qui fait un total de 24 devoirs à corriger pour chaque élève pour l'ensemble des disciplines par mois. Après la correction des

devoirs, il faut prévoir des séances de remédiation revenir sur les notions que les élèves n'ont pas compris.

A Tchibanga, tous les enseignants travaillaient au même rythme, personne ne travaillait à mi temps. Les cours étaient tous effectués à plein temps et les résultats étaient plus motivants. A Libreville, il y a non seulement le problème d'effectif mais en plus les cours se font à mi-temps. »

Il est difficile de terminer les programmes prévus pour l'année. Mais le problème réel n'est pas à situer au niveau du nombre d'élèves. La croissance de la demande d'éducation, particulièrement à Libreville est inévitable en raison de l'exode rurale important dans le pays dû à son faible niveau de développement, et, de la forte concentration de la population dans la capitale. La question qui se pose est celle de savoir si le gouvernement dispose de moyens suffisants pour assurer les investissements qui s'imposent afin de répondre à cette demande d'éducation sachant que l'enseignement est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans. Les organismes internationaux insistent sur l'importance d'une éducation de qualité pour tous. Comment une telle exigence est-elle perçue et gérée, sachant que tous les Etats ne disposent pas de ressources égales ? L'Etat gabonais arrive-t-il à se doter de ressources suffisantes pour répondre à un tel niveau d'exigence ? A quel rythme se font les investissements en matière d'éducation au Gabon ? Qu'en est-il aujourd'hui ?

Les données sur les investissements du gouvernement dans le domaine de l'éducation ne connaissent pas une large diffusion, elles restent de ce fait difficiles d'accès. Il faut cependant relever que les acteurs de l'éducation rencontrés dans le cadre de cette enquête dénoncent unanimement l'insuffisance des structures d'accueil pour les élèves, que se soit à Libreville ou à l'intérieur du pays. Les données de l'observation confortent ces informations. La plupart des écoles sont caractérisées par l'insuffisance des tables-bancs, le système de l'enseignement à mi temps et le phénomène de la double vacation dus à l'insuffisance des salles de cours. Voici quelques explications recueillies auprès du directeur de l'enseignement du premier degré : « *Tous ces problèmes avaient déjà été relevés lors des états généraux de l'éducation dans les années 1980. C'est un problème je crois de prospective ; Il est certes important de relever les maux qui minent un système. Mais il est tout aussi important de programmer leur résolution. Depuis 83, il a fallu attendre le début des années 90 pour pouvoir construire de nouvelles écoles. Il y a une lacune au niveau même de l'éducation nationale, il manque une structure importante qu'on pourrait appeler « direction de l'évaluation et de la prospective », qui aurait en charge d'évaluer les insuffisances et d'élaborer des programmes d'action à*

*court, moyen ou long terme permettant de résoudre les problèmes relevés. Il faut aussi souligner autre chose : le rythme de construction des écoles ne suit pas l'augmentation de la population scolarisable. C'est un problème de développement général du pays. Libreville par exemple accueille la moitié de la population gabonaise : 600 000 habitants environs. Est-ce que les structures sociales telles que l'école suivent l'augmentation de ces populations ? Je ne pense pas. Mais tout ce qu'il y a à faire ne relève pas du domaine exclusif de l'éducation. Nous venons d'assister seulement hier à la réception de deux nouveaux lycées, mais ça fait combien de temps qu'on n'a pas construit un établissement secondaire ou au primaire à Libreville ! Il y a plus de dix ans. Pour voir les problèmes d'éducation, il ne faut pas se limiter à l'enseignement primaire, il faut voir aussi l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. »* Ce qui ne ressort pas dans ce témoignage du Directeur des enseignements du premier degré c'est que le début des années 1990 correspond au soulèvement de la population. Ce soulèvement qui a été à l'origine d'un véritable bras de fer entre le gouvernement et la population a engendré le renforcement d'un certain nombre de syndicats, notamment celui des enseignants après la conférence nationale et l'institutionnalisation du multipartisme. C'est à l'issue de ce mouvement que le syndicat des enseignants multiplie des marches pacifiques incitant le gouvernement à commettre plusieurs bavures. Ainsi au cours d'une de ces marches, une institutrice enceinte de huit mois sera tuée par les forces de l'ordre. Aujourd'hui une école publique construite à Libreville, mais en réalité aménagée dans les anciens bureaux d'une circonscription, porte son nom. Il s'agit de l'école Martine Oulabou. Cette période sera marquée par le soulèvement des enseignants, des étudiants, des élèves, des magistrats, des médecins. Elle marquera aussi le début de quelques évolutions dans le pays, l'abolition du parti unique, l'ouverture de quelques chaînes de télévisions et de radio privées, l'édition de revues de l'opposition, la mise en place de statuts particuliers de certains groupes professionnels (magistrats, médecins). Dans l'enseignement, quelques écoles ou salles de cours seront construites dans certaines écoles, la prime de logement des enseignants sera revue à la hausse, suivra également la fermeture des collèges d'enseignement normal (CEN), etc. Mais la construction des écoles ne s'est pas vraiment faite. Le gouvernement a adopté une politique qui au lieu d'augmenter les structures d'accueil a conduit à l'aggravation du problème. Des écoles primaires ont été fermées pour permettre aux mêmes structures d'accueillir des élèves du secondaire. C'est le cas des collèges d'enseignement secondaire (CES) d'Alénakiri ou de Mindoubé par exemple. Ce n'est pas judicieux dira le Directeur des enseignements du premier degré en entretien : *« j'ai dénoncé cela quand j'étais chef de circonscription, j'ai réussi à préserver une école comme ça, c'est*

*l'école de bas-de-guégué qui était aussi programmée pour être transformée en collège. Or déshabiller Pierre pour habiller Paul ou Jacques, ce n'est pas une solution ! On a tenté de résoudre le problème du secondaire en aggravant celui du primaire. »<sup>513</sup>*

Ce qui est important à souligner finalement, c'est la complexité du système éducatif et son coût. C'est pourquoi la gestion des problèmes éducatifs nécessite « *une approche systémique* » : augmenter les structures d'accueil, suppose l'augmentation du nombre d'enseignants, l'amélioration de la qualité de leur formation à la fois initiale et continue, l'élaboration de bons programmes d'enseignement. C'est la prise en compte de tous ces paramètres qui permettra de mettre au point des solutions de façon durable. Résoudre les problèmes éducatifs de manière sectorielle n'apporte rien du tout. Mais il faut prendre en compte le fait que l'éducation coûte cher. Ce qui laisse supposer que les problèmes de l'éducation sont loin d'être résolus de façon pertinente dans l'immédiat. Les enseignants devront faire preuve de patience et affronter quotidiennement leurs conditions de travail. Car pour l'instant, comme le souligne l'institutrice de 3<sup>ème</sup> année, « *aucune formation ne permet de gérer les effectifs et les programmes dans le système à mi temps qui est le notre. C'est si dur qu'il faut avoir une ferme volonté, la détermination, le sens du travail bien fait, la rigueur dans l'organisation de son travail. Il faut également être très stratégique, par exemple, faire travailler les élèves en petits groupes, au début ce n'est pas facile avec de très jeunes élèves de 1<sup>ère</sup> année, mais au bout d'un moment, dès qu'ils deviennent plus disciplinés, ça marche* ».

Cependant, la discipline n'est pas toujours simple à établir même avec des élèves plus grands. C'est ce que permet de mettre en évidence l'observation de la classe de 4<sup>ème</sup> année. Les stratégies d'enseignement peuvent ainsi varier d'une classe à une autre, d'un enseignant à un autre même dans le cas d'un même cursus de formation. La Maîtresse de 4<sup>ème</sup> année bien qu'ayant été recruté à Libreville est issue de « *la promotion 1200* ».

« J'ai été formée dans les écoles de Libreville : j'ai commencé à l'école de Batavéa, puis à Ozangé pour terminer la formation à Akébé OPT. Nous étions avec les formateurs le matin, et les après midi, nos formateurs nous demandais de nous rapprocher des enseignants déjà chargés de cours pour observer leur façon de tenir la classe. Le rythme était assez soutenu, cours le matin, et observation des leçons dispensées par les titulaires de classe l'après midi. Nous avons commencé la formation en septembre, en janvier nous avons pris les salles de

---

<sup>513</sup> Témoignage recueilli auprès du Directeur des enseignements du premier degré.

classes. Nous faisons cours quand le titulaire de classe était absent. Nous travaillions en étroite collaboration avec le titulaire, nous ne tenions pas encore la classe de façon permanente. Les titulaires ont bien su nous encadrer. »<sup>514</sup> C'est après cette brève formation effectuée sur le tas, que cette enseignante commence à exercer le métier. Après plus huit ans à enseigner en classe de CP, elle tient pour la première fois une grande classe (la 4<sup>ème</sup> année). Elle habite dans le même quartier que sa collègue de 3<sup>ème</sup> année. Elle est également originaire de la même province. Benjamine de la famille, elle été élevée par sa grand-mère « j'ai reçu de l'amour de leur part, ma maman était très jeune, donc ce sont mes grands parents qui m'ont recueillis et élevé. Je considérais ma maman comme mon aînée. J'ai été élevée dans une famille très élargie, avec les tontons, les tantines, dans le même cadre, donc je ne pouvais pas savoir qui est maman, qui est enfant. »<sup>515</sup>

L'entrée dans le métier s'est faite par nécessité : « Je ne sais pas peut être par vocation, c'est venu comme ça, j'avais un oncle enseignant mais j'avais peur de lui, je voulais être dans la vie active, être indépendante, autonome. » C'est en affrontant à chaque instant l'effervescence de la voie expresse que cette enseignante tient enfin sa grande classe.

### 3 La classe de 4<sup>ème</sup> année : Faire cours au dessus de la voie expresse

Les observations, les photos, et les entretiens concernant cette classe ont été réalisés le mercredi 21 novembre 2007.

A 8h, Les clacksons incessants des véhicules, en particulier des taxis et l'effervescence des commerces entourant l'école déterminent le climat de cette classe située au dessus de la voie expresse. Le début des leçons demandent une préparation. Des activités plus simples, une petite détente, tout en s'inscrivant dans une démarche pédagogique marquent le début des tâches de la classe.

---

<sup>514</sup> Maîtresse Virginie

<sup>515</sup> Idem

**Photo 20 : école Bellevue 3, classe de 4<sup>ème</sup> année, comme en 1<sup>ère</sup> année, les élèves s'installent comme ils peuvent. Mercredi 21 novembre 2007**



Préparer le début de la classe

Comme en 1<sup>ère</sup> année, les leçons ne commencent que vers 8h40mn.

Un élève reporte à droite du tableau les phrases dictées par la maîtresse et prévues pour une leçon de *vocabulaire* :

- Le planteur à planter les plantes
- Mon père travaille journalièrement

Les autres élèves s'occupent sans vraiment s'appliquer de rendre la classe propre. Leurs cadets de 1<sup>ère</sup> année ont fait mieux. Cela révèle probablement quelques traits de l'adolescence. L'obéissance n'est pas le fort de cette tranche d'âge. A la demande de la maîtresse, ils répètent ensemble une récitation. La maîtresse n'est pas satisfaite, peu d'élèves ont appris la récitation, elle intervient à chaque fois pour compléter les phrases oubliées, corriger les mots mal prononcés... Dans la même foulée, les élèves s'installent progressivement, 50mn après le temps réglementaire du début des cours, certains recherchent encore où et comment s'installer (image 20). La maîtresse sort discuter 5mn avec un collègue de passage.



A 8h55mn, un élève arrive, il est en retard, mais la maîtresse le laisse entrer sans aucune remarque. La classe de 4<sup>ème</sup> n'échappe pas à la règle générale : les tables-bancs ne suffisent pas, même s'il y en avait suffisamment, la très petite salle qui accueille les 95 élèves de 4<sup>ème</sup> année ne pourrait pas les contenir.

**Photo 21 et 21 bis : école Bellevue 3, classe de 4<sup>ème</sup> année, les étagères du placard cassé de la classe servent de tables-banc à certains élèves. Mercredi 21 novembre 2007**



Le scénario de la 1<sup>ère</sup> année est donc inévitable : 23 élèves n'ont pas de tables-bancs. Parmi ces derniers, cinq suivent les leçons debout, pour les autres, le sol constitue la seule

alternative. Deux d'entre eux s'installent sur les étagères du placard (images 21 et 21 bis) qui ne sert plus à autre chose puisque sa porte est cassée et complètement démontée.

Les élèves installés au sol sont si proches du tableau que c'est en se tordant le cou que certains essaient de suivre les leçons (images 23 et 24). Une fois que chacun a pu s'installer, que les cahiers sont sur les tables et qu'il y a moins de bruit, la classe peut enfin commencer dans un climat à la fois détendu et calme. Mais c'est dans un climat particulièrement tendu que les leçons vont se dérouler. Ce climat et la gestion des élèves seront de ce fait plus marquants que les contenus pédagogique et didactique des leçons dans la pratique enseignante de la maîtresse.

Il est 9h quand les élèves commencent à se concentrer. La maîtresse choisit ce moment pour démarrer sur un ton plus ferme la deuxième leçon dont le titre est écrit en rouge sur la partie gauche du tableau (graphique 24).

### 3.1 Leçon principale : Convertir et comparer les mesures de capacité.

La formalisation sera reportée au centre du tableau où il est déjà écrit : *je retiens*. Avant le début effectif de cette leçon, la classe procède rapidement à la correction de l'activité de vocabulaire très facile et un peu simple pour les élèves de 4<sup>ème</sup> année.

Une fois les phrases corrigées, un élève est à nouveau envoyé au tableau, ce qui n'était pas vraiment nécessaire vu la simplicité de la tâche. Ci-dessous les phrases corrigées :

- Le planteur a planté les plantes.
- Mon père travaille journalièrement.

La maîtresse donne ensuite une série de consignes relatives aux activités de la deuxième leçon :

- « Prenez vos ardoises »
- « Je veux que vous me récitez les multiples des mesures de capacité, vous les écrivez » (image 24). Cette consigne contient des fautes de grammaire qui ne seront relevées ni par la maîtresse elle-même, ni par les élèves qui peinent à suivre.
- « Levez les ardoises »

**Photo 22 : école Bellevue 3, Classe de 4<sup>ème</sup> année, les élèves sortent leurs outils pédagogiques des cartables. Mercredi 21 novembre 2007**



La maîtresse semble sous le choc, plus de la moitié de la classe n'as pas suivi la consigne. Attitude qui n'est pas excusable mais qui peut se comprendre, la classe étant située au-dessus de la voix express et en face du grand gril des « coupés/coupés ».

**Photo 23 : école Bellevue 3, Classe de 4<sup>ème</sup> année, les détails des activités effectuées au tableau. Comme en 3<sup>ème</sup> année, les élèves prennent les notes assis par terre. Mercredi 21 novembre 2007**



**Photo 24 : école Bellevue 3, classe de 4<sup>ème</sup> année, les détails des activités effectuées au tableau. Comme en 3<sup>ème</sup> année, les élèves prennent les notes assis par terre. Mercredi 21 novembre 2007**



L'attention des élèves est partagée entre les clacksons des véhicules, la fumée et les odeurs des « coupés/coupés », les cris de la maîtresse et de leurs camarades car sans cris ils ne peuvent pas s'entendre. Alors, sans étonnement, la tension de la maîtresse monte, elle essaie en criant encore plus fort d'attirer l'attention des élèves et de les interroger :

- « C'est grave ! C'est grave ! C'est vraiment grave ! » S'exclame-t-elle avant de poursuivre sur cette remarque un peu excédée : « Sur cent que vous êtes, il n'y a qu'une seule personne qui a trouvé ! » La maîtresse interroge ensuite les élèves en ordonnant le silence : « oh ! Ekermenda, vous vous calmez oui ! Parmi toutes les mesures que tu viens d'aligner, quelles sont les multiples ? » C'est un autre élève qui apporte la réponse mais n'arrive pas à se faire entendre.

Devant l'absence de concentration des élèves, la maîtresse hausse d'avantage le ton : « Estimée parle plus fort ». Elle obtient un peu de calme, ce qui lui permet d'interroger un élève sur un ton presque doux « Samantha répète » Mais impossible d'entendre ce que dit Samantha. Les élèves semblent accommodés aux cris de la maîtresse, leurs réponses sont quasiment silencieuses. Alors la maîtresse peut à nouveau réagir : « C'est impossible ! Incroyable ! Samantha ! Dis à haute voix, comme ça, tes camarades vont entendre et ça va

rester dans leur mémoire. Répétez ! » Ordonne-t-elle de nouveau. Mais une seule rangée d'élèves sur quatre respecte la consigne. La maîtresse essaie de se concentrer sur les quelques élèves qui suivent dans cette classe très bruyante : « Oui, ma fille, lit ! Les sous multiples du litre sont ? » Judicaël, un des rares élèves à suivre est envoyé au moins dix fois au tableau. Mais le brouhaha qui s'impose de nouveau pousse la jeune maîtresse à bout, celle-ci prononce en vain quelques menaces : « tu ne peux pas fermer ta bouche là ? Oh vous là, vous allez ramper à midi. » Puis interpellé par un élève en train de mâcher « quand ça va te blesser, je crois que c'est à ce moment que tu vas arrêter de mettre des objets dans ta bouche. »

La maîtresse sera ainsi amenée à jouer au « gendarme » pendant toute la première moitié de la matinée dans une classe transformée par les élèves en cours de récréation, en terrain de jeux : se lancer des bouts de papiers, se tirer les cheveux, les chemises, simuler des bagarres, seront les activités favoris des élèves au cours de cette matinée. Ces jeux, écrasant l'autorité de la maîtresse, vont se solder peu avant la récréation par une bagarre, non simulée cette fois, entre deux filles de la classe. L'ordre sera ramené grâce à l'intervention du collègue masculin faisant cours dans la classe voisine. L'une des filles sera conduite à la direction, probablement pour un avertissement ou une punition.

### 3.2 Des élèves « illettrés »

Bien que les facteurs relatifs à l'environnement extérieur de la classe permettent d'expliquer en grande partie la manière dont s'est déroulé ce cours d'autres questions méritent d'être posées. La maîtresse a-t-elle organisé les leçons de la matinée autour des notions déjà abordés ? Ce qui pourrait expliquer le manque d'intérêt pour les élèves et le refus de respecter les consignes déjà connues de la maîtresse. Est-ce en raison de leurs difficultés scolaires que les élèves ne sont pas capables de suivre et préfèrent jouer plutôt que d'écouter la maîtresse ? Celle-ci confiera en entretien que seule une dizaine d'élèves de la classe lit correctement.

La tension de la classe masque ainsi une dure réalité, celle des « *élèves illettrés* ». Ce qui laisse supposer que la plupart des élèves nécessitent des cours de soutien. Que peut faire un élève qui ne sait pas lire et qui ne sait probablement pas écrire aussi ? Peut-il suivre et comprendre les leçons ? Il est difficile de fournir une réponse positive à ces questions. La réponse « non » paraît plus indiquée. Cela pourrait expliquer les frustrations et l'agressivité de certains élèves. Dans ce cas, les punitions n'y changeront rien, en revanche, elles conduiront

certains d'entre eux à l'abandon de l'école et à la déperdition. Voici en quelques mots comment la maîtresse décrit la réalité de sa classe :

« Le grand problème c'est l'effectif : j'ai 95 élèves, ça fait trois classes rassemblées dans une seule salle. Si j'avais moins d'élèves, je pourrais faire un meilleur travail et réaliser des résultats satisfaisants. Je vois bien quand je mets le texte au tableau que mes élèves sont en difficulté : d'abord les enfants ne savent pas lire en 4<sup>e</sup> année, c'est inadmissible ! L'enfant qui réussit en troisième année doit déjà savoir lire ! Or, je n'ai qu'une dizaine d'élèves qui sait lire, les autres essaient de mémoriser quelques mots au cours d'une lecture effectuée par un de leurs camarades, mais lorsque je demande à l'un d'entre eux de lire, il est perdu, il n'y arrive. Je leur recommande de s'entraîner à lire à la maison. »<sup>516</sup>

La description de la maîtresse est impressionnante. Elle gère certes 95 élèves, ce qui l'oblige à crier car la classe est en permanence bruyante, mais en réalité elle n'enseigne qu'à une dizaine d'élèves, ceux qui savent lire et écrire et sont de ce fait disposés à suivre, à comprendre, à prendre des notes, à étudier les leçons. Aussi, pour les autres, leur situation d'échec est certainement entretenue. Mais le phénomène d'élèves « *illettrés* » trouve des explications en dehors de la classe. L'école n'est pas responsable, encore moins l'enseignant. La négligence des parents et des élèves eux-mêmes semblent plus plausibles :

« Maintenant, il y a tellement de distractions que les enfants ne s'intéressent pas à leurs études. Les jeux vidéo, les heures passées devant la télévision expliquent pourquoi ils consacrent peu de temps à leurs études. Il n'y a pas de suivi à la maison : J'ai souvent dit aux parents que les élèves ne sont pas obligés d'apprendre et d'améliorer leurs capacités à lire avec le manuel scolaire. Ils peuvent se servir des journaux, ou acheter le syllabaire pour soutenir les enfants. Il suffit de commencer par les voyelles, puis les consonnes. Mais, bon nombre ne le fait pas. »<sup>517</sup>

Cependant, si les parents peinent à établir un programme de suivi et que les élèves négligent leur travail scolaire, préférant les distractions, il reste difficile d'expliquer comment ces élèves sont déclarés admis en classe supérieure sachant que toutes les autres matières exigent de l'élève qu'il sache écrire, qu'il maîtrise la lecture. C'est l'école, à travers le travail enseignant qui organise les examens, l'évaluation du niveau des élèves et les déclare admis ou non. La

---

<sup>516</sup> Maîtresse Amélie

<sup>517</sup> Maîtresse Amélie



responsabilité de l'enseignant ne peut donc pas être ignorée. Celles des approches pédagogiques et didactiques encore moins.

Une leçon commence par une évaluation formative qui consiste à solliciter les connaissances et les savoir-faire des élèves afin de programmer le début des cours avec des leçons de remise à niveau, des leçons permettant aux élèves de surmonter leurs difficultés, de pouvoir suivre les leçons du nouveau niveau pédagogique. Une fois cette évaluation faite, les enseignants prennent-ils réellement le temps d'organiser des leçons de remise à niveau ? Dans la plupart des cas, seules des leçons de révision sont organisées, plus pour respecter la démarche pédagogique, plutôt que des leçons de rattrapage visant à aider les élèves. Car, il y a les progressions mensuelles et toutes les activités déjà programmées suivant l'APC. De surcroît, l'école fonctionne à mi temps. Il faut faire vite, commencer les nouveaux programmes sans tarder pour être au même niveau que les autres enseignants. Il faut faire ce qui est prévu dans les programmes officiels. Après tout, les autorités connaissent les problèmes et n'y accordent pas beaucoup d'importance alors pourquoi « ne pas fermer les yeux, surtout quand on se sait impuissant ». Les autorités, bien qu'ayant les bilans annuels dressés gratuitement par les inspecteurs sur les dysfonctionnements et les insuffisances de toutes sortes régissant le fonctionnement des écoles, confient l'élaboration d'autres bilans par des « experts étrangers » ou par des organismes internationaux. Ces experts se pressent malgré le coût du service à énumérer un certain nombre de problèmes recueillis auprès de quelques inspecteurs ou conseillers pédagogiques après une ou deux séances de travail leur permettant de cerner rapidement la situation et de saisir l'essentiel des problèmes. Il n'est pas question d'aller dans les écoles, observer les élèves et les enseignants, rencontrer les parents. Il n'est pas question non plus de faire une analyse, c'est un travail qui nécessite une connaissance profonde du terrain, la prise en compte de plusieurs paramètres, plus de temps, mais surtout, c'est un travail qui coûtera plus cher aux autorités qui ont déjà fixé un budget à ne pas dépasser, pourtant déjà assez élevé pour le travail effectué, mais une expertise coûte cher... A l'issue de l'expertise, quelques recommandations déjà faites par les inspecteurs locaux au préalable et à la clé une approche déjà très efficace dans les pays d'origine des experts. Une approche qui produit de bons résultats. Si elle réussit ailleurs il n'y a pas de raisons qu'elle ne soit pas efficace localement. Peu importe les différences entre les pays, peu importe s'il y a des adaptations à faire ou non. L'expertise est faite. Les problèmes sont en partie déjà réglés puisqu'ils ont déjà des solutions expertes. La réussite des élèves sera en grande partie assurée grâce à l'application de l'approche. Les autres recommandations agiront en complément. Les

autorités ont la liberté de définir leurs priorités. Acheter l'approche, c'est plus simple, alors elle deviendra la priorité des autorités. Il n'est donc pas surprenant que pour les enseignants, il soit plus simple de suivre les programmes officiels que de s'attarder sur les problèmes des élèves qui ne relèvent pas de la compétence de l'enseignant mais des experts de l'enseignement venus d'ailleurs. Leurs parents devraient s'impliquer un peu plus, c'est tout de même « *l'avenir de leurs enfants qui est en jeu* ». <sup>518</sup> Il y a « trop d'enfants à gérer, c'est très difficile ». Pourtant quelques séances de cours sur des leçons de lecture et d'écriture en début d'année scolaire pourraient être proposées à ces élèves et aideraient un certain nombre d'entre eux. Mais, ce n'est pas dans les progressions mensuelles, même la nouvelle approche (l'APC) proposée par l'expertise et qui coûte si cher ne prévoit pas des leçons de rattrapage. Or c'est elle qui est en vogue, les autorités l'exigent, c'est grâce à elle que l'échec scolaire sera éradiquée ! Pourtant son application ne se fait pas sans difficultés dans ces salles de classes ayant des élèves « *illettrés* ».

Le problème des effectifs est présenté comme si les élèves en étaient responsables. Certes les enseignants sont à plaindre. Les difficultés caractéristiques de leurs conditions de travail sont indéniables. Mais il semble que les élèves le soient d'avantage. Ils sont les premières victimes d'une école sans structures suffisantes. Leur réussite dépend de la prise en compte de leurs conditions d'apprentissage, de l'attention qui leur est accordée, des solutions apportées à leurs difficultés, de l'aide qui leur est proposée. Ce n'est pas une expertise réalisée à la volée et proposant des solutions adaptées aux difficultés rencontrées par des enfants vivant dans un contexte culturel et économique différent qui saura répondre à leur situation spécifique alors que celle-ci est ignorée par les experts. Ce qui devrait être important pour ces élèves ce n'est pas de respecter scrupuleusement les méthodes pédagogiques qui dans leurs cas ont déjà échoué, mais de mettre en application un programme d'aide inexistant pour l'instant au sein des établissements publics. Toutefois, c'est l'application de l'APC qui domine l'activité enseignante bien que des techniques particulières avec des classes aussi pleines constituent une nécessité en particulier pour organiser l'évaluation :

« Je déplace les élèves et je leur demande de déposer leurs effets devant comme en situation d'examen car ils s'installent par affinité font leurs devoirs facilement ensemble. Lorsqu'ils sont séparés, ils n'acceptent pas facilement le camarade de classe avec qui ils n'ont pas

---

<sup>518</sup> Maîtresse Amélie



d'affinité copient leur travail. Quand j'étais dans les petites classes et à plein temps, je prenais l'équipe des garçons d'abord afin de les installer un ou deux par banc. J'arrivais ainsi à surveiller la production de chaque élève. Maintenant je tiens la classe à mi temps, je ne peux pas appliquer le même système. »<sup>519</sup>

L'APC ne favorise pas tous les aspects du travail pédagogique. Non seulement continuent d'éprouver des difficultés à se concentrer en raison de leur nombre dans les salles mais le principe d'évaluation proposer par l'APC les amènent à traîner des lacunes tout au long du cursus :

« Actuellement c'est difficile parce que les élèves ne veulent pas fournir d'efforts. J'applique l'APC, mais j'ai aussi recours à d'autres méthodes. Il me sera probablement reprocher de pratiquer la pédagogie frontale, mais quelque fois je le fais. Dans ma classe les élèves ont des difficultés plus prononcés dans les activités de français : qu'il s'agisse de la conjugaison, de la lecture ou de l'écriture. »<sup>520</sup> Et, c'est le principe d'évaluation préconisé par l'APC qui est mis en cause. Pour décider de la réussite ou non d'un élève, seules les meilleures notes sont prises en compte.

Il s'agit des notes concernant « les matières dans lesquelles l'enfant produit un bon rendement. Il y a différentes compétences de base (CB) dans les disciplines. En français par exemple, CB1 correspond au langage, à la récitation, CB2 c'est la lecture, l'enfant peut bien parler, bien s'exprimer en français mais ne pas s'en sortir à la lecture. Pour décider du passage de l'enfant en classe supérieure, on ne tient pas compte de ses notes en lecture mais plutôt en langage.

En ce qui concerne la lecture on reportera sur le bulletin de l'élève, les deux meilleures notes sur les trois exigées. Par ailleurs, l'évaluation se fait sous forme de questions à choix multiples, quand l'élève écoute les explications, il peut cocher un peu au hasard même s'il n'a pas compris grand-chose au cours des leçons. L'enseignant prend n'a pas dans ce genre d'épreuves de vérifier si un élève a compris une leçon ou non. Il ne regarde que les cases cochées par les élèves. Si l'élève coche la bonne réponse, l'enseignant peut alors déduire qu'il a compris.

---

<sup>519</sup> Maîtresse Amélie

<sup>520</sup> Idem

Mais comme ils sont nombreux, un élève regarde facilement chez son voisin de table et coche la même chose. Un élève doit composer seul pour être sûr de ses compétences. »<sup>521</sup>

**Photo 25 et 26 : école Bellevue 3, les élèves jouent dans la cours pendant la récréation.**

**Mercredi 21 novembre 2007**



Les bonnes réponses cochées par un élève lors d'une évaluation par questions à choix multiples peuvent ne pas refléter son niveau réel, car elles peuvent être le fruit du hasard, ou du fait de copier les productions de ses camarades. Ce dernier cas de figure est assez fréquent

---

<sup>521</sup> Maîtresse Amélie

car les élèves sont si nombreux qu'il est très facile pour chaque élève de regarder le travail de l'autre, de reproduire les mêmes réponses même s'il s'agit d'erreurs, il suffit que le camarade soit parmi les bons élèves de la classe. C'est ainsi, que plusieurs élèves progressent, sans avoir pu assimiler les disciplines de base permettant de tenir dans les classes supérieures et finissent par abandonner en fin de cycle primaire. Premièrement, l'APC simplifie d'une certaine manière le travail des enseignants, ils ont des contenus de programmes plus simples, des sujets et des guides de correction.

Deuxièmement, le travail enseignant est intensifié en raison du nombre des évaluations à organiser et de l'effectif des élèves par classe. Mais pour soutenir de manière efficiente un élève, il faut un dispositif qui permette d'évaluer son niveau réel afin de déceler ses difficultés propres et de lui apporter un accompagnement approprié. En attendant ce dispositif, vivement la récréation (images 25 et 26) pour détendre de temps à autre l'enseignante et ses élèves. Faut-il encore que le climat le permette.

Certains élèves portent leurs sacs, les plus prudents d'entre eux ne veulent pas prendre le risque de se faire voler un crayon, une ardoise, ou l'argent prévu pour le déjeuner. Mais c'est au risque de perdre leur place dans la classe. Car chaque fois que les cours reprennent, le scénario de la recherche d'une place où s'installer recommence. Alors certains élèves tout aussi prudent ne sortent qu'avec l'essentiel dans les poches et laissent leurs sacs en classe afin de préserver ainsi leur place, à condition d'être parmi les premiers à entrer dans la classe, sinon le sac sera déplacé et la place perdue malgré tout. Mais les élèves ont à peine commencé à jouer dans la cours de récréation, qu'ils courent déjà s'abriter devant les salles de classes chassés par la pluie.

## Troisième chapitre : Ecole publique

### Sibang 3. Un environnement calme et des effectifs en cours de réduction

Cet établissement fait partie de la circonscription scolaire Est, dont la base est organisée au sein de l'école Ba Omar. C'est une école située sur l'axe reliant le Pk8 au quartier Nzeng-Ayong. C'est un axe très fréquenté en raison de la concentration des habitations. Les bars et les commerces y sont installés tout le long. Mais, l'école est située sur une partie plutôt calme du trajet. Elle est entourée essentiellement de quelques habitations (images 27 et 28).

**Photo 27 : école Sibang 3, les élèves dans la cours avant le début des activités pédagogiques du matin. Jeudi 13 décembre 2007**



L'école compte un total de 1400 élèves mais elle n'a pas toujours eu cet effectif. C'est ce que souligne l'un des enseignants interrogés : « *Ma première année, nous avons 1800 élèves dans l'école. L'année dernière, nous avons réduit et ramené l'effectif à 1500 et cette année nous comptons 1400 élèves dans l'école. Nous refusons de prendre certains enfants lorsque la capacité d'accueil maximale est atteinte. J'ai une classe de 5<sup>ème</sup> année. Dans ma salle, il y a 25 tables bancs, en plaçant 3 élèves par tables, le maximum que je peux accueillir c'est 75 en*

*sachant que mes élèves seront déjà mal installés parce qu'ils seront nombreux à partager une même table. Ils travailleront à trois sur un même banc et quels bancs ! Ce sont des bancs qui tombent à gauche et à droite, ce n'est pas facile, nous avons dû créer une cinquième classe pédagogique de 5<sup>ème</sup> année dans le souci d'installer nos élèves deux par banc, malheureusement, avec des bancs qui se cassent tous les jours, nous sommes obligés de les placer parfois à deux, parfois à trois, ce n'est pas facile. L'APE a essayé de demander un autre bâtiment qui n'a jamais vu le jour. L'année dernière, elle a voulu aussi construire un pré primaire, c'est le petit bâtiment derrière qui n'est pas encore fonctionnel. Nous pensions qu'il devait être opérationnel cette année pour aider les parents qui sont dans les alentours, mais il faut encore attendre. »<sup>522</sup>*

La scolarisation obligatoire et le nombre insuffisant d'écoles, les consignes administratives sur la massification de l'enseignement, les orientations internationales sur la nécessité de l'alphabétisation, l'engouement des parents ayant pris conscience du rôle joué par l'école dans la préparation de l'avenir des enfants, sont autant de facteurs qui ont contraint les dirigeants des établissements à inscrire les élèves, pendant des décennies, sans prendre en compte leur réelle capacité d'accueil. Aussi, ne pas laisser un enfant « dehors » était le mot d'ordre à respecter à tout prix comme si une inscription suffisait à assurer les apprentissages. La politique de massification tant prônée par les gouvernements successifs a été réalisée sans que les investissements qui s'imposent ne soient effectués. Les conséquences depuis constatés et décriés par les personnels de l'éducation n'ont pas cessé de croître. L'une des conséquences c'est que les écoles sont débordées, le travail enseignant est de moins en moins satisfaisant, le nombre d'élèves ayant des difficultés scolaires ou en échec évolue sans cesse. Les autorités éducatives ont des difficultés à répondre aux exigences de l'école, malgré la mobilisation des enseignants et les rapports des responsables d'établissements et de circonscriptions. Sous la pression des enseignants, de plus en plus nombreux à refuser de faire cours dans les classes pléthoriques, la nécessité d'améliorer les résultats scolaires, mais surtout d'assurer un enseignement de qualité, les responsables d'établissements boycottent le mot d'ordre et commencent à réduire les effectifs dans les établissements en limitant le nombre d'inscriptions. L'objectif est de constituer des classes pédagogiques répondant aux normes internationales. Le problème de la qualité de l'enseignement étant posé, la préoccupation n'est plus seulement de faire en sorte que tous les enfants soient à l'école, mais de suivre les

---

<sup>522</sup> IPH22EPLSBG3

normes internationales. Cependant, le contexte gabonais permet-il de pouvoir appliquer les normes internationales ? La réduction des effectifs suffira-t-elle aux écoles du pays pour s'aligner aux normes de l'Unesco et de l'Unicef ? Que deviendront les élèves exclus des établissements publics ? Quelles stratégies adoptent les parents pour scolariser leurs enfants ? Toutes ces questions sont certes importantes et certaines trouveront peut être quelques éléments de réponse dans cette réflexion. Mais la réalité est parfois accablante et permet de comprendre certaines mesures tout aussi accablantes. L'école publique Sibang3 ne compte que 12 classes physiques. Suivant les normes internationales, le calcul est simple. Une classe doit compter environs 30 à 50 élèves. Alors, cet établissement devrait accueillir au maximum 600 élèves répartis par Groupes de 50 dans chacune des 12 salles de classe. Mais la réalité est bien différente. L'école accueille malgré la politique de réduction, 1400 élèves répartis dans 24 classes pédagogiques. Chacune des 12 salles accueille donc à mi temps deux groupes de plus de 50 élèves. Bien que l'harmonisation des effectifs, des approches et des progressions soit au cœur du fonctionnement des écoles, les normes internationales semblent ne pas changer grand-chose.

**Photo 28 : école Sibang 3, les élèves jouent dans la cours pendant la récréation. Jeudi 13 décembre 2007**



L'école Sibang 3 accueille ainsi le même nombre d'élèves que l'école belle-vue 3 et ne compte qu'une salle de classe en plus. Les allées sont couvertes, les élèves peuvent ainsi s'abriter du soleil ou de la pluie. La cours de l'école non cimentée est pleine de sable et de terre noire, alors quand il pleut, les classes sont recouvertes de sable et de boue. La clôture et



le portail sont dans un état de délabrement avancé faute d'entretien. Car, si comme dans les autres écoles, les élèves nettoient les toilettes lorsqu'elles sont fonctionnelles, il est difficile d'attendre d'eux qu'ils entretiennent les murs. Quand bien même ils les laveraient, il faudra des couches de peinture. Ce qui nécessite l'intervention des adultes. Dans les pays des organismes internationaux, ce sont des professionnels du bâtiment qui interviennent pour ce genre de travaux. Les professionnels locaux de l'éducation réalisent ce genre de travaux supplémentaires sans réclamer aucune prime. C'est dans leur intérêt qu'ils le font sinon, ils déserteraient leur lieu de travail. Autour de l'école, des plantes de toutes sortes, des bananiers, des arbres fruitiers, de très hautes herbes (images 27 et 28). Les fruits font certes le bonheur des élèves en certaines périodes, ils apprennent à grimper, à tester leur puissance de lancée, etc. C'est l'occasion pour la plupart des élèves de l'établissement d'avoir une activité sportive dans ou à proximité de l'école. Alors peu importe si les fruits sont murs et prêts à la consommation ou non, s'ils en sont propriétaires ou pas, les cueillir, se lancer les moins bons, enrichir le goûter, sont autant d'activités organisées par les élèves déjouant quelques fois la vigilance des surveillants.

En revanche, si les fruits contribuent au plaisir, les arbres et les hautes herbes peuvent constituer un danger pour les élèves. Une fois les cours terminés, les élèves hors de l'école, aucune sécurité ne leur est assurée. La zone étant calme et aussi recouverte, elle peut être favorable pour les enlèvements d'enfants fréquents pendant certaines périodes, notamment au moment des campagnes électorales. Il est alors important de se demander qui fait gagner les élections, l'électorat ou les esprits des personnes enlevées et décapitées ensuite, y compris de jeunes enfants en vue d'écarter tout échec éventuel. Bon nombre d'élus locaux y croient, pour accéder au pouvoir et s'y éterniser, tous les moyens sont bons, ils se livrent ainsi à des pratiques occultes au risque de finir à leur tour victimes des marabouts, des « Ngangas » et autres « féticheurs » spécialisés dans l'usage du sang humain et de certains organes vitaux.

Ces informations qui pourraient bien sortir d'un film d'horreur marquent pourtant la conscience collective locale effrayant personnels éducatifs et parents. Aussi, si certains parents n'ont pas le choix et laissent les enfants parcourir le chemin de l'école en compagnie de leurs seuls camarades ou aînés, pour d'autres cette possibilité n'est plus envisageable, le devoir d'accompagner ou de faire accompagner l'enfant à l'école est entré dans les tâches quotidiennes et n'est plus seulement relative à la distance qui sépare l'école de la maison.

**Photo 29 : école Sibang 3, une salle de classe insalubre. Jeudi 13 décembre 2007**



**Photo 30 : école Sibang 3, un tableau hors d'état d'usage (classe de 1ère année). Jeudi 13 décembre 2007**





En outre, il faut souligner le fait que les élèves longent le plus souvent des routes sans trottoirs, là où se garent les clandos ou les taxis pour embarquer ou déposer les clients, gare à la personne qui traîne à côté, c'est à elle de fuir en courant, car, c'est à elle de protéger sa vie si elle y tient, le chauffeur est le roi de la route, il peut donc adopter l'attitude qu'il veut. Etant donné que peu d'accidents de la route font l'objet d'enquêtes et sont sanctionnées par des condamnations, les chauffeurs souvent fuyant devant les accidents qu'ils provoquent subissent « la vendetta » de la population lorsque celle-ci réussit à tenir l'un d'entre eux. Ces vendetta lorsqu'elles ne sont pas arrêtées à temps par les forces de l'ordre qui laissent parfois faire, finissent par entraîner la mort du chauffeur. Il s'agit de scènes rares mais qui se déroulent quelques fois à proximité d'une école et devant les élèves quand l'accidenté est un de leurs camarades, les populations sont tentées de faire justice elles-mêmes.

A l'insuffisance des salles, au risque de se faire enlever et décapiter, il faut ajouter l'insuffisance ou la vieillesse du matériel didactique et pédagogique, les tables bancs cassés qu'essaient de réparer à tour de rôle directeur, enseignants, surveillants (image 29), des placards, des bureaux et des tableaux hors d'état d'usage (exemple du tableau, image 30). Les images 29 et 30 illustrent ainsi la dégradation de certains tableaux et l'insalubrité de certaines salles de classe. Mais la détermination des enseignants de faire leur travail et la volonté des élèves à apprendre bien qu'affectées par les difficultés restent dominantes car, malgré tous ces problèmes, les cours ont lieu à Sibang3 comme dans les autres écoles.

En raison de l'harmonisation des programmes dans les établissements, les classes de même niveau effectuent les mêmes activités pédagogiques à la même période. C'est la raison pour laquelle la classe de 1<sup>ère</sup> année à Sibang 3 a été observée, celle-ci réalise les mêmes leçons que celle de Bellevue 3. Certains détails ne seront plus évoqués, cependant, il est intéressant de voir comment les techniques pédagogiques varient suivant l'enseignant, bien qu'appliquant tous la même approche. Aussi chaque observation paraît spéciale.

## 1 La Classe de 1<sup>ère</sup> année

En ce qui concerne cette classe, les observations, les photos et les entretiens ont été réalisés le jeudi 13 décembre 2007.

Les leçons abordées sont au programme des paliers du premier trimestre. Les vacances de Noël étant proches permettent de penser qu'il s'agit d'une séance de remédiation (révision).

Mais quelques fois les cours commencent en retard, il peut aussi s'agir d'une première présentation. Cette classe de 1<sup>ère</sup> année compte une cinquantaine d'élèves.

Mais une classe de 1<sup>ère</sup> année avec un peu moins de 60 élèves, c'est presque un rêve, « *c'est un luxe et ça n'a pas toujours été comme ça. J'espère que ça va durer. Les effectifs sont en train de diminuer progressivement grâce à l'arrivée du nouveau directeur. En 1997 par exemple j'avais 150 élèves environs en 1<sup>ère</sup> année. Les élèves étaient assis au sol. C'est la 1<sup>ère</sup> année que j'ai moins de 70 élèves dans ma classe. La différence c'est que je crie moins, mais l'effectif reste assez important, il faut toujours trouver le moyen de les occuper pour ne pas être débordé...* »<sup>523</sup>

Si les murs de l'établissement paraissent propres et repeint à l'extérieur, à l'intérieur des classes, c'est la désolation. Mais grâce aux gestes quotidiens d'hygiène effectués par les enseignants et leurs élèves, les classes, bien qu'ayant des portes cassées, des tableaux hors d'usage, un sol plein de trous, sont propres. La maîtresse qui est arrivée une vingtaine de minutes avant le début des cours, s'est rendue à la direction pour chercher le matériel nécessaire, des livres de lecture pour l'essentiel. Elle en a profité pour saluer et discuter avec quelques collègues. Son arrivée avant l'heure à l'école peut laisser penser qu'elle habite non loin de l'école. Celle-ci est située au PK8 et la maîtresse habite au PK12. C'est assez proche, seules 4 kilomètres la séparent de l'école. Mais cette distance peut tromper ceux qui ne l'ont jamais parcouru le matin ou le soir et ceux qui n'y habitent pas. La « zone des PK » est la plus infernale en matière de circulation à Libreville. Une seule voie la relie à la ville, et il s'agit de la route nationale, clandos, taxis, bus, grumiers, piétons partagent cette voie sans aucun trottoir et aménagée par endroits comme une ruelle dont la caractéristique principale est d'avoir des creux partout. Les bouchons sont permanents et les chauffeurs de taxi capricieux, car ils perdent du temps. Il n'est alors pas rare d'être obligé de parcourir les 4 kilomètres à pied ou de passer plus d'une heure à attendre un clando sur ce petit trajet. La maîtresse a l'avantage d'habiter près du terminus des taxis bus et des bus de SOGATRA. Il faut souvent se bousculer pour avoir une place. Pour éviter la bousculade, la maîtresse se lève très tôt afin de prendre les premiers taxis bus. C'est grâce à sa volonté et à son dynamisme qu'elle arrive avant l'heure à l'école et qu'elle commence ses cours en respectant le temps réglementaire. Les difficultés de transports sont également associées dans certains cas aux problèmes des

---

<sup>523</sup> Maîtresse Eugénie, institutrice principale formée au collège d'enseignement normal, l'une des enseignantes les plus expérimentées de l'établissement et en charge des élèves de 1<sup>è</sup> année, école Sibang 3

ménages. C'est ce que révèle le témoignage de son collègue de 5<sup>ème</sup> année solidaire des femmes : « *Nous sommes au Gabon, nous connaissons la situation qui prévaut au niveau des routes, le réseau routier est très mauvais. Je prends l'exemple d'une de mes collègues qui habite au pk12. Cette maîtresse a trois enfants et un mari. Elle commence sa matinée avec une multitude de tâches à la maison. Elle fait d'abord le petit déjeuner, repasse le linge du mari, elle n'a pas une ménagère car les revenus de son foyer ne suffisent pas. Elle passe pratiquement une heure d'attente avant d'avoir un taxi, et elle doit se battre pour l'avoir. Conséquence : elle arrive à l'école de Sibang3 pratiquement entre 8h30 et 9h, donc très en retard, en sueur et épuisée. Ce n'est pas facile, je sais qu'il y a beaucoup d'autres enseignants qui arrivent avec 1h ou 2h de retard dans les écoles pour des raisons indépendantes de leur volonté. Leurs activités sont centrées sur deux cours, maths et français. L'éveil est jeté à la poubelle, cela pose problème. A mon avis, dans toutes les administrations, ne peut arriver à l'heure et bien faire son travail au cours de la matinée que celui qui habite proche de son lieu de travail.* »<sup>524</sup>

Les retards à l'école concernent aussi les élèves. S'il est difficile pour un adulte d'avoir un moyen de transport le matin, la situation est infernale et dramatique pour les élèves. « *Nos élèves reviennent de loin, de Montalier, du pk12, pk9, voir même du pk13, de Nzeng-Ayong vers le lycée Arissani. Ils viennent ici dans les conditions vraiment très difficiles : Pluie, boue, moins de taxis dans les rues... Nous sommes obligés parfois d'accepter les retards des élèves même au-delà de 30 minutes.* » Ces difficultés de transport auxquelles sont confrontés enseignants et élèves expliquent aussi pourquoi les cours commencent en retard et pourquoi, les enseignants laissent rentrer les élèves en retard sans faire de remarques.

C'est donc en faisant preuve de rigueur dans son organisation personnelle que la maîtresse exploite entièrement sa matinée de travail.

---

<sup>524</sup> Maître Eric Russel, instituteur principal formé à l'école normale des instituteurs de Libreville, en charge des élèves de 5<sup>e</sup> année à l'école publique Sibang 3.

## 1.1 L'entrée dans la classe

De retour assez rapidement dans sa classe, elle passe un coup de balai dans la salle, vérifie et vide les casiers, efface le tableau. Elle range son balai dans le placard qui ne sert pas à ranger des objets précieux tels que les outils didactiques. Elle expliquera plus tard pourquoi elle ne peut pas confier l'entretien de la classe à ses élèves : « ... *Je gagne du temps... ils sont trop jeunes, ils vont en profiter pour jouer dans la classe et traîner. Ils doivent comprendre que la classe est faite pour travailler, je les laisse jouer dehors, dès qu'ils sont dans la classe, les activités, même si certaines ont un aspect ludique, changent... La rigueur est nécessaire.* »

Quand la sonnerie retentit, la maîtresse se place devant la classe et appelle ses élèves par leurs noms, vérifie les présences et les cartables dans le même temps, sans oublier des petites tapes dans le dos, sur la tête pour encourager : « *Ndongo, Moussounda, Ada..., en classe, c'est l'heure, vite les enfants... pas toujours les mêmes derrière. Lucie, mets-toi devant aujourd'hui, vous deux aussi allez devant... voilà c'est bien... Sortez vos livres, vos ardoises, vos craies, une craie blanche et deux craies de couleur, mettez tout sur la table, posez tous vos sacs par terre.* »<sup>525</sup>. Après la petite séquence d'installation des élèves, la maîtresse attire l'attention des élèves par une simple question :

« Vous êtes prêts » ?

« *Oui* » répondent la plupart des élèves, mais certains disent « non ». Ils tiennent leurs cartables.

« Posez tous vos sacs. Quelle est la première chose à dire à la maîtresse et aux camarades » ?

« Bonjour ! »

Une fois l'échange des salutations terminé deux minutes à peine après l'entrée dans la classe, la maîtresse continue l'interrogation : « *Que faisons-nous maintenant* » ?

« On fait silence et on chante »

« Qui veut chanter avec la maîtresse ce matin ? Levez vos mains que je puisse les voir. »

« C'est très bien, tout le monde veut chanter, alors à trois c'est parti ! »

---

<sup>525</sup> Maîtresse Eugénie, institutrice principale formée au collège d'enseignement normal, l'une des enseignantes les plus expérimentées de l'établissement et en charge des élèves de 1<sup>è</sup> année, école Sibang 3

Tous les élèves prennent position (droit, tête haute, calme) pour chanter ensemble le premier couplet de l'hymne national : « *Unis dans la concorde, éveille-toi Gabon, une aurore se lève...* ». Après ce chant d'encouragement, les élèves peuvent se concentrer sur la suite des activités. La première leçon peut alors commencer.

## 1.2 Leçon 1 : Activités de lecture et de vocabulaire

Les élèves ont pour consignes d'ouvrir leurs livres de français à la page indiquée par la maîtresse. Les élèves sont réunis en groupe de deux par livre. Les livres pris à la direction complètent ceux des élèves, ainsi une trentaine de livres suffit pour faire participer toute la classe. La lecture est organisée autour d'une histoire qui raconte les aventures de jeunes enfants gabonais dans leur vie quotidienne. La maîtresse demande aux élèves de raconter la scène précédente dans laquelle Obame se rend au marigot avec ses camarades. Les élèves volontaires interprètent comme dans une pièce de théâtre le discours et les gestes des héros de l'histoire. La lecture du jour commence par une description de la scène résumée par des images. A tour de rôle chaque groupe d'élèves décrit et commente le détail de la scène qui l'interpelle, les vêtements, les coiffures, les couleurs, l'environnement, les animaux et les objets de la scène. L'un des objets décrits et commentés est la « gourde » car dans la partie actuelle de la scène, Obame et ses camarades sont arrivés au marigot. La gourde est utile car l'eau du marigot n'est pas potable, etc. L'activité suivante consistera à choisir une phrase qui rend compte des éléments marquants de la scène. Ce sera la « **phrase clé** ». La maîtresse lit la première. Puis répétition par une moitié des élèves. Elle écrit la phrase au tableau et à nouveau répétition par l'autre moitié des élèves. La séquence de répétition est suivie par celle de reproduction avec la craie blanche de la phrase sur les ardoises. La troisième consigne sera l'isolement avec une craie de couleur des mots clés et la dernière consigne concernera l'isolement des sons avec une autre craie de couleur. Ensuite petite pause, le temps de ranger les livres avant de commencer la deuxième leçon.

### 1.3 Leçon 2 : A l'intérieur de... A l'extérieur de...

Pour illustrer cette leçon, la maîtresse mobilise à nouveau directement les élèves. Certains d'entre eux, volontaires ont reçu pour consigne de constituer un cercle dans lequel l'un d'entre eux devait entrer, puis sortir. « *Faites une ronde* », dit la maîtresse (image 31).

Les autres élèves, guidés par les questions de la maîtresse, auront pour activité de décrire l'activité de leurs camarades y compris celui qui se trouve à l'intérieur ou à l'extérieur du cercle. Un deuxième cercle constitué par d'autres élèves installés au fond de la classe sera constitué pour mobiliser et faire participer plus d'élèves.

« Que fait Obame ? »

« Il rentre dans le cercle »

« ET maintenant ? »

« Il sort »

« Quand Obame sort du cercle, il est dans le cercle ? »

« Non »

« Obame est donc à l'extérieur du cercle. »

« Quand Obame est avec ses camarades dans le cercle, il est ? »

« A l'intérieur du cercle »

La maîtresse demandera ensuite à un élève de sortir de la classe et de revenir (image 32). Les élèves restent concentrés. Dans la description qu'ils font de l'activité de leur camarade, apparaissent progressivement les notions abordées. La maîtresse rassurée devant la participation des élèves sourit et encourage « bravo les enfants ! ».

C'est bientôt la récréation, où allez vous jouer ? »

« Dehors » « Et vous serez ? »

« A l'extérieur de la classe »

« Maintenant, vous êtes »

« A l'intérieur de la classe »

**Photo 31 : école Sibang 3, classe de 1ère année, les élèves forment un cercle, l'un d'eux entre et sort du cercle, 1ère activité effectuée pour expliquer la leçon. Jeudi 13 décembre 2007**



**Photo 32 école Sibang 3, classe de 1ère année, un élève sort de la classe et revient, 2<sup>ème</sup> activité effectuée pour expliquer la leçon. Jeudi 13 décembre 2007**



L'heure de la récréation a sonné. « Après la récréation, nous allons compter et je vais vous dire ce vous allez faire à la maison. Vous pouvez sortir maintenant. »

Pendant toute la séance, la maîtresse est calme, sereine. Elle présente une bonne maîtrise des activités à faire avec les élèves et une remarquable gestion de la classe. Si la réduction de l'effectif des élèves dans sa classe peut expliquer son calme, les stratégies didactiques et pédagogiques déployées par la maîtresse pour mobiliser et motiver ses élèves peuvent être attribuées à son expérience dans le métier, car cette institutrice principale, ancienne élève des CEN exerce depuis 19 ans.

Originaire de la province de la Nyanga, la maîtresse de 1<sup>ère</sup> année occupe la deuxième position dans une fratrie de neuf enfants. Aînée des filles, elle a secondé sa mère dans l'encadrement de ses jeunes frères et sœurs. Elle a encore à sa charge en plus de ses quatre enfants, deux de ses cadets. Bien que mariée au maire du deuxième arrondissement de Tchibanga, elle est très active. Pour faire face aux exigences d'une famille nombreuse, cette maîtresse dynamique cultive aussi des jardins, ce qui allège les dépenses du foyer du point de vue alimentaire afin de pouvoir subvenir plus aisément à d'autres besoins.

## 2 L'apprentissage du raisonnement en 4<sup>ème</sup> année et 5<sup>ème</sup> année

Il n'a pas été possible d'observer les classes du cours élémentaire (3<sup>ème</sup> année) à Sibang3. Ce sont donc les classes de 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> années observées le vendredi 14 décembre 2007 qui ont été retenues pour les besoins de l'enquête. Il s'agit de deux classes du cours moyen (CM), les activités pédagogiques sont en grande partie les mêmes, c'est pourquoi l'analyse est faite simultanément. L'intérêt de cette démarche est de mettre en évidence la différence des stratégies didactiques. Tous les enseignants n'ayant pas été disposés à passer l'entretien, c'est l'enseignant de 5<sup>ème</sup> qui y participera. Ce qui était intéressant du fait qu'il s'agit d'un homme, car la plupart des classes observées étaient tenues par des femmes.

Les deux classes ont eu pour activités principales la résolution d'un problème en 4<sup>ème</sup> année et l'analyse d'une situation problème en 5<sup>ème</sup> année. La formulation de l'activité étant différente, il peut être tentant de conclure qu'il s'agit de deux activités différentes. En réalité, la nature et le niveau de difficultés sont assez identiques, seule la démarche pédagogique varie.



## 2.1 La 4<sup>ème</sup> année : Résolution d'un problème

Cette classe de 58 élèves environs compte 28 tables-bancs. Les élèves sont installés par petit groupes de deux, ils sont tout de même assis par trois sur trois tables. C'est une classe propre et aérée bien que les murs soient vieux et le placard cassé sert à ranger le matériel d'entretien (un balai, une pelle et une petite poubelle). Les élèves étant assez grands, ils nettoient eux-mêmes leur salle de cours, mais la maîtresse, qui tient à travailler dans une classe propre, fournit le matériel d'entretien comme la plupart de ses collègues. La maîtresse est une normalienne « nouvelle génération », car recrutée, comme son collègue de 5<sup>ème</sup> année sur concours après obtention du baccalauréat, elle a été formée à l'ENI et exerce depuis 4 ans environ.

**Enoncé** : Sibang reçoit 28 livres de lecture coûtant 1400 francs l'un et 32 livres de calcul à 95000francs. Quel est le prix total des livres de lecture ? Quel est le prix d'un livre de calcul ?

**Schéma 4** : étapes de résolution et modèle de présentation des opérations et des résultats du problème (réalisation personnelle suivant l'exemple présenté au tableau)

Solutions	Résultats	Opérations
Le prix total des livres de lecture est :	39200F	1400 ( <i>F</i> ?)
1400 ( <i>F</i> ) x 28		x 28 39200F
Le prix d'un livre de calcul est :	Résultat non précisé	95000/ <u>32</u>
(opération non posée)		<u>64</u> 29
		310
		288
		220 (opération inachevée)

La résolution de problème est un exercice de raisonnement au cours duquel les élèves doivent mobiliser leurs capacités à effectuer des opérations élémentaires telles que l'addition, la soustraction, la division. Mais Ces opérations ne peuvent être posées et effectuées de façon correcte que si les élèves sont capables de tenir le bon raisonnement en prenant en compte les

données de l'énoncé nécessaire. La résolution de ce problème interpelle sur les compétences des élèves en ce qui concerne le raisonnement. Le premier élève désigné au tableau pour résoudre la première partie du problème a multiplié le nombre de livres de mathématiques par le nombre de livres de lecture alors qu'il s'agissait de calculer le prix total des livres de lecture. Le prix d'un livre précisé dans l'énoncé n'a pas été pris en compte et l'élève n'a établi aucun raisonnement en posant cette opération. La maîtresse sollicite ensuite ses camarades pour lui venir en aide. La plupart d'entre eux ne suivent pas. Un élève réussit à poser la bonne opération le prix d'un livre multiplié par le total des livres mais il éprouve des difficultés à l'effectuer.

Trois de ses camarades se succèdent en vain au tableau. Grâce à l'intervention et à l'insistance de la maîtresse, la solution est finalement donnée sans démonstration par un des élèves. La maîtresse réagira en disant « je considère que c'est faux si la réponse n'est pas justifiée ». Une autre remarque aurait pu être faite car l'élève qui pose la bonne opération écrit le prix sans reporter le « F » pour francs. La classe reste calme et disciplinée, mais très peu attentionnée. Les élèves ont du mal à suivre. La maîtresse donne très peu d'explications et ne fait pas elle-même la démonstration qui s'impose. Elle interroge les élèves sur la deuxième opération : « Que faut-il faire maintenant ? » Silence des élèves. Elle désigne quelques uns, et, obtient enfin une réponse « c'est une division ! » L'élève se lève pour poser l'opération au tableau, elle est correcte, mais il ne peut pas l'effectuer. La maîtresse sollicite en vain les élèves. Déçue, elle s'impatiente et commence à effectuer l'opération mais au regard du désintérêt des élèves, elle abandonne : « vous êtes décevants, vous ne faites pas vos exercices à la maison, vous n'étudiez pas vos leçons. Qui me suit ? Qui est d'accord avec moi ? Que sommes-nous en train de voir ? » Un élève prend la parole « nous sommes en train de voir la division à deux chiffres. » La maîtresse reprend confiance et envoie l'élève au tableau. « Suivez et aidez votre camarade s'il vous plaît ! » Malgré les encouragements et les orientations de la maîtresse, les élèves peinent à effectuer la division à deux chiffres. La division du problème est alors abandonnée, elle fera partie des exercices à faire à la maison. La maîtresse comprend qu'il faut procéder à une remédiation. Elle reprend la leçon déjà abordée sur la division à deux chiffres. La forte participation des élèves à la formalisation en partant de l'exemple choisi par la maîtresse (1400/70) montre qu'ils sont contents de la tournure que prend cours et semblent plus rassurés qu'au début. La maîtresse se montre et très dynamique et plus patiente. Le cours qui a démarré sur la résolution d'un problème s'est progressivement déroulé autour des opérations et s'est terminé par une leçon sur la division à deux chiffres. Certes, il faut louer la

capacité de la maîtresse à avoir cerné la difficulté des élèves à effectuer la division à deux chiffres et à avoir orienté le cours sur cet aspect. Cependant, quelques remarques peuvent être faites :

1- Dans un premier temps, la maîtresse a fait le choix de ne pas annoncer les objectifs du cours. Il était donc difficile s'il s'agissait d'un exercice de raisonnement d'où le problème, ou de vérifier si les élèves sont capables d'effectuer une division à deux chiffres tout en révisant le principe du raisonnement régissant la résolution d'un problème.

2- Dans un second temps, la résolution de problème nécessite l'analyse des données de l'énoncé, la capacité à établir les liens existant entre les différentes données. Ces liens une fois maîtrisés sont ensuite traduites sous formes d'opérations. Par exemple, pour calculer le prix total des livres de lecture, il est nécessaire d'analyser les liens existant entre le prix d'un seul livre, le prix total des livres et le nombre total des livres afin de conclure que le prix total des livres est obtenu en multipliant le nombre total d'un livre par le prix d'un seul livre. La maîtresse aurait pu au moyen de la règle de trois amener ses élèves à raisonner d'abord puis à dégager l'opération par la suite. La règle de trois est une technique pédagogique simple qui consiste à chercher comment calculer la valeur d'un quatrième élément lorsque les trois autres sont connues. Or la démarche de la maîtresse et ses élèves s'est focalisée sur les opérations à effectuer. L'exercice de raisonnement qui n'a pas été effectué risque de ne pas être maîtrisé par les élèves et constituer un handicap face aux activités qui mobilisent cette capacité de base.

3- Dans un troisième temps, le fait de solliciter les pré-requis, phase importante dans la présentation d'une leçon aurait pu favoriser l'exercice de raisonnement. Au lieu de donner directement un exercice sur les livres de l'établissement, sachant que les élèves bien qu'utilisateurs ne participent à leur achat, le cours aurait pu démarrer sur l'une des activités quotidiennes des élèves qui est l'achat du pain à la maison. Interroger les élèves sur les sommes qui leur sont proposées suivant le nombre de pains à acheter ou leur demander de définir des sommes suivant le nombre de pains qu'ils ont acheté dans la matinée ou dans la semaine aurait mieux motivé les élèves. Aussi, les leçons apprises sont directement réinvesties dans la vie courante. Ce qui permet de respecter deux principes pédagogiques importants, non seulement pour favoriser les apprentissages, mais aussi dans le processus d'adaptation des contenus : le premier consiste à favoriser l'activité de transfert des connaissances, c'est-à-dire permettre aux élèves d'être capables de mobiliser les connaissances apprises en classe dans d'autres situations et inversement. Mais cela n'est possible que si le deuxième est appliqué, les leçons doivent être illustrées par des réalités de la

vie quotidienne des élèves. Or les enseignants travaillent avec des manuels étrangers dans lesquels les leçons sont illustrées par d'autres réalités. Un effort doit être fait non pas dans les principes mais dans le détachement à ces réalités extérieures pour se concentrer sur les réalités locales. Pour cela, les enseignants devraient être plus attentifs au milieu de vie de leurs élèves.

## 2.2 La 5<sup>ème</sup> année : résolution d'une situation problème

La classe est tenue par un jeune maître issu de la même promotion ENI que la maîtresse de 4<sup>ème</sup> année dont la formation théorique s'étale sur six mois, le reste du temps (trois mois) étant consacré aux cours pratiques correspondant aux trois stages effectués. La classe compte environ 60 élèves qui partagent 26 tables-bancs. Sept tables-bancs compte chacun trois élèves. C'est un enseignant dynamique et très détendu. Il fait aisément le tour de la classe pour vérifier le travail des élèves qui arrivent à effectuer un travail individuel. Comme la classe précédente, les murs de la classe sont remplis de dessins et de noms qui sont probablement l'œuvre des élèves. C'est ainsi qu'ils décorent les murs trop nus de leurs classes. Ce qui traduit, un besoin de décoration, un désir de personnaliser leur lieu de travail et de marquer leur occupation ou leur passage. Ils y laissent ainsi leur « signature ». C'est une classe très motivée.

Énoncé de la situation problème : Un camion chargé pèse 6250kg. Son poids mort ou la tare est de 1250kg. Calcule sa masse nette.

Objectif de la leçon : nous allons voir comment calculer la masse nette.

- « Nous allons d'abord expliquer ce qu'il faut faire. Qu'elle est la masse brute de ce camion ? »
- « 6250 » Se précipite de répondre une élève de la classe. Mais le maître n'est pas satisfait. Il sollicite les autres élèves de la classe :
- « Que pensez-vous de cette réponse de Moumbolou ? Qu'est ce qu'il faut dire ? Qui peut mieux formuler la réponse ? » Les élèves lèvent les doigts, ils sont nombreux à vouloir donner la réponse.
- « Oui Moussirou, parle assez fort pour que tes camarades t'écoutent »
- « la masse brute du camion est égale à 6250 »

- « C'est bien, mais il manque quelque chose, vas écrire ta réponse au tableau, suivez et complétez la réponse. »

- « Il faut ajouter kg, lance un garçon au fond de la classe. »

- « A quel moment il faut parler masse brute ? Quand le camion est vide ou quand il est chargé ? »

- « Quand il est chargé. » Répondent les élèves sans difficulté.

- « Très bien. Maintenant, dites-moi à quoi correspond la tare ? »

- « 1250, la charge, le camion est vide... » Les réponses des élèves sont divergentes.

Le maître choisit ce moment pour procéder à l'illustration. Il pose un carton vide et quelques livres sur la petite table qui lui sert de bureau. Il présente le carton vide aux élèves : C'est la phase de *manipulation*.

- « Suivez, Ce carton est vide, il a juste son poids mort. Dans l'énoncé comment s'appelle ce poids mort ? Oui, toi, Gnama. »

« C'est la tare. »

- « Bravo, tout le monde suit ? Tout le monde est d'accord ? »

- « Oui, monsieur. »

- « Vous êtes maintenant capables de dire quand il faut parler de la tare ? Alors ? Oui, Nang, quelle réponse tu propose ? »

- « C'est quand le camion est vide. »

- « Vous êtes d'accord avec lui ? »

- « Oui monsieur. »

- « La tare c'est la masse... » La phrase est complétée par les élèves : « c'est la masse du camion quand il est vide. » L'un des élèves est désigné pour écrire la réponse au tableau.

Maintenant regardez ce que je fais. Il place les livres à l'intérieur du carton.

-« Qui peut décrire ce que je fais ? Allez les filles ! Boukandou »

- « Vous chargez le carton. »

- « C'est bien. Le carton est maintenant chargé, mais de quoi, de mangue ? »

- « Non monsieur, de livres. »

- « Voilà c'est important de le préciser. »

- « Maintenant si on pèse le carton on va avoir, son poids vide et le poids des livres. A quoi correspond le poids des livres ? Oui, Cissé et parles fort. »

- « le poids des livres c'est la charge. »

- « très bien Cissé, les livres constituent le chargement du carton et leur poids correspond à la masse nette. Donc notre carton chargé a maintenant sa masse brute qui est constituée de quoi ? Minkoué, on t'écoute ! Penses à formuler correctement tes phrases pour qu'elles soient simples et claires pour tes camarades. »

- « La masse brute du carton comprend son poids mort ou sa tare et le poids de son chargement ou sa masse nette. »

- « Très bien ma fille, tu suis bien, vas écrire à quoi correspond la masse nette au tableau. »

La **formalisation** est ainsi faite progressivement par les élèves, c'est-à-dire l'essentiel de la leçon qui sera noté dans les cahiers des élèves.

« Maintenant, nous savons ce que veulent dire la masse brute, la tare et la masse nette. Nous connaissons la masse brute et la tare du camion, quelle est la formule mathématique qui permet de calculer sa masse nette ? Vous avez trois minutes pour réfléchir. » Très peu d'élèves se trompent sur la réponse à donner. La formalisation finale de cette leçon rapportée au tableau par les élèves est la suivante :

- La masse brute (MB) = le poids du camion chargé = 6250kg

- La tare (T) = la masse ou le poids du camion vide

- La masse nette = le poids du chargement = ?

Résultat après illustration et manipulation :

La masse nette = la masse brute (-) la tare
---

Masse brute : MB

Masse nette : MN

Tare : T

Formulations complémentaires

$MN = MB (-) T$

$$MB = MN (+) T$$

$$T = MB (-) MN$$

La leçon se poursuivra par un exercice d'application sous forme de tableau à compléter incluant l'activité de conversion dans la phase d'évaluation formative permettant de vérifier si les élèves ont compris la leçon et d'apporter des explications complémentaires sur ce qui n'est pas encore maîtrisé par les élèves avant de donner des exercices d'entraînement à faire à la maison.

**Schéma 5** : Tableau d'illustration de la leçon complété par les élèves (réalisation personnelle suivant l'exemple présenté au tableau)

MB	1000g	140kg	375g	2,00kg
MN	890g	115kg	250g	1,75kg
T	110g	25kg	125g	250g = 0,25kg

Remarques :

1- L'enseignant manipule seul : La résolution du problème en 5<sup>ème</sup> année inclut à la fois un exercice de vocabulaire enrichi par les explications des notions clés, un exercice de manipulation et d'illustration. Ce qui permet de constater que les élèves et l'enseignant travaillent ensemble. Cependant, l'exercice de manipulation a été exécuté essentiellement par l'enseignant. Or il est capital, suivant les règles pédagogiques en vigueur, de placer l'élève au centre des apprentissages. En se servant des cartables dans la phase d'illustration, les élèves auraient été plus impliqués et plus actifs dans la manipulation ainsi que l'exploitation des données du problème. L'énoncé du problème qui constitue la base de la leçon aurait porté sur les cartables et leur contenu au lieu d'être centré sur le camion ou sur un carton. Ce sont des objets qui ne sont pas à la portée des élèves. Un élève au tableau avec son cartable effectue les tâches nécessaires qui sont répétées par ses camarades (charger, rajouter, additionner, décharger, alléger, enlever, soustraire) : le sac chargé pèse un poids brut (c'est la masse brute, MB), quand les élèves déchargent le sac, celui-ci n'a plus que son poids mort (la tare, T). Le déchargement c'est l'acte d'enlever une partie du poids (qui a été rajouté par la charge), c'est l'action de soustraire. Ainsi apparaît l'opération de soustraction. Pour obtenir la tare, il faut soustraire le poids du chargement de la masse brute et inversement. Le poids du chargement c'est la masse nette (MN).

2- L'exercice d'application est ramené à une application mécanique de formules et à de simples calculs : Le travail demandé aux élèves n'est pas centré sur le raisonnement mais sur la mémorisation des formules proposées et leur application dans des opérations assez simples à effectuer en 5<sup>ème</sup> année. L'activité de raisonnement qui consiste dans l'exemple donné à concevoir des liens entre un objet et son poids suivant sa charge n'est plus demandée aux élèves. Aussi l'évaluation portera sur les conversions, les additions et les soustractions à effectuer comme dans le tableau d'application et non sur le raisonnement qui est la compétence à développer chez les élèves.

En comparaison de la 4<sup>ème</sup> et de la 5<sup>ème</sup> année, le déroulement des leçons et les formalisations qui en résultent laissent penser que deux cours différents ont eu lieu dans les deux classes. C'est vrai. Bien que les deux classes abordent une leçon sur la résolution de problèmes, les techniques déployées par les enseignants sont très différentes. Cependant, les remarques faites sont valables dans les deux classes. Il faut relever qu'au moment de l'observation de ces deux classes, l'approche par les compétences de base est encore en phase d'expérimentation pour ce niveau pédagogique. L'approche n'est pas appliquée de façon générale par les enseignants. Mais cela n'explique qu'en partie les différences de techniques entre les enseignants, car le savoir-faire individuel de chaque enseignant est non négligeable. C'est ce qui apparaît dans la différence observée dans les deux classes de 1<sup>ère</sup> année à Sibang3 et Belle-vue3. La leçon dispensée est la même : « *A l'intérieur de ... A l'extérieur de...* » Mais les procédés ont été différents d'une maîtresse à l'autre. L'explication peut aussi résider dans le fait que les deux enseignantes ne sont pas issues de la même promotion. Mais cet argument ne tient pas dans la mesure où les enseignants de 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année sont tous deux de la même promotion. L'une des explications plausibles réside dans l'expérience qui peut varier d'un enseignant à un autre, du savoir-faire qui peut être tout aussi variable. Un autre facteur peut expliquer la différence entre les procédés des enseignants : il s'agit de la documentation exploitée pour la préparation des leçons.

### *2.2.1 La documentation*

L'instituteur, pour préparer ses cours, se base sur la réglementation scolaire, c'est-à-dire ce que prévoit les programmes en vigueur. Par exemple en 5<sup>ème</sup> année, il est indispensable d'utiliser les manuels scolaires suivants : « *les mathématiques au CM2* », le livre « *Champion CM2* » pour le français, le « *champion CM2* » en sciences. Mais ces documents proposés par le Ministère de l'éducation nationale et disponibles sur le marché ne suffisent pas toujours à



rendre les leçons plus simples à réaliser. Il est important pour l'instituteur de compléter ces documents officiels par d'autres issus des recherches personnelles, par exemple « *Frère Macaire* » en français, ainsi que les « *bleds* », le « *J. Oriol* » et le « *calcul quotidien* » pour les mathématiques, Instruction civique 4<sup>e</sup>-5<sup>e</sup> année pour l'éducation civique, l'histoire 4<sup>e</sup>-5<sup>e</sup> année et la géographie 4<sup>e</sup>-5<sup>e</sup> année de Ferry Méyo Bibang l'ancien et le nouveau livres. Les contenus ne changent pas beaucoup, mais les explications peuvent être plus nombreuses, de même, certains termes utilisés peuvent être plus explicites dans certains livres : « *par exemple, en mathématiques, certains livres parlent de mesures de surface et d'autres de mesure d'air, les deux termes désignent la même chose, la différence ne se situe qu'au niveau du vocabulaire.* » Certains livres donnent des cours synthétisés alors que d'autres donnent d'abondantes explications : « *par exemple, les mathématiques au CM2 ne renferment pas de bonnes explications, alors que dans le J. Oriol, ou dans le calcul quotidien, il y a plus d'explications et celles-ci sont très simples.* »<sup>526</sup> L'utilisation de ces différents documents permet d'avoir plus de précisions sur les savoirs à transmettre, de mieux cerner le savoir lié à un cours, car « *un cours non préparé ou mal préparé peut mal se dérouler à la moindre difficulté.* »

Il n'y a pas de bibliothèque au sein de la plupart des écoles publiques, les quelques manuels scolaires présents sont généralement stockés au bureau du directeur, ils ne sont pas à la portée des élèves, seuls les enseignants peuvent au besoin procéder à quelques emprunts mais il n'y en a pas assez pour satisfaire tous les besoins pédagogiques ou tous les enseignants au même moment. C'est la même observation en ce qui concerne le matériel de géométrie par exemple : « *On est obligé de faire le tour des salles pour prendre l'équerre ou le rapporteur ou le compas parce qu'il y en a pas assez. Nous avons au total dix règles environs dont 5 ou 6 équerres pour 12 classes physiques et 24 classes pédagogiques. Cependant, le mercredi, c'est la journée obligatoire de la géométrie en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année : il y a six 4<sup>e</sup> année : 3 ont cours le matin et 3 autres le soir, cinq 5<sup>e</sup> année : 3 apprennent le matin et 2 le font le soir. Sur les 11 classes que compte l'établissement, cinq seulement vont disposer de l'équerre. Le collègue qui attend le même matériel pour son cours interrompt ses activités et passe ou envoie un élève de sa classe demander l'équerre. Ce qui perturbe le travail aussi bien pour les*

---

<sup>526</sup> Maître Eric Russel, instituteur principal en charge des élèves de 5<sup>e</sup> année à l'école publique Sibang 3.

*enseignants que pour nos élèves.* » Les calculs de l'enseignant révèlent que 6 classes sur 11 auront besoin de se servir du même matériel didactique au même moment. Sachant que le matériel ne couvre pas les besoins de toutes les classes, il serait préférable d'établir une alternance dans l'organisation des emplois du temps plutôt que de suivre scrupuleusement les progressions qui sont faites sans prendre en compte certains paramètres.

La dernière explication qui peut évoquée se rapporte aux difficultés éprouvées par les enseignants, suivant leur parcours scolaire, dans certaines disciplines. C'est ainsi que certains enseignants se sentent plus à l'aise en français ou en mathématiques plutôt qu'en histoire ou en géographie : *« Je suis scientifique de formation, j'ai un bac D, donc je m'y connais un peu plus en mathématiques, mais je fournis toujours les efforts nécessaires pour surmonter mes difficultés et maîtriser les activités des autres disciplines. »*<sup>527</sup> Si cet enseignant prend conscience de ses lacunes et cherche à les maîtriser, il n'est pas garanti que ce soit le cas pour l'ensemble des enseignants, certains pouvant être tentés de fournir plus d'efforts dans les disciplines maîtrisées.

### *2.2.2 Portrait du maître*

L'indisponibilité de la maîtresse de 4<sup>e</sup> année pour l'entretien ne permet pas de rapporter des données biographiques. En revanche, le maître de 5<sup>ème</sup> année très disposé a permis de connaître son parcours au cours de l'entretien tenu le 21 novembre 2007 dans les locaux de l'établissement. Agé de 30 à 35 ans, il est père de trois enfants et vit en concubinage. Plusieurs raisons ont motivé le choix du métier à la fois le désir personnel, l'influence de la famille et des amis, une succession d'échecs et de difficultés : *« J'ai aimé le métier depuis le primaire et mon désir était d'être prof de biologie, j'aimais tellement la biologie avec tout ce qui entre en compte dans ce domaine jusqu'à ce que j'arrive en 4<sup>ème</sup> au collège. A partir de cette classe, j'ai changé d'avis et je voulais être médecin, j'ai donc obtenu un bac D, mais en classe de terminale, les amis me trouvaient des talents d'un bon enseignant. Lorsque nous travaillions ensemble, je passais mon temps à expliquer les cours à mes camarades de classe qui me voyaient plus dans la peau d'un enseignant plus que dans celui d'un médecin... Maman me répétait qu'elle avait besoin de voir ses enfants dans deux secteurs : un médecin pour couvrir tout ce qu'il y a comme maladies dans la famille ou d'un enseignant pour*

---

<sup>527</sup> Idem

*couvrir tout ce qu'il y a comme scolarité dans la famille. Sur le plan de la scolarité, elle prenait l'exemple de son grand-frère professeur d'anglais pour qui la scolarité de tous ses enfants était une réussite, sa femme était également professeur d'anglais. Elle avait tellement d'admiration pour son grand-frère qu'elle souhaitait voir un de ses fils devenir enseignant. Quand j'ai eu le bac, je suis allé en faculté de médecine, j'ai suivi les enseignements pendant deux ans et je n'ai pas tenu. Découragé, j'ai fait plusieurs concours comme beaucoup de gabonais bacheliers aujourd'hui : vous naviguez, il n'y a pas de cap, vous vous dites : je peux être un bon médecin, je peux aller à l'étranger, je pense que je peux être dans les grandes écoles... Curieusement, le seul concours que j'ai eu, c'était le concours de l'ENIL. Je me suis dit finalement autant être enseignant c'est peut être ma vocation et maman m'a toujours répété qu'elle voulait un enseignant. J'ai suivi ma formation à l'ENIL et en tant que chrétien, ça ne me dérange pas d'être pêcheur d'homme et j'ai envie d'exercer ma fonction avec tout l'amour possible. »<sup>528</sup>*

C'est un jeune enseignant dévoué bien que conduit dans le métier par un parcours de vie difficile, une grande fratrie et des parents vivant sans revenus au village, plusieurs années d'enseignement sans salaire.

« Mon père vit au village, il cultive les champs. Ma mère est ménagère. Je suis issu d'une famille de sept enfants : 5 garçons et deux filles, je suis le 5<sup>ème</sup>. Grandir dans une famille de 7 enfants, ce n'est pas du tout facile, surtout quand les parents n'ont pas assez de moyens pour assumer les besoins des enfants. J'ai commencé à l'école rurale, ensuite je suis allé au collège. Je devais travailler moi-même, attendre quelques fois l'aide des parents qui n'est pas toujours satisfaisant et qui n'arrive pas temps, ce n'est pas du tout facile. »<sup>529</sup>

L'enseignant évoque en premier lieu l'amour du métier pour décrire les raisons de son choix, mais très vite apparaissent l'implication des parents, les difficultés qui ont marqué son parcours de vie et son cursus scolaire. Le métier est alors aussi choisi par dépit, pour sortir d'une vie difficile, pour faire plaisir aux parents, pour fuir une scolarité difficile. Les écoles de formation des instituteurs accueillent ainsi à la fois des candidats titulaires du baccalauréat et d'anciens étudiants dont le parcours universitaire n'est pas couronné de succès. L'enseignement devient alors une voie qui permet de s'en sortir.

---

<sup>528</sup> Idem

<sup>529</sup> Idem

### 2.2.2.1 Au domicile du maître

Il ne suffit pas de sortir de l'école et d'être affecté dans une école pour enfin avoir un salaire. L'enseignant qui travaille depuis sa sortie de L'ENI sans salaire n'est pas encore en mesure de subvenir seul à ses besoins et à ceux de ses enfants. Il est hébergé grâce à la générosité et au soutien de son frère aîné, et, il partage les charges avec sa petite-sœur habite aussi dans le studio du grand-frère. *« Je partage un logement avec ma petite sœur qui est assistante sociale depuis deux ans. Elle a 4 enfants, dont 3 sont inscrits dans mon école avec mes deux jeunes enfants, ma fille aînée vit à Oyem. J'habite au marché de bananes (pk8), je ne suis pas loin de l'école, je fais le trajet à pied avec mes 2 enfants et mes 3 neveux et nièces. Mais la route est dangereuse, car il n'y a pas de trottoir, ni le code de la route ni les piétons ne sont respectés par les chauffeurs. Depuis le début de cette année la police essaie de réguler la circulation et d'aider les piétons à traverser aux endroits difficiles. J'occupe la maison de mon grand frère, lui-même habite à Ozangué. La maison est petite et mal construite, elle a été achetée comme ça. Il a cherché en vain un terrain pour faire construire une maison de son choix. Quand il a rencontré un propriétaire qui voulait vendre, il a sauté sur l'occasion. Il a du acheter un petit terrain avec cette petite maison et par nécessité, nous l'avons occupé tout de suite. C'est surtout parce qu'il fallait l'occuper sans tarder pour ne pas la perdre. A Libreville un même terrain peut être vendu 5 fois à des acheteurs différents. Ce qui provoque des problèmes entre acheteurs qui se disputent le terrain dans la confusion totale. Quelque fois, le terrain acheté est tellement difficile d'accès qu'il est difficile d'envisager d'y construire. Le grand frère vient de temps en temps, depuis les grandes vacances, il est en train de faire les travaux pour essayer d'améliorer au fur et à mesure, et peut-être à la fin de l'année, nous quitterons la vieille baraque pour regagner les quelques studios qui sont déjà opérationnels dans la même concession. C'est le voisin qui nous fournit de l'eau. Nous payons pour ça 10 000 francs CFA par mois. C'est un terrain marécageux, les gens ne supportent pas les inondations, c'est pourquoi, l'ancien occupant a abandonné les lieux, nous avons racheté son compteur d'électricité. »*<sup>530</sup>

Ce n'est pas seulement à l'école que ce jeune enseignant rencontre des difficultés, il en a aussi à domicile. Les inondations d'un terrain marécageux nécessitent des travaux à long terme et très coûteux. Pour l'instant, il faut attendre que le grand frère avance dans le financement des

---

<sup>530</sup> Idem

travaux et espérer vivre mieux dans un an. En attendant que l'espoir devienne réalité, il faut faire face aux exigences du quotidien. Il faut gérer des classes pléthoriques mais aussi une maison surchargée : il a deux enfants et sa sœur en a quatre. En y ajoutant les compagnons, la maison du grand-frère qui n'a que trois chambres accueille dix personnes dont quatre adultes et six enfants. Si les couples occupent des chambres séparées, ce n'est pas le cas pour les enfants qui sont obligés de partager une seule pièce dans la maison. Cet enseignant doit aussi trouver le temps de surveiller les travaux du généreux grand-frère et l'aider à réaliser certains travaux pouvant être faits par eux-mêmes, car il n'est facile de financer l'ensemble des travaux. Il est important de proposer, à son tour, son aide à l'aîné : *« c'est une façon de lui exprimer ma reconnaissance et puis dans la famille, on se serre les coudes »*. C'est dans ce climat que l'enseignant effectue une partie de ses activités pédagogiques, notamment la préparation des cours et la correction des devoirs de ses élèves. L'aide du directeur ne permet pas de préparer les cours dans d'autres conditions. *« Je tiens à rassurer que notre directeur m'accorde un cachet particulier pour la préparation des cours, il me permet d'emprunter tous les documents dont j'ai besoin. C'est sa façon d'être solidaire, il sait que je n'ai pas de salaire et que je ne peux pas les acheter. Personnellement je ne fais pas de préparation de cours à l'école. Le temps passé à l'école est réservé uniquement à l'enseignement des contenus. Il n'y a pas d'espace adéquat pour préparer les cours à l'école. Si je n'ai pas un travail de l'administration quand le directeur peut me donner un travail ou avec les collègues, juste après mes cours je suis à la maison et je démarre automatiquement la journée suivante. Le métier d'un enseignant est très difficile et nécessite qu'il travaille dans le calme. »* Mais les quartiers sont souvent bruyants, bondés de bars, les terrains de jeu des enfants sont partout. Cette situation fait l'objet de débats et de reportages à la télévision mais l'Etat n'a encore pris aucune mesure pour changer les choses. Pour l'instant, à l'école ou la maison, le travail pédagogique est effectué avec toutes ces contraintes au quotidien. Il y a également l'absence de soutien de la famille ou du compagnon qui n'est pas toujours d'un grand soutien. Les visites des parents se font à tout moment, sans nécessairement prévenir. Dans ce cas, le travail est souvent interrompu et la reprise très difficile, sans oublier que dans les maisons, de nombreux membres d'une famille y vivent sans avoir à y gérer les mêmes contraintes. Les enseignants et les élèves ont besoin de faire une partie de leur travail à la maison mais pas les autres membres de la famille. *« Dans le cas des maîtresses, le*

*compagnon n'aide pas souvent sa femme à prendre soin des enfants parce que c'est le rôle de la femme. Les collègues femmes ont ces exemples dans leurs foyers.* »<sup>531</sup> Les femmes sont les plus exposées à ces contraintes car en plus du travail pédagogique, elles se chargent d'effectuer les trois quarts des tâches de la maison. Mais c'est également le cas pour les élèves. Pour se faire aider dans ses multiples tâches, la maman sollicite en général l'aide des enfants dans l'exécution d'un certain nombre de tâches. Cet aspect est développé dans un autre chapitre.

#### 2.2.2.2 Emprunter pour survivre

La gestion d'une famille nombreuse en sans revenus exige des stratégies particulières : habiter non loin de l'école et s'y rendre à pied. Cela permet d'être épargné des frais de transport. Cependant, les préoccupations de transport ne sont les seules à gérer, il faut aussi se nourrir, se vêtir, payer les charges (l'eau, l'électricité, le gaz). Pour assumer ses responsabilités, le jeune enseignant adopte des méthodes pas toujours légales car interdites au sein des établissements. C'est ainsi qu'il a intégré le réseau des « *prêts avec intérêts* ». Heureusement qu'il est prudent. A Sibang<sup>3</sup>, ces prêts sont proposés et organisés par une dame commerçante qui tient le foyer de l'établissement. « *Il y a une dame qui vend ici au foyer et qui propose ces prêts* »<sup>532</sup>. Quand il y a une urgence à régler, il suffit de la lui soumettre, de convenir avec elle du montant à rembourser, d'accepter de rembourser une somme supérieure à celle empruntée, de définir un échéancier. « *Ce sont des aides et je suis obligé de tomber dans ce piège.* » Plusieurs enseignants, y compris les salariés, dont les revenus ne suffisent pas à gérer les exigences du foyer, les imprévus de la vie, la maladie, la mort... y ont recours. Les revenus dans la plupart des foyers ne permettent ni d'épargner, ni de respecter une planification quelconque des dépenses de la maison. Plusieurs responsables de familles contractent alors des dettes pour assurer un minimum de besoins élémentaires aux personnes dépendantes d'eux. Les enseignants n'échappent pas à la règle. La plupart des salariés étant dans la même situation, les responsables de familles empruntent directement chez les commerçants. La forme la plus répandue est celle de prendre les aliments et de régler à la fin du mois. Les aliments sont empruntés soit à la petite épicerie du quartier tenue par les ressortissants ouest-

---

<sup>531</sup> Idem

<sup>532</sup> Idem

africains, communément appelés « maliens » ou par les mauritaniens, soit dans les grandes épiceries du marché Mont-Bouet (c'est le plus grand du Gabon) gérées le plus souvent par les Libanais. L'autre forme, moins répandue est le prêt financier quelques fois proposés par les mêmes commerçants ou par d'autres. Cette forme de prêt dont le remboursement se fait généralement sans frais contrairement aux pratiques de la banque est en train de se transformer progressivement en « prêt avec intérêt », car un taux de frais de remboursement est établi. Cependant, à la différence de la banque qui est la seule à fixer le taux d'intérêt non négociable, chez les particuliers et les commerçants, hors mis les Libanais, réputés d'être plus stricts, plus durs et qui exigent des prélèvements à la banque, le taux de remboursement est négociable et largement moins élevé. L'échelonnement du remboursement peut également s'étaler sur une durée plus longue. C'est ainsi que pour arrondir les fins du mois, les enseignants ont désormais recours au « prêt avec intérêt » et la commerçante de Sibang 3 « ... est une mine d'or. Moi je le fais aussi mais je ne prends jamais plus de 30 000 francs parce que je n'ai pas de salaire, je peux prendre par exemple 20 000 et je rembourse 26 000, ça me va. »<sup>533</sup>

### 2.2.2.3 Enseigner dans l'illégalité

La recherche de revenus conduit aussi certains, notamment ceux non salariés comme le jeune enseignant de 5<sup>ème</sup> année à organiser des cours de soutien. Cependant, à la demande des APE, cette pratique tolérée au départ, a été interdite par les autorités éducatives au sein des écoles primaires publiques. Cependant, les cours de soutien peuvent salutaraires pour les élèves et les enseignants dans le besoin s'ils sont mieux organisés. Or, L'interdiction a été prononcée sans mesures d'accompagnement pour la prise en charge des élèves, sans garantir aux enseignants de pouvoir toucher leur salaire dès leur affectation dans les classes. L'attente du salaire continue de s'étaler sur plusieurs années. Alors la mise en pratique d'une telle interdiction peine à s'imposer dans le fonctionnement des écoles. C'est ainsi que les cours de soutien continuent d'être organisés, en particulier par les enseignants qui en éprouvent le besoin et tolérés à la fois par les parents et la hiérarchie. « *Je le fais chaque samedi, je n'oblige personne. Mes cours de soutien s'adressent aussi bien aux élèves de ma classe qu'aux autres élèves de l'établissement. Mais pour un souci d'efficacité, il est préférable de laisser chaque*

---

<sup>533</sup> Idem

*maître s'occuper de ses élèves parce qu'il les connaît mieux. Ce sont des cours payants (5 000 francs/mois/élève) c'est vraiment un minimum parce qu'il est nécessaire de tenir compte du milieu social de nos élèves, les parents ne sont pas aisés. Les cours se tiennent de 8h à midi, ça fait quatre heures de travail, payées 1250 francs CFA, or le travail intellectuel mérite plus. Mais j'essaie de faire le sacrifice pour aider mes élèves en difficultés. Ma fierté aussi en dépend. J'ai une classe de 62 élèves, je sais certains ont du mal à suivre en grand groupe, ils sont plus concentrés aux cours du samedi. J'espère ainsi réaliser un pourcentage de réussite de 70%, je pense que ce n'est pas mal. Mon souhait est que mes 62 élèves réussissent. Mais pour cela, les cours de soutien sont inévitables, même si tous les élèves en difficultés n'arrivent pas à s'y inscrire. Avant les cours de soutien étaient gratuits, maintenant c'est payant parce que c'est un travail qui demande beaucoup d'efforts. C'est un travail effectué auprès d'enfants en difficultés, qui demandent une attention particulière, c'est un travail supplémentaire réalisé en dehors du temps réglementaire. Mais ce sont des efforts qu'il faut consacrer uniquement moyennant quelque chose parce que nous en avons besoin pour combler nos fins de mois ou faire face aux dépenses imprévues.... Sur les 23 admis de ma classe, je n'ai que 4 inscrits aux cours de soutien. »<sup>534</sup> Les autorités ne pouvant pas organiser et financer ce travail supplémentaire, ce sont les élèves et les parents qui paient les frais.*

Le travail enseignant et ses aléas sont analysés ici dans le contexte des établissements publics de Libreville. Dans la suite, il est question de jeter un regard analytique sur la situation qui prévaut au sein d'une école confessionnelle dans ses ressemblances et ses spécificités.

---

<sup>534</sup> Maître Eric Russel



# **Quatrième chapitre : Ecole confessionnelle de l'alliance chrétienne du PK 8. Ecole-chantier, logements, église**

L'alliance Chrétienne compte une seule école à Libreville. C'est au regard des résultats scolaires produits par les écoles de l'Alliance chrétienne dans d'autres provinces que l'école du PK8 est ouverte en 1999. Un seul bâtiment de trois salles a d'abord été conçu pour recevoir les élèves de l'école du dimanche inscrits pour y suivre les enseignements bibliques pendant que les parents participent au culte. Ensuite le bâtiment a commencé à abriter pendant les jours ordinaires l'enseignement de la maternelle. C'est à une femme formée à l'ENS comme conseiller pédagogique de l'enseignement pré-primaire que sera confiée en 2001 la charge d'organiser l'école maternelle dans son ordre d'enseignement.

## **1 Occuper plusieurs fonctions : une mission continue**

Créer des écoles, recruter, former, gérer le personnel, gérer l'école, prendre soin des élèves..., autant d'activités supplémentaires marquant le travail des premiers missionnaires fondateurs des premières écoles du pays. Depuis les années 1960, l'Etat a pris en charge de relever le défi et d'organiser l'enseignement dans l'ensemble du pays. Mais aujourd'hui encore, même dans la capitale, la réalisation d'une multitude de tâches sans y être préparé ou formé, et sans rémunération supplémentaire continue d'être au cœur de l'expérience de l'enseignement, aussi bien pour les instituteurs que pour les responsables d'écoles. Les enseignements pré-primaire et primaire sont régis par la maîtrise de plusieurs disciplines et diverses activités pédagogiques. Ce qui rend le travail enseignant déjà assez difficile à réaliser au quotidien. Mais quand d'autres activités viennent interférer avec celles dites pédagogiques, les choses sont encore plus compliquées.

« Après Koula-Moutou, je suis revenue à Libreville. J'ai d'abord suivi une formation sur le pré primaire à l'ENS suite à la décision du Ministère de l'éducation nationale d'organiser et de vulgariser l'enseignement maternel essentiellement mis en place jusqu'au début des années 2000 dans les écoles privées laïques. Il était nécessaire de former un certain nombre d'instituteurs à la gestion des enfants de moins de six ans. A la fin de la formation, ma

direction m'a confié la lourde tâche d'organiser un enseignement maternel pour la première fois dans une école de l'Alliance chrétienne et d'assurer la formation »<sup>535</sup> sur le tas du nombre d'enseignants nécessaires pour couvrir les besoins en personnel du projet. L'école a été ouverte dans les locaux de l'église de l'Alliance chrétienne du PK8 car il y avait déjà des salles disponibles. C'est l'école pré-primaire Emmaüs qui n'est pas encore très connue à Libreville. Ce travail d'initiation sera exigeant sur tous les plans : il fallait trouver des enseignants dans la mesure où il n'y avait pas d'enseignants formés pour ce niveau d'enseignement. La directrice a dû organiser un recrutement direct des éducatrices formées dans les écoles privées pour démarrer les activités. Il fallait également trouver le matériel, aménager les salles, former le personnel. Il fallait par ailleurs établir un contact avec les parents afin de les sensibiliser sur l'importance du suivi des enfants, car c'était nouveau aussi pour les familles. La complémentarité entre le travail des enseignants et celui des parents a été conséquent. La première année, l'effectif de 20 élèves ne sera pas atteint. Mais au fil des années, le nombre d'enfants va s'accroître considérablement et les résultats réalisés remarquables. « L'organisation et la réalisation de toutes ces activités en tant que responsable n'ont pas été faciles. »<sup>536</sup> Au regard de ce témoignage, il est simple d'affirmer que la formation en tant qu'encadreur du personnel enseignant a été assurée. Cette formation prépare à l'organisation de journées pédagogiques sous formes de séminaires ce qui dans le jargon éducatif est appelé la présentation des leçons-modèles grâce à une maîtrise des démarches didactiques : maîtrise et présentation du contenu disciplinaire. L'enseignant qui suit cette formation renforce également ses compétences pédagogiques : tout ce qui concerne les aspects relationnels du métier, la gestion de la classe, etc. Cependant, L'enseignant n'apprend pas les techniques de recrutement et de gestion du personnel, moins encore les techniques de gestion administrative et financière d'un établissement. Mais, suivant leur lieu d'affectation, les enseignants et leurs encadreurs se trouvent souvent confrontés à des activités pour lesquelles ils ne sont pas préparés ou rémunérés. L'expression « c'est un métier ingrat » trouve tout son sens.

Les missionnaires, d'hier et ceux d'aujourd'hui ne sont pas les seuls à être confrontés à cette situation. L'Etat a aussi formé ses propres « missionnaires ». C'est ainsi que l'enseignement, quelque soit l'ordre d'enseignement peut être qualifié de « fonction multitâche ». La situation

---

<sup>535</sup> Madame Jeannette Makita, Conseillère Pédagogique, directrice de l'école maternelle de l'alliance chrétienne du PK8 au moment de sa création. Libreville, octobre 2006

<sup>536</sup> Idem

est plus accentuée dans les villages et l'initiative inévitable, vitale. L'initiative permet de surmonter les difficultés.

## 2 Entre l'autonomie recherchée et la réalité

L'enseignement de l'Alliance n'a pas toujours fonctionné de façon autonome. Au départ, l'église de l'Alliance chrétienne travaille en collaboration avec l'église évangélique de Baraka. Cependant, des désaccords concernant la gestion administrative et financière engendrent la séparation des deux églises. Les enseignants de l'Alliance chrétienne sont alors affectés dans les écoles publiques où ils exercent pendant quelques années pour certains, car d'autres finiront par démissionner. Les responsables de l'église de l'Alliance Chrétienne entreprennent par la suite une démarche auprès du Ministère de l'Education nationale afin d'établir une organisation autonome. La demande d'éducation dans le quartier étant très forte, l'autorisation des autorités ne se fera pas attendre longtemps. La dernière école publique à Libreville est celle de Sibang 3 située au pk8. A partir du pk 9 jusqu'en Ntoun, il n'y a aucune école publique. Cependant, des quartiers se sont développés et la population ne cesse de croître. Pour répondre à la demande, l'Etat encourage la création d'écoles privées en allégeant les démarches administratives. « *Les débuts ont été difficiles car il fallait tout recommencer, même sur le plan matériel* » confie le directeur de l'établissement : Un instituteur Adjoint de formation issu du centre de formation des instituteurs de Baraka. Il suit entre 2003 à 2005 une formation de professeur adjoint d'école (option français) à l'ENS. C'est après cette formation qu'il est affecté en 2006 comme directeur de l'école de l'église de l'alliance chrétienne et missionnaire du Gabon du PK8, poste qu'il occupe depuis deux ans. En dehors des activités administratives, Il anime, comme son collègue de Sibang 3, des séances de formation continue, organise des séminaires pour mieux encadrer les enseignants. Ses 27 ans d'expérience dans l'enseignement où il est en activité depuis les années 1979-1980 font de lui un des vétérans du système éducatif dans son ordre d'enseignement.

Pour les responsables de l'église, l'école ne constitue pas dans l'immédiat une priorité. Comme dans toutes les églises, l'évangélisation, la formation et la prise en charge des « serviteurs de l'Eternel » occupent le premier rang des préoccupations. Au regard de la croissance des demandes d'inscription au sein même de communauté de l'église habitant les quartiers environnants, le projet de développer l'école est progressivement pris au sérieux. Mais pour l'instant, l'école est un vaste chantier de construction. Il n'y a encore ni

bibliothèque, ni de salle de travail destinée aux enseignants, ni de salle de réunion. Le personnel pédagogique prépare les leçons à la maison. Les toiles destinées aux enseignants sont également en cours de construction : « *Nous avons des toilettes en construction derrière les salles de cours, mais elles ne sont pas terminées. Seules les toilettes des élèves sont terminées. Mais les enfants ne prennent aucune précaution, alors les toilettes sont rapidement salles ou bouchées. De plus, je ne sais pas si ce sont les toilettes de l'école ou celles de l'église, il semble que tous ceux qui fréquentent l'église utilisent les mêmes sanitaires. Quand je suis dans le besoin, je vais chez la nièce de mon père qui habite à proximité de l'école, je suis obligée d'abandonner les enfants, de faire signe à la direction et je traverse ...* »<sup>537</sup>

Contrairement à l'école de Bellevue 3, les élèves disposent de toilettes entretenues qui peuvent servir aussi aux enseignants moins sensibles ou à la communauté de l'église. Il faut cependant remarquer que l'offre est inférieure à la demande et le rythme d'entretien ne permet pas une fréquentation aisée.

Les salles de classe sont construites en même temps que les cours sont effectués. Alors le bruit des marteaux et des perceuses font partie du décor gênant suffisamment par moment le déroulement des leçons. L'observation de la classe de 3<sup>ème</sup> n'a pas pu être effectuée en raison de la gêne occasionnée par le déroulement des travaux, l'enseignante ayant décidé du report à une date qui ne convenait pas, le retour en France étant déjà programmé. Seul l'entretien se fera en fin de journée. Les travaux devraient être programmés pendant les vacances des élèves. Mais pendant cette période, les fonds nécessaires aux travaux n'étaient pas rassemblés. Et, pour des raisons non explicitées, il a fallu chercher une autre équipe pour les travaux, la première ayant abandonné le chantier. Le nombre d'élèves ayant augmenté avec l'ouverture cette année des classes de 5<sup>ème</sup> année, il fallait nécessairement construire rapidement quelques salles supplémentaires. L'effectif des élèves est passé de 739 en 2006 à 855 en 2007. L'accélération des travaux a tout de même permis d'accroître la capacité d'accueil de l'établissement : « *Nous avons démarré l'année dernière avec deux classes pédagogiques pour chaque niveau d'enseignement. Cette année, le nombre de classes pédagogiques a doublé, nous comptons quatre classes pédagogiques pour les différents niveaux d'enseignement, seul la 5<sup>ème</sup> année compte trois classes pédagogiques.* »<sup>538</sup> L'école compte au total 12 classes physiques. Les classes fonctionnent à mi temps de la 1<sup>ère</sup> à la 4<sup>ème</sup> année. Seule

---

<sup>537</sup> DEHECEACMG PK8

<sup>538</sup> Idem

la 5<sup>ème</sup> année fonctionne à temps plein depuis la rentrée du deuxième trimestre 2007. Cependant, il est primordial de s'interroger sur l'efficacité pédagogique de cette organisation. Est-il pertinent d'établir un emploi du temps complet pour les classes de fin de cycle sachant que pour tous les autres niveaux, les enseignements n'ont pas pu couvrir l'ensemble des progressions pédagogiques en raison d'un fonctionnement à mi temps ? Un emploi du temps permet certes d'aborder les différentes notions contenues dans les programmes scolaires. Or le rythme de travail change pour les élèves. Habités à la mi-temps, arrivent-ils à s'adapter au changement imposé par le nouvel emploi du temps ? Les classes de 5<sup>ème</sup> année portent sur la révision des programmes des niveaux précédents. Les enseignements de base ont une grande influence sur ceux des années suivantes. Or ces enseignements ne sont pas effectués dans leur globalité. L'influence des enseignements de base sur la suite de la scolarité n'est-elle pas à prendre en considération ? Dans les établissements qui peuvent déjà le faire prévoient un emploi de temps complet pour les classes de 1<sup>ère</sup>, voire celles de 2<sup>ème</sup> année. Mais il serait souhaitable qu'à long terme, des efforts soient faits pour que les élèves soient tous soumis eu même rythme de travail, le changement de rythme de travail en cours de cursus pouvant constituer un facteur perturbateur pour les élèves, mais aussi pour les enseignants dans les établissements ou un même enseignement tient le même groupe d'élèves durant toute la période du cursus primaire. L'objectif de cette démarche est d'épargner aux élèves plusieurs changements d'enseignants, des changements considérés comme néfastes pour les élèves à ce stade de leur scolarité. Il est donc préférable qu'un enseignant tiennent le élèves, ils se connaîtront mieux, apprendront à travailler harmonieusement. L'enseignant qui connaît bien ses élèves les aide mieux à surmonter leurs lacunes. Mais cette démarche n'est pas partagée par tous les acteurs pédagogiques. Certains insistent sur le fait qu'il sera difficile pour les élèves qui ont du mal à travailler avec un enseignant soient plus à l'aise par la suite, mais au contraire, les frustrations relatives à une mauvaise relation pédagogique peuvent être tout aussi néfastes. Il est souhaitable dans ce cas que les élèves soient confiés à un autre enseignant. Il serait peut être souhaitable que le changement d'enseignant soient organisé pour certains élèves. Mais ce changement ne doit pas être l'occasion de nouvelles frustrations. Des mesures visant à rassurer à la fois les élèves et les enseignants doivent être prises. Aussi les enseignants pourraient sensibilisés à la démarche au cours de la formation à l'école ou au cours des séminaires.

En ce qui concerne la composition du personnel enseignant, le nombre considérable des femmes est remarquable : 17 femmes, trois hommes sur un total de 20 instituteurs au

primaire. La direction de l'enseignement de l'Alliance chrétienne privilégie le maintien des femmes à Libreville, en particulier celles qui sont déjà mariées et dont les compagnons travaillent dans la ville. Les hommes sont plus nombreux à servir dans les provinces. L'école maternelle est uniquement tenue par les femmes, 10 au total. La forte concentration des enseignants, en particulier celle des femmes à Libreville, analysée dans le chapitre sur la carrière, n'est pas la spécificité de l'Alliance chrétienne. Cette situation caractérise l'ensemble du système éducatif.

En 2006, l'école comptait plus d'enseignants que de classes. Alors ils étaient répartis deux dans certaines classes. Cette situation s'est redressée avec l'augmentation de l'effectif des élèves et du nombre de sections par niveau pédagogique. Il y a désormais quatre classes de 1<sup>ères</sup> années pour quatre enseignants. Cette répartition est valable pour les autres niveaux.

L'école est construite dans les locaux qui abritent à la fois les logements des pasteurs et l'église, un immense bâtiment qui sert pour le culte ainsi que pour les réunions tenues par les différents groupes actifs de la communauté : louange, intercession, délivrance, enseignements bibliques, etc. Dans le souci de respecter le déroulement des leçons et de permettre la participation des membres ayant des activités professionnelles, la plupart de ces réunions ne commencent qu'à partir de 18h, après la fin des cours et le départ des élèves. La cours de jeux des élèves sert aussi de passage à la population du quartier habitant derrière l'église. Une partie de la cours est à peine aménagée en air de jeux, en particulier pour les enfants de la maternelle, vu la taille du toboggan qui est installé. L'école ne compte qu'une ménagère, c'est grâce au dévouement des mamans de l'église que les toilettes sont entretenues, non pas par les enfants comme dans les établissements publics, mais par des adultes.

Le logement du directeur n'est pas pour l'instant à l'ordre du jour. Contrairement aux directeurs des écoles publiques dont les conditions d'hébergement sont assurées par les autorités éducatives. Celui de l'Alliance chrétienne doit être assuré par les responsables ecclésiastiques. Les pasteurs sont logés plus rapidement au sein de la concession de l'église ou en louant des logements dont le montant de la location est fixé par les responsables ecclésiastiques qui s'assurent de la prise en charge de la location dans le budget de l'église. En revanche, le directeur de l'école devra certainement attendre la fin des travaux de l'école et que des fonds spéciaux soient rassemblés. Mais rien n'est sûr, l'organisation actuelle ne le prévoit pas, le traitement du directeur étant assuré par l'Etat comme ses collègues du publique. Comme les autres agents de l'administration, il doit se contenter de sa prime de logement et se débrouiller au quartier. *« Je ne suis pas logé comme certains de mes collègues.*

*Seuls les directeurs d'école de l'enseignement public sont logés du moins à Libreville. Dans l'enseignement confessionnel, c'est l'église qui a la charge de loger les enseignants et d'équiper les écoles. J'habite une maison construite par moi-même dans un terrain que j'ai acheté à trois cent milles francs CFA en 1989, au PK12, derrière le camp militaire. J'ai pu bâtir une petite case de trois chambres, au départ je vivais là avec la petite famille. Actuellement je l'ai cassé pour construire une maison en dur plus grande. Entre temps, j'avais laissé mon neveu habiter là pour la garde du terrain, qui a construit une petite case en étage et c'est dedans que je vis en ce moment. Les directeurs des écoles catholiques aussi ne sont pas logés, mais ils sont plus organisés. Il existe quelques logements dans les écoles les plus anciennes qui sont souvent occupés par le directeur et un ou deux collègues. C'est le cas à Moanda et à Koulamoutou, mais ils doivent payer le loyer. Toutefois, ils ne perdent pas la totalité de l'indemnité de logement (100 000 francs CFA) comme c'est le cas dans l'enseignement public. Le loyer des collègues catholiques varie quelques fois entre 30 000 et 50 000 francs CFA. Cette disposition leur permet de réduire considérablement la charge du loyer. Or, au quartier, les loyers sont plus chers. C'est pourquoi, nous choisissons de louer des maisons très modestes mais moins chers afin de construire nos propres logements. Il n'est pas non plus prudent de s'habituer aux logements de fonction, qui offrent dans le cas de Libreville, un certain luxe. Une fois à la retraite, ce luxe est perdu. Nos salaires ne nous permettent pas toujours de bien vivre au quotidien, certains n'arrivent pas à construire et une fois à la retraite, c'est encore plus difficile. Actuellement, même si l'église met un logement à ma disposition, je resterai au quartier et laisserai le logement au soin des collègues intéressés. »<sup>539</sup> L'occupation du logement de fonction a pour conséquence la perte de la prime de logement. Or la plupart des enseignants la perçoivent comme une sorte d'augmentation de leur salaire et préfèrent l'intégrer dans leur gestion interne. Pour plus de détails sur le sujet, voire le chapitre sur le logement.*

Les difficultés rencontrées au sein de l'Alliance s'expliquent essentiellement par l'insuffisance des finances disponibles. L'église fonctionne essentiellement grâce aux « offrandes » des fidèles. Les subventions de l'Etat sont faibles et ne sont pas faites sous forme de budget versé à une période précise. L'Etat soutient particulièrement les actions éducatives et sanitaires. Cependant, des différences sur le plan structurel existent.

---

<sup>539</sup> Idem

Dans les écoles publiques, tout est construit par l'Etat, c'est normal dans la mesure où c'est sa responsabilité directe. Dans l'enseignement confessionnel, l'Etat intervient en renfort comme un partenaire pour soutenir certains projets initiés par les autorités ecclésiastiques, soucieux d'ouvrir non seulement les églises mais aussi les écoles afin d'instruire les populations. Dans les faits, les églises ne disposant pas de moyens financiers suffisants, elles ne font pas forcément mieux que l'Etat et peinent à remplir leur part du contrat. Les projets éducatifs sont dans certains cas essentiellement financés par l'aide insuffisante de l'Etat et quelques « offrandes spéciales » organisées dans les églises et versées par les fidèles pour encourager la communauté chrétienne à soutenir les investissements de l'église. Les pasteurs qui se donnent cette tâche difficile forcent un peu les choses au risque de se couvrir de ridicule et de friser l'escroquerie aux yeux des fidèles qui ont déjà du mal à supporter leurs dépenses propres. La conséquence, c'est que le travail prévu n'est pas toujours effectué par les églises : le nombre d'établissements ou de salles de classe construits n'est pas suffisant ; les besoins des enseignants et des élèves en matière de matériel didactique, en matière d'hébergement ne sont pas satisfaits ; En ce qui concerne les outils didactiques, c'est encore l'Etat qui vole à nouveau au secours. Ce sont les cotisations, les quêtes récoltées au sein des différentes églises locales qui permettent quelques fois d'entreprendre ou de finaliser les travaux de construction. La direction nationale de l'Alliance chrétienne est parfois obligée d'utiliser son budget de fonctionnement pour répondre aux besoins de construction des établissements. En ce qui concerne les manuels scolaires, *« la situation est très difficile : cette année, nous avons eu un énorme souci. L'Etat devrait nous faire une dotation de manuels. Nous avons à cet effet pris part à la distribution, organisée au Lycée Léon Mba, de nouveaux manuels en accord avec l'application de l'APC. Notre désolation était grande d'apprendre sur place par les responsables de l'inspection que nous n'avions pas droit aux manuels. Par la suite, la direction de l'enseignement du premier degré nous a informés que les écoles confessionnelles n'ont pas été autorisées à percevoir le matériel didactique. Le matériel destiné aux écoles confessionnelles est en cours d'impression. N'ayant pas pu avoir à notre disposition des outils d'évaluation adaptés à l'application de l'approche par les compétences, nos enseignants sont obligés de pratiquer l'évaluation selon l'approche par les objectifs, c'est-à-dire avec des notes chiffrées. Pour ce faire, il a fallu rééditer les bulletins qui prévoient des notes chiffrées. »*<sup>540</sup> L'utilisation, dans les écoles confessionnelles, des bulletins adaptés à

---

<sup>540</sup> Idem



l'Approche par les compétences de base est reportée à l'année prochaine. Les autorités privilégient alors les établissements publics, non seulement en ce qui concerne la distribution des manuels ou le logement du directeur, mais aussi en ce qui concerne l'accès aux séminaires organisés pour la formation continue des enseignants. Lorsque l'enseignement basé sur l'approche par les compétences de base est généralisé dans tous les ordres d'enseignement, seuls quelques enseignants des écoles publiques ont été formés et sont prêts à l'appliquer. Les autorités organisent ensuite une série de séminaires animés par les inspecteurs et les conseillers pédagogiques pour la formation des enseignants déjà en poste avant l'application de la mesure. Mais ces séminaires concernent prioritairement les enseignants des écoles publiques. L'Ecole Normale supérieure qui participe à la formation du personnel enseignant et des encadreurs pédagogiques n'a pas été impliquée dans le projet. Seules les écoles normales de formation des maîtres ont pu former une ou deux promotions à la méthode avant son application globale. Cette organisation n'a pas été favorable au climat relationnel entre les enseignants nouvellement affectés qui maîtrisent la nouvelle approche et les anciens à qui il est désormais recommandé de travailler suivant des dispositions qu'ils ne maîtrisent pas. La tradition qui consiste à permettre aux anciens d'encadrer les plus jeunes a été rompue. Les anciens enseignants y voient une injustice non justifiée. Car, soutiennent-ils, si l'Ecole normale avait été associée au projet, plusieurs encadreurs et non quelques un auraient été formés. A leur tour, ils auraient formé d'avantages d'enseignants au même moment. Or même certains encadreurs n'ont pas bénéficié de cette formation avant le lancement de l'approche. La conséquence, c'est que certains encadreurs formés à l'Ecole normale supérieure ont été affectés comme directeurs d'école. Or une nouvelle politique de désignation des directeurs d'école vise à mettre à la tête des établissements primaires des encadreurs afin d'améliorer la qualité de la formation continue des enseignants. Mais les encadreurs affectés sans formation comme le directeur de l'école de l'Alliance chrétienne éprouvent des difficultés dans l'exercice de leur fonction d'encadrement en raison d'une formation insuffisante. Le lancement de l'approche par les compétences de base a donc exclu certains agents éducatifs du programme de formation, plus encore ceux intervenant dans les établissements confessionnels, pourtant soumis à la même réglementation.

« L'enseignant chez nous n'est pas toujours traité comme son collègue intervenant dans les écoles publiques. Sur le plan des salaires, tous les enseignants fonctionnaires sont pris en charge par l'Etat de la même manière. Au cours de ma formation à l'Ecole normale supérieure, j'ai espéré en vain suivre un module consacré à l'Approche par les compétences

de base car je savais que cette méthode était déjà en application dans certaines écoles publiques. Au moment de mon affectation à la tête de l'école, la méthode a été imposée à l'ensemble des établissements primaires. Comment le responsable d'établissement ou l'encadreur pédagogique que je suis, qui n'a pas bénéficié de cette formation, peut-il être utile aux enseignants alors que la plupart des anciens attendent le soutien pédagogique du directeur. Ceux ayant été déjà formés à l'application de la nouvelle approche ne sont pas nombreux et ils sont moins disposés à animer des séminaires, ils viennent faire cours et rentrent chez eux. C'est certain que si un ancien collègue les aborde, ils donneront quelques explications. Mais il est plus simple d'organiser un séminaire pour tous ! Je suis en train de me surpasser pour former les autres en même temps que je me forme moi-même. »<sup>541</sup>

Participer à un nouveau programme de formation, pourtant utile à tous, peut paraître très difficile dans certains cas. La formation n'étant pas accessible à l'ensemble du personnel éducatif apparaît comme un privilège ou encore comme quelque chose qu'il faut obtenir au mérite. Malgré ces différences et les difficultés qui affectent l'organisation de la formation, les leçons sont faites dans les classes, des leçons pas toujours simples en 1<sup>ère</sup> année.

### 3 La Classe de 1<sup>ère</sup> année

La classe compte 37 élèves au total, un placard fonctionnel qui permet de ranger quelques outils didactiques (craies, ardoises, règles, etc.), un très large tableau et 18 tables-bancs, ce qui permet aux élèves d'être installés en petit groupe de deux. La classe est très propre et très calme. Les élèves paraissent disciplinés. L'effectif moins considérable des élèves (855) en comparaison aux écoles publiques qui en comptent presque le double comme à Bellevue et à Sibang (1400) constitue le premier facteur explicatif de l'attitude disciplinée des élèves. A ce sujet, l'écart est considérable entre les classes de 1<sup>ère</sup> année, 37 élèves à l'Alliance chrétienne et 120 élèves à Bellevue 3, moins de 60 à Sibang 3 grâce à la réduction des inscriptions. Les techniques pédagogiques apprises à l'Ecole normale des instituteurs (les deux maîtresses étant de la même promotion) préparent probablement mieux les futurs enseignants à gérer le premier groupe classe (comptant moins d'élèves) et non le second (exemple type d'une classe pléthorique). La maîtrise du deuxième groupe classe exige certainement une volonté très forte et des techniques disciplinaires particulières. Celles-ci ne sont pas nécessairement prises en

---

<sup>541</sup> Idem

compte dans les contenus d'enseignement proposés par les Ecoles de formation préoccupées à présenter des classes modèles et idéalisées qui constituent des situations standards. Celles-ci sont intériorisées par les enseignants souvent choqués une fois qu'ils sont affectés pour gérer des situations complètement à l'opposé de celles qui ont été au centre de leur formation. Mais l'effectif si réduit de la classe de 1<sup>ère</sup> année à l'Alliance chrétienne traduit aussi une organisation interne qui a accordé un statut privilégié aux élèves les plus jeunes de l'établissement, car en 3<sup>ème</sup> (60 élèves) et 5<sup>ème</sup> année (49) le nombre d'élève dans chaque classe est un peu plus important. Ces classes ont non seulement reçu les élèves des sections inférieures de l'établissement mais aussi les élèves venant d'autres établissements. L'établissement n'est pas à l'abri d'une forte augmentation des effectifs en raison de la demande d'éducation qui reste assez forte et très peu prise en charge par les autorités éducatives dans cette zone de Libreville. Les classes de 1<sup>ère</sup> année, au contraire ont reçu essentiellement les élèves en fin de cycle de la maternelle et quelques élèves venant directement de la maison. La présence d'anciens élèves de la maternelle explique pourquoi ces derniers disposent tous de l'équipement scolaire nécessaire. Ce qui n'est pas le cas de leurs camarades venant directement de la maison. Le statut social des parents peut expliquer cette différence. La scolarité en maternelle étant payante 10 000 francs CFA (15.24 euros) par mois nécessite des revenus réguliers. Les parents qui y inscrivent leurs enfants disposent de ressources financières suffisantes leur permettant de supporter le coût de la scolarité tout en faisant face aux autres besoins du foyer, contrairement aux parents non salariés pour qui l'inscription des enfants à la maternelle, bien que souhaitable, ne peut être envisagée. Les parents ayant des revenus suffisants sont plutôt soulagés lorsque les enfants sont inscrits au primaire où les frais de scolarité s'élèvent à 10 000 francs CFA (15.24 euros) pour toute l'année académique et non plus chaque mois. La liste de fournitures est dans ce cas, d'une part, moins difficile à gérer, d'autre part, elle est déjà intégrée dans le mode de fonctionnement du foyer. En revanche, les parents ayant peu de revenus ou pas du tout, même si la gestion des listes de fournitures scolaires fait déjà partie des habitudes, auront du mal à la planifier dans leurs dépenses dans la mesure où la plupart de ces foyers développent un fonctionnement basé sur une gestion quotidienne et non planifiée. La planification des dépenses exige que les revenus soient réguliers et une certitude à en disposer. Sans régularité ni certitude, et c'est le cas de plusieurs parents d'élèves dans la pluparts des écoles publiques et confessionnelles, « on ne peut pas planifier, on ne peut qu'espérer et gérer le quotidien ». C'est non seulement l'espoir d'y arriver malgré les difficultés qui permet d'oser, de se battre,

mais aussi le soutien non programmé, mais espéré de la famille (des frères, cousin, etc.) qui « vient en renfort ».

Un autre facteur de différenciation entre l'enseignement public et l'enseignement confessionnel pourrait expliquer la discipline observée dans les classes de l'Alliance chrétienne. A la fin de chaque séance de cours, la maîtresse après avoir fait noter et répéter à haute voix les recommandations pour préparer la prochaine séance de cours, demande à un élève de rappeler aux autres les consignes de discipline à exécuter à l'entrée en classe : « *Entrer sans traîner et sans jouer dès qu'on sonne, s'installer à sa place sans faire de bruit, mettre ses outils de travail sur la table.... Et, il est interdit de bavarder avec son camarade, de jouer, de jeter les bouts de papiers... Et, on écoute la maîtresse... Et, on travaille... On lève le doigt pour parler ou pour sortir... On parle assez fort pour que les autres écoutent...* » Tel est l'hymne de la classe entonné par un élève, mais progressivement chanté par l'ensemble de ses camarades, une série de consignes de disciplines qui amusent les élèves mais qui régissent leurs actes en classe. C'est ainsi que la maîtresse réussit à assurer « *l'autodiscipline des enfants.* » il suffit qu'ils pensent, puis se répètent à eux-mêmes et entre eux ce qu'ils doivent faire et le tour de la discipline est joué. Pas besoin de crier. Si le nombre réduit des élèves explique la sérénité, la motivation de la maîtresse, le calme et la discipline de la classe sont indéniablement corrélés à un savoir-faire dans la gestion des enfants de cet âge. La discipline et la rigueur sont les maîtres-mots qui assurent en grande partie la réputation des écoles confessionnelles. Sans ces deux aspects fondamentaux de l'organisation éducative, confiera le directeur de l'école les résultats ne peuvent pas être satisfaisants. Former les élèves à la discipline et à la rigueur dans le travail, sans nécessairement être sévère, autoritaire, constitue l'une des dimensions fondamentales de cet ordre d'enseignement. Cette organisation explique le choix fait par les enseignants de travailler au sein d'une école chrétienne bien que n'étant pas eux-mêmes membres de l'église de l'alliance chrétienne ou de toute autre église : « *les enfants sont plus disciplinés, on travaille dans le calme* », ainsi que l'attachement et la satisfaction de certains parents : « *même si les enfants apprennent à mi-temps comme dans les écoles publiques, ils ne reçoivent pas la même éducation... Il y a plus de discipline, je l'ai constaté à la maison avec mes deux grands enfants qui ont commencé dans une école publique. Au départ ils ne voulaient pas travailler, la conséquence c'est qu'ils ont un retard scolaire énorme, 11 ans au CEI. De retour à la maison c'est dépôt de cartables et courses aux jeux. En début d'année, je les ai inscrits à l'alliance. Le changement est remarquable. Ils travaillent seuls, je n'ai pas besoin de crier et*

*ils ont eu la moyenne au premier trimestre, je commence à être soulagée. Je crois que c'est la discipline qui fait la différence, puisqu'ils ont toujours les mêmes livres. »*<sup>542</sup> Les parents sont sensibles au soutien de l'école dans l'enseignement de la discipline qu'ils n'arrivent pas à établir eux-mêmes. Une fois la discipline assurée qu'en est-il des leçons ?

### 3.1 Leçon principale : Géométrie : « En plus... En moins »

- « Regardez et suivez au tableau. Voici deux figures.
- « Dessinez deux ensembles contenant des éléments : Un ensemble avec des éléments en moins et l'autre avec des éléments en plus. »

**Schéma 6** : graphiques représentant les activités effectuées par les élèves et relatives à la leçon



L'exercice demandé aux élèves consiste à reproduire deux figures déjà dessinés par la maîtresse au tableau : L'une des figures contient trois petits cercles et l'autre quatre traits (schéma 6).

La veille, prévenante, la maîtresse a donné aux les élèves la consigne d'apporter des petits cailloux et des capuchons de bouteilles. Comme dans les écoles publiques, tous les élèves ne disposent pas d'ardoises et de craie. Mais ce manque de matériel pédagogique n'empêche pas les élèves de participer activement à la leçon. Sous le regard bienveillant de la maîtresse ainsi

---

<sup>542</sup> Maîtresse Flora

que son autorisation, les élèves n'ayant pas d'ardoises reproduisent les figures de l'exercice sur la table. Certains ont reçu la craie des mains de la maîtresse. La liberté est accordée aux élèves de s'organiser pour l'exercice. Ceux disposant de cailloux et de capuchons répartissent dans une figure trois pierres et dans l'autre quatre capuchons ou inversement. L'évaluation des figures construites est faite en premier lieu par évaluer eux-mêmes : « *Edan, dis-nous ce que Makita a fait ! Mekina, est-ce qu'Iboutsu a bien fait ses figures ? Nyngone décris-nous les figures de Mouadza !* » Tout semblait bien se dérouler, mais Mouadza s'est trompé « *il n'a pas mis le bon nombre* » déclare son camarade. La maîtresse décide en ce moment de passer devant chaque table afin de vérifier le travail de chaque élève et demande aux autres de lever les ardoises. Pour vérifier si les élèves ont compris, la maîtresse demande à ses élèves de dessiner à nouveau deux ensembles contenant un nombre inégal de fleurs. Le souci de la maîtresse est de vérifier que les élèves comprennent ce que signifient les expressions en plus et en moins. Cet objectif semble atteint car plusieurs élèves arrivent à effectuer l'exercice demandé. Cependant, cet exercice permet d'accomplir une activité qui ne sera pas mentionnée au cours de la leçon, celle de comparaison. Il s'agit de deux notions qui ont une fonction en ce qu'elles permettent de comparer le contenu d'un récipient ou d'un objet avec celui d'un autre. Le contenu peut être sous la forme solide ou liquide. Au cours de la leçon, seule la forme solide a été privilégiée par la maîtresse probablement en raison du niveau initiatique des élèves. Il est tout de même intéressant de faire quelques remarques concernant les outils didactiques utilisés.

1- Le choix des cailloux et des capuchons est intéressant. Il s'agit d'objets présents dans le milieu de vie des élèves, ce sont donc des objets facilement accessibles. Cependant, ils peuvent constituer un danger si des consignes complémentaires d'hygiène ne sont pas données aux enfants ; Par exemple, il faut que ces objets qui traînent un peu partout soient lavés avec du savon avant d'être rangés dans les cartables. Il doit également être interdit de s'en servir pour jouer car ils peuvent blesser et faire très mal. L'usage des bâtonnets auraient été plus indiqué. Les élèves auraient tenu moins de bâtonnets dans une main et un plus dans l'autre en comparant laquelle des deux mains en a plus ou en a moins. La comparaison de deux petites bouteilles d'eau, de plus en plus courantes dans les quartiers, ayant un contenu inégal aurait permis d'intégrer la forme liquide dans la leçon.

Le cours tel qu'il se déroule est très bien fait, c'est difficile de reprocher quoi que soit à l'enseignant et ce n'est pas le but visé ici. Les enfants ont amené des capuchons, des cailloux. Ils ont été amenés à dessiner deux cercles et y insérer des objets de façon à en obtenir moins

dans l'un des cercles et un peu plus dans l'autre. Ensuite les élèves ont refait la même activité en dessinant des fleurs dans les deux cercles. Le travail en classe est admirable. Les enfants semblent comprendre. Toutefois, en prenant du recul, à la place des capuchons par exemple, les enfants auraient pu travailler en manipulant des bidons, des gobelets en plastique et de l'eau, qui sont des objets manipulés quotidiennement par les enfants à la maison. L'intérêt de choisir ces objets du quotidien, bien que les capuchons et les cailloux en fassent parti, c'est que l'activité faite en classe est aussi effectuée à la maison. Une fois que l'enfant aura un verre d'eau ou ira puiser de l'eau à la pompe avec un bidon, il pourra se souvenir facilement des notions de la leçon. Ces souvenirs peuvent favoriser sa motivation à faire ses exercices de maison, maîtriser les notions, agir sur son milieu en appliquant les savoirs appris. Mais la rupture entre ce que l'enfant apprend en classe et ce qu'il fait à la maison ne l'aide pas dans l'activité de transfert c'est-à-dire du réinvestissement ou l'exploitation de ses savoirs dans des situations concrètes ou à se baser sur son expérience de vie pour appréhender ce qu'il apprend en classe. Même si les enfants jouent avec des capuchons ou des cailloux au quartier, ces objets servent d'abord pour lancer, cueillir, par exemple tout en cherchant à savoir lequel d'entre eux en possède plus, car cela symbolise plus de lancées et confère plus de chance de relever le défi que les enfants se sont fixés, d'être le gagnant, le plus fort. Ces notions bien connues des enfants de 6-7 ans et très captivantes n'ont pas été associées à la leçon. L'activité de transfert associée aux activités pédagogiques n'est pas toujours facile à développer et constitue une tâche délicate pour les enseignants qui ne trouvent pas souvent ce qu'il faut dans les manuels utilisés. Le choix de l'exemple, de supports par l'enseignant pour étayer une leçon ou favoriser une manipulation, doit être le plus pertinent, le plus proche, le plus à la portée, le plus près du quotidien de la vie de l'enfant. L'exploitation de ces supports ou de ces exemples doit être le plus exhaustif possible afin de favoriser le transfert des apprentissages réalisés à l'école vers le milieu de vie de l'enfant, inversement. Le transfert des apprentissages constitue l'un des objectifs, si ce n'est l'objectif primordial de l'école aujourd'hui. Or s'il est primordial de former un citoyen capable d'agir sur son milieu en se servant de ce qu'il apprend à l'école, il va falloir que les écoles de formation des enseignants, les concepteurs de manuels scolaires ainsi que les maîtres placent cet objectif au centre de toute réflexion et toute activité relatives à l'action pédagogique.

2- Le choix de dessiner des fleurs pendant l'exercice d'application est peut être une activité habituelle pour les élèves ayant fait la maternelle. Mais elle n'est pas simple pour les élèves qui viennent de la maison ou les fleurs ne font parti des objets manipulés ou dessinés par les

élèves de cet âge, ils jouent en revanche beaucoup avec de petits « bonhommes », des boîtes, des billes, les ballons, les poupées, etc. Des exercices d'entraînement à faire à la maison en laissant aux élèves le choix d'objets à comparer (verres, assiettes, bouteilles...) ainsi que les contenus permettraient, d'une part, d'entretenir l'esprit d'initiative et d'autonomie qui a marqué le début de la leçon, d'autre part, d'investir ce qui a été appris en classe dans le milieu de vie. Une question posée aux élèves sur les objets manipulés à la maison et ce qu'ils contiennent auraient également permis de commencer la leçon par une description du milieu de vie des enfants. La reproduction et la comparaison des objets ainsi évoqués par les élèves eux-mêmes auraient permis de valoriser leur milieu de vie et de les mettre en confiance. Car, l'une des difficultés pour les élèves africains c'est de recevoir un enseignement qui ne valorise pas leur milieu social et leur culture. L'enseignant devrait être de plus en plus sensibilisé sur l'importance d'être observateur du milieu de vie des enfants afin de mieux s'en inspirer pour motiver, solliciter les élèves en classe et pour préparer les illustrations des leçons. La connaissance du milieu de vie de l'enfant devrait également être au cœur des cours de psychologie de développement et de sociologie de l'école dispensés aux enseignants, sachant que la construction de l'individu se fait à travers ses interactions avec les différents milieux qui l'entourent, l'environnement scolaire certes, mais aussi l'environnement familial. L'activité de géométrie sera suivie par un exercice dit de « consolidation » basée sur une activité de langage invitant les élèves à raconter ce qu'ils ont retenu au cours de la lecture du texte « *Au marigot* ».

## 3.2 Portrait de la maîtresse

### 3.2.1 *Gestion de la précarité*

La maîtresse est une jeune célibataire, mère de deux enfants. Cette jeune enseignante en exercice l'école de l'Alliance chrétienne du pk8 (son premier poste d'affectation) depuis quatre ans a sous sa responsabilité sa petite-sœur qu'elle encadre afin de soutenir sa mère veuve depuis plusieurs années. Elle fait parti des aînés d'une fratrie de dix enfants dont le papa, ancien chef comptable à Brossette (société de nettoyage) est décédé. Seule la maman, grâce à une activité commerciale, prend soin de cette grande famille. Dans ces conditions, un cursus universitaire est difficile à suivre, alors l'un des rares concours national qui permet de passer du statut d'étudiante à celui de salarié est une aubaine. C'est ainsi qu'elle participera au concours d'entrée à l'Ecole Normale des Instituteurs après deux années d'échec successifs en



deuxième année des Lettres modernes à la faculté des lettres de l'université Omar Bongo : « *Je voulais enseigner le français, mais vu la situation de ma famille, j'ai pris le raccourci, mais je suis toujours dans l'enseignement. J'espère évoluer assez rapidement.* »<sup>543</sup> Mais en attendant d'évoluer, sa situation administrative et financière est encore très précaire comme celle de ses collègues de la même promotion, « *ça ne va pas, je n'ai pas encore de salaire, je me débrouille avec les avances sur solde.* » Mais aussi grâce au secours de son groupe de **tontine** qui permet à ses membres, suivant les règles communes établies au préalable, d'avoir un équipement ménager, un soutien financier pour des travaux de construction, pour la rentrée scolaire. Il s'agit d'un échange d'objets ou d'argent visant à faire face au coût de la vie ou d'arrondir les fins du mois, en fonction des besoins et des projets individuels ou communs. « *Je faisais la tontine l'année dernière, cette année avec le bébé je suis sortie, mais elle m'a beaucoup aidé, surtout pour équiper la maison, quand j'ai aménagé je n'avais pas grand chose. Les autres enseignantes continuent, les versements se font en général autour du 25* »<sup>544</sup>, car c'est à cette période que les fonctionnaires perçoivent le salaire. Le choix de pratiquer la tontine avec les collègues de travail est une garantie que tout va bien se passer, la plupart d'entre eux étant salariés. Au quartier, cette pratique peut se gâter et léser certains participants en particulier lorsqu'elle intègre des personnes sans revenus fixes. « *C'est difficile au quartier, j'habite à Nzen-Ayong, derrière l'école Sibang 3, beaucoup de femmes se proposent d'y participer, la difficulté c'est qu'elles ne travaillent pas. Elles comptent sur l'aide du conjoint, dans ce cas, il est difficile d'être certain de percevoir leur versement à temps, ni même qu'elles pourront honorer leur engagement même si elles sont de bonne foi...* »<sup>545</sup> Il vaut mieux alors être prudent et se tourner vers les salariés de son lieu de travail. Heureusement pour cette jeune maîtresse, contrairement à ses collègues des établissements publics qui doivent se rendre au Ministère de l'éducation nationale, les outils de travail de base, à savoir, les guides et curricula sont fournis par l'établissement. Le guide est un livre qui montre les étapes d'une leçon, quelques méthodes. Les curricula contiennent le programme et les progressions. L'enseignant peut ensuite chercher d'autres documents en vue d'enrichir ou d'ajuster ses cours en fonction du contenu des leçons et du niveau de ses élèves. Cependant les manuels pédagogiques ne sont pas toujours accessibles quand l'attente du salaire dure des années, les bibliothèques sont inexistantes, les librairies très rares ou très peu fournies.

---

<sup>543</sup> Maîtresse Flora

<sup>544</sup> Idem

<sup>545</sup> Idem

## 4 La classe de 5<sup>ème</sup> année : Les temps composés de l'indicatif

La deuxième observation effectuée à l'Alliance chrétienne porte sur une activité de conjugaison en 5<sup>ème</sup> année.

La leçon portera essentiellement sur un exercice de révision des différents temps de l'indicatif avec pour objectif principal de dégager une formalisation sur le passé composé. Deux textes serviront de supports à la leçon :

Enoncé : conjugaison : les temps composés de l'indicatif

Texte 1 : Pierre peut lire seul, il pensait trouver son ami en classe. Ce dernier manque les cours.

Texte 2 : Nous avons eu des émotions. Pourtant, la matinée avait bien commencé. Mes frères s'étaient levés. Papa leur avait dit « quand vous aurez fini de manger, filez vite à la maison. »

Après une lecture silencieuse, puis collective, le maître écrit au tableau la première consigne.

Première consigne de travail : « Souligner les verbes. Dans quels temps sont –ils conjugués ? »

L'identification des temps simples (présent, imparfait) de l'indicatif dans le premier texte et des temps composés (passé composé) du deuxième texte, est effectuée sans difficultés par les élèves.

Deuxième consigne : Le maître interroge les élèves « *Qu'est-ce qu'on peut dire du passé composé ?* »

Ce qui est intéressant dans cette leçon ce n'est pas son contenu puisqu'il est question de révision, mais ce qu'elle représente pour la classe. C'est une classe d'examen, elle a besoin de maîtriser l'ensemble des programmes du cycle élémentaire et le français est l'une des disciplines fondamentales de ces programmes. Il est de ce fait important pour les élèves de maîtriser l'activité de conjugaison. Cependant, la démarche adoptée suscite quelques remarques ou quelques interrogations :

1- Pour les élèves de 5<sup>ème</sup> année, les temps de l'indicatif sont connus, en particulier les temps simples, même s'ils ont quelques lacunes. Le choix de deux textes dont le premier ne mobilise que deux temps simples pour mieux les distinguer des temps composés apparaissant dans le second semble pertinent. L'activité s'est limitée à l'identification de deux temps simples (le présent et l'imparfait) et du passé composé apparaissant respectivement dans les premier et

second textes. D'autres temps simples que le futur et le passé simple auraient pu être évoqués au cours de la leçon, même s'ils n'apparaissent pas le texte qui est relativement simple pour le niveau pédagogique considéré. Cette remarque est valable pour le deuxième texte où apparaissent d'autres temps composés qui seront ignorés au cours de la leçon. Celle-ci aura finalement pour simple objectif de définir une formalisation du passé composé pourtant devant déjà figurer les cahiers de leçons de français des élèves.

2- L'activité proprement de conjugaison qui aurait pu renforcer celle d'identification n'a pas été effectuée.

3- la formalisation du passé composée reportée par le maître au tableau est écrite sous forme de formule mathématique non explicite :

PC  $\Leftrightarrow$  A (P) / PP. Pourquoi adopter un style abrégé dans une discipline qui a également pour exigence la maîtrise de l'orthographe ? Il aurait été plus indiqué d'écrire : Pour le passé composé, il faut conjuguer l'auxiliaire avoir ou être au présent de l'indicatif et chercher le participe passé du verbe. Ce qui revient à : passé composé = auxiliaire au présent de l'indicatif + participe passé. Un exemple pour terminer la formalisation peut également servir aux élèves en difficulté. Car, parmi les 49 élèves de la classe, quelques uns lisent avec des difficultés, et trois n'y arrivent pas du tout. Ce qui explique le caractère peu rigoureux de la leçon. Le maître qui estime « *le travail pénible* » à effectuer avec la classe, prévoit de faire un travail particulier de rattrapage en français et en mathématiques au début du deuxième trimestre. Il est difficile de comprendre le fait d'avoir attendu le deuxième trimestre pour organiser des séances de soutien alors que le premier trimestre aurait été plus indiqué. Il est possible que des exercices visant à évaluer le niveau des élèves à la rentrée des classes n'aient pas été effectués. Ces séances d'évaluation auraient été primordiales dans la mesure où les élèves venant des établissements publics où ils ont probablement échoué ne sont pas connus de l'enseignant. L'évaluation formative à la rentrée des classes devrait constituer une priorité afin de cerner les lacunes des élèves et de définir les éléments du programme qui conviennent pour démarrer l'année scolaire.

D'autres explications résident probablement dans le fait que c'est une classe en chantier, bien que propre et aérée, elle est encore en construction et ne compte que 15 tables-bancs pour 49 élèves dont certains sont contraints comme dans les écoles publiques à s'installer à trois par table-banc. L'école ouvre pour la première fois la classe de 5<sup>ème</sup> année.

D'autres raisons sont peut-être à rechercher dans le peu d'intérêt accordé à la formation et au traitement du maître qui exercera pendant plusieurs années comme un bénévole.

## 4.1 Portrait du maître

### 4.1.1 *Quand enseignement rime avec bénévolat*

Un recrutement et une formation sur le tas, un salaire misérable versé de façon aléatoire, caractérisent le parcours professionnel de cet enseignant auxiliaire en exercice depuis une dizaine d'années et dont la volonté constitue véritablement la clé de sa pédagogie. Ce père célibataire de trois enfants et habitant le quartier Mélen a dû abandonner ses études en classe de 1<sup>ère</sup> de l'enseignement secondaire en raison des faibles revenus de sa famille. Les seuls revenus du père, pasteur à l'église locale de l'Alliance chrétienne de Moabi dans le sud du Gabon, ne couvrent pas les besoins d'une fratrie de neuf enfants. Après une année d'incertitude et de chômage, il est recruté à Moabi à la fin des années 90 par le directeur de l'école publique pour combler l'insuffisance d'enseignants. *« J'ai commencé à enseigner les enfants de CP. Le directeur intéressé par mon travail, me confiera ensuite la classe de CE2. J'ai commencé à enseigner sans avoir bénéficié d'une formation préalable. Il fallait que je me contente de l'encadrement d'un directeur d'école qui était lui-même déjà très débordé. Mais plusieurs enfants n'avaient pas de maître, alors l'encadrement se faisait en même temps que je tenais la classe. Cependant, n'étant pas titulaire du BEPC, je n'avais ni le droit de bénéficier d'une formation officielle, ni celui de participer à un séminaire. C'est au cours de l'année 2000 que je vais enfin être titulaire du BEPC, après plusieurs années dans l'enseignement. Ce n'est qu'en 2006, lorsque la Banque Africaine de Développement (BAD) a organisé une formation étalée sur un mois, que j'ai participé à un séminaire collectif. C'est après cette formation que s'est développé en moi le sentiment d'être un enseignant à part entière, j'avais déjà fait presque sept ans d'enseignement et pendant tout ce temps je n'étais pas vraiment payé. La direction nationale de l'enseignement de l'alliance me donnait quelque chose mais avant cela il fallait que je passe des tests. Je suis à ma neuvième année d'enseignement, pendant tout ce temps je ne cotise pas pour la retraite. C'est comme si je ne*

*travaillais pas. Entre quelqu'un qui est complètement au chômage et moi, il n'y a pas de différence. »*<sup>546</sup>

Aucune démarche de recrutement à la fonction publique n'a été initiée ni par l'intéressé, ni par la direction de l'école ou la direction de l'Alliance chrétienne. Au cours de l'année 2007, le président de la république, motivé par les préparatifs de l'élection présidentielle de 2008, décide une série de mesures parmi lesquelles figure enfin le traitement des dossiers de candidature des enseignants auxiliaires et des moniteurs en exercice par la fonction publique. La direction des activités pédagogiques de l'Alliance chrétienne, ainsi que les autres ordres d'enseignement demandent à leur personnel concerné de déposer les dossiers de candidature à la fonction publique. Grâce à cette démarche, les moniteurs et les enseignants auxiliaires, mais pas encore tous, perçoivent aujourd'hui un présalaire bien étant toujours dans l'attente de l'intégration. Toutefois, cette mesure qui laisse paraître une pointe d'espérance n'a pas réussi à simplifier la vie de ceux qui peuvent être qualifiés sans exagération « les bénévoles du système éducatif ». Ne pouvant mener leur combat seul, en raison de la précarité et de la fébrilité de leur statut, les moniteurs et les auxiliaires comptent sur l'action syndicale qui a toujours dénoncé leurs difficultés. Très peu d'entre eux sont officiellement membres du syndicat des enseignants, pourtant sur l'action syndicale que repose l'espoir leur statut changer plus rapidement. « *Je suis même en train de prier pour que le mouvement qui veut se soulever aboutisse pour essayer d'accélérer l'action des autorités compétentes. Car pour « toucher même ces miettes », parlant du présalaire dont le montant ne sera pas indiqué par pudeur, « je vais au trésor de Tchibanga parce que je n'ai pas une attestation qui me permet d'être payé ailleurs que dans la ville où j'ai été recruté, bien qu'exerçant maintenant à Libreville. »*<sup>547</sup>

Ces révélations mettent en évidence les problèmes d'organisation au sein des différents ordres d'enseignement en ce qui concerne le recrutement d'une partie du personnel enseignant. Négligence, abandon, impuissance, sont autant de caractéristiques de l'attitude des responsables administratifs et des pouvoirs publics à l'égard des auxiliaires et des moniteurs qui sont pourtant des enseignants comme les autres, des hommes et des femmes engagés à servir l'Etat, exerçant leur métier avec le même dévouement, la même patience et la même détermination que les autres instituteurs. La direction nationale de l'enseignement de

---

<sup>546</sup> Maître Amour

<sup>547</sup> Idem

l'alliance doit s'organiser pour mieux gérer son personnel quelque soit leur statut au moment du recrutement. Si le recrutement des moniteurs ou des enseignants auxiliaires permet aux pouvoirs publics de combler l'insuffisance du personnel enseignant, particulièrement dans les villages, de maîtriser la masse salariale et limiter les dépenses d'éducation, il reste difficile de comprendre le traitement qui leur est réservé une fois recrutés. La direction des enseignements de l'Alliance chrétienne devra mettre en place un dispositif de gestion pour l'ensemble de son personnel, en désignant un responsable chargé de suivre les dossiers de recrutement et de suivi de carrière à l'éducation nationale ainsi qu'à la fonction publique. La mise en place d'un tel dispositif permettrait d'éviter la multiplication des démarches individuelles comme dans l'enseignement public. Il paraît difficile de ne pas attribuer à la mauvaise organisation administrative le fait d'affecter un enseignant à Libreville pour ses compétences et de le contraindre dans le même temps, à parcourir près de 600km, sur des routes dégradées sans cesse par de fortes pluies, pour toucher sa « paie » ! Pour décrire l'état des routes qui relient la capitale aux autres villes, le témoignage du Directeur de l'enseignement du premier degré est assez édifiant : *« Oh là ! Les routes se dégradent, malgré les efforts de l'Etat. Autant le Gabon est béni de Dieu parce qu'il y a de l'eau, autant ça peut paraître comme une sanction, parce que l'érosion que provoquent les eaux de pluie entraîne la dégradation rapide des routes, même s'il y a du goudron, la route est dégradée au bout de deux ans à peine. Le Gabon est un pays de forêts, de montagnes, et les routes longent les plans de montagnes. C'est pourquoi donc l'érosion crée des éboulements, les routes non goudronnées pour la plupart s'abaissent. Il y a également le problème d'infiltration des eaux. C'est peut-être notre goudron qui est poreux, mais en tout cas les routes se dégradent rapidement. »*

L'attrait de travailler à la capitale peut également expliquer en partie que l'affectation de l'enseignant traduise une stratégie et une démarche individuelle. Ce qui signifie que les responsables hiérarchiques directes n'ont pas pris part à la démarche d'affectation et que les démarches administratives y relatives dans la ville d'affectation soient difficiles à entreprendre. Cependant, les difficultés à percevoir sa paie dans son lieu d'affectation n'est pas spécifique aux moniteurs ou aux enseignants auxiliaires. Les instituteurs fonctionnaires connaissent le même sort : *« Un instituteur affecté à Mékambo, qui est payé par le canal d'une banque est obligé de partir de Mékambo à 900 kilomètres de Libreville pour venir percevoir son salaire. Ce déplacement peut occasionner une absence d'une durée minimale d'une semaine. C'est une semaine d'arrêt d'activités pédagogiques non seulement pour*

*l'enseignant mais aussi pour les élèves qui ne pourront pas terminer les programmes ne sont jamais achevés, absence de structures bancaires, il y a le problème des routes également. »<sup>548</sup>*

L'organisation administrative ainsi que l'absence d'un certain nombre d'institutions telles que les banques affectent profondément à la fois le travail et la carrière des enseignants obligeant la plupart d'entre eux à vivre dans la précarité.

---

<sup>548</sup> Extrait d'entretien réalisé auprès du Directeur de l'enseignement du premier degré (DE1) au Ministère de l'éducation nationale (10 novembre 2006). Inspecteur et ancien instituteur, il a commencé sa carrière dans une petite ville au sud du pays. Il intervient également dans la formation des professionnels de l'éducation à l'Ecole normale supérieure de Libreville.

## **Cinquième chapitre : Ecole publique conventionnée Gros bouquet 1. Prestige et privilège**

Un environnement calme, des classes de moins de 30 élèves, des outils didactiques suffisants, une assistance régulière des nouveaux enseignants... Telles sont les particularités de l'école publique conventionnée Gros bouquet 1. Ces conditions de travail sont celles espérées par les enseignants exerçant dans les écoles publiques et confessionnelles.

L'école comprend 450 élèves répartis entre 17 classes pédagogiques et 17 enseignants titulaires. Différents profils caractérisent le personnel de l'école conventionnée : les instituteurs gabonais dits « intégrés » (très minoritaires pour l'instant, ils ont le même profil que leurs collègues des établissements publics mais travaillent dans de meilleures conditions et ont une prime en plus. Les critères d'attribution et le montant de cette prime ainsi que le processus de sélection de ces enseignants restent secrets et n'ont donc pas été communiqués ; Les assistants techniques (Gros Bouquet 1 en compte quatre) : Les contractuels ayant une formation d'instituteur, en général ils s'adressent à l'ambassade et celle-ci les oriente dans les écoles conventionnées, ils sont recrutés parmi les français : il s'agit le plus souvent de conjoints d'assistants techniques et de militaires.

L'effectif des élèves est deux fois moins important que dans une école confessionnelle encore en chantier (Alliance Chrétienne : 855 élèves), les élèves étant plus nombreux dans les écoles confessionnelles plus anciennes implantées dans la capitale telles que celle de Baraka ou celle de Saint-Michel. L'écart se creuse d'avantage entre une école conventionnée et un établissement public ordinaire : soit trois fois moins d'élèves dans le premier ordre d'enseignement que dans le second (450 pour Gros-Bouquet1 contre 1400 pour Bellevue 3 ou Sibang 3). Cet écart se traduit également à travers le quota d'élèves par enseignant, environ 26 à l'école conventionnée pour 60-70 à l'école publique avec des classes de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années qui accueillent parfois plus de 100 élèves.

L'école accueille les enfants dans les classes maternelles à partir de 5 ans, c'est-à-dire en dernière année du préélémentaire. Une aide maternelle est affectée dans chacune des classes préélémentaires et travaille en étroite collaboration avec les enseignants. Un instituteur remplaçant intervient en cas d'empêchement ou d'absence d'un titulaire de classe afin de poursuivre les enseignements, et de ne perturber ni le rythme de travail des élèves ni le bon



déroulement des progressions pédagogiques mensuelles pré établies. Une institutrice intervient à temps plein pour les activités de soutien et de remédiation à la fois auprès des élèves en difficultés et de l'enseignant. Cette institutrice peut organiser, sous forme de révision, des leçons dont les contenus ne sont pas maîtrisés par le titulaire de classe. Les titulaires ayant en charge la gestion quotidienne des classes sont sensibilisés pour collaborer sans hésitation avec l'institutrice de soutien à la moindre difficulté ressentie aussi bien à leur propre niveau qu'en ce qui concerne les élèves.

L'enseignement de l'anglais est dispensé dans l'établissement à partir de la 2<sup>ème</sup> année (CE1). Pour cet enseignement, un enseignant intervient à temps plein de la 3<sup>ème</sup> année à la 5<sup>ème</sup> année. Un autre intervient à temps partiel en 2<sup>e</sup> année.

Les activités pédagogiques ordinaires sont complétées par celles réalisées dans le cadre du projet d'établissement élaboré suivant les besoins des élèves après un travail préalable d'évaluation et dans un souci d'intégrer des données du contexte gabonais dans l'enseignement dispensé. Ce projet est réalisé suivant les cycles et en association avec une école publique ordinaire (celle de la FOPI). Le choix de l'association avec l'école publique de la FOPI s'explique par la collaboration préalable existant entre les directeurs des deux établissements.

Contrairement aux écoles publiques ordinaires qui ont d'anciens enseignants affectés à la surveillance, secondés bien sûr par les enseignants titulaires de classes, cette fonction est, à l'école conventionnée, essentiellement assurée par les enseignants.

## 1 Une zone d'implantation stratégique : calme et essentiellement résidentielle

L'école conventionnée Gros-Bouquet<sup>1</sup> est située au quartier Batterie<sup>4</sup>. C'est l'un des vieux quartiers résidentiels de Libreville. Il compte très peu de bars et autres commerces. Les maisons sont pour la plupart de très belles villas, comme il est difficile d'en voir à Bellevue ou au PK8 par exemple. Les quartiers environnants (Louis, trois quartiers par exemple), sont également de vieux quartiers chics, même s'ils perdent cette caractéristique par endroit. La population y est composée d'anciennes familles originaires de la capitale ou proches du pouvoir qui suivant leurs ressources ont réussi à s'y maintenir, de familles expatriées commerçantes, de travailleurs européens, de hauts cadres gabonais travaillant dans les

entreprises privées ou de hauts fonctionnaires particulièrement du secteur financier ou membres du gouvernement. Le choix de ce quartier révèle la population visée par l'école. Les frais de scolarité étant particulièrement plus élevés que dans les écoles publiques, son implantation est au cœur d'une zone assez chic et à proximité d'une population dont les revenus permettent d'y inscrire leurs enfants. Il n'est pas étonnant que la population expatriée européenne y soit particulièrement concentrée en raison des caractéristiques modernes du quartier assez proches de celles des villes occidentales dont elle est issue. Ces caractéristiques masquent néanmoins l'aspect « bidonville » de la capitale. L'école est également située non loin du camp de la gendarmerie de Gros-Bouquet. Ce qui assure une dimension sécuritaire aux populations. La proximité de son lieu d'implantation avec le centre ville et le bord de mer garantit un accès facile au sein de l'école. Les routes, contrairement à celles de Bellevue ou du pk8 sont goudronnées malgré quelques creux causés par les pluies et qui sont relativement vite comblés au contraire des autres quartiers qui les conservent des années durant. Les populations des autres quartiers regardent impuissamment les creux prendre les caractéristiques de lac sans pouvoir agir ni savoir à qui s'adresser pour avoir des solutions à leur situation misérable. Le calme y est remarquable dans l'ensemble de petites ruelles qui sillonnent le quartier. Les rares moments bruyants correspondent à la sortie des classes des élèves, ou à une circonstance particulière en période de deuil ou de fête. Cependant, si les écoles conventionnées de Gros-Bouquet ont le privilège d'être situés dans un quartier résidentiel, tel n'est pas le cas des autres établissements du même ordre d'enseignement, par exemple celle des charbonnages, située dans un très grand quartier en pleine expansion qui se transforme progressivement, dont les caractéristiques sont, suivant les zones, plus proches de Bellevue que celles de Batterie 4. L'école conventionnée des charbonnages est située en bordure de l'une des principales voies de circulation desservant les quartiers des charbonnages et de Bel-Air. Il n'y a aucun poste des forces de l'ordre à proximité de l'école. Il y a là quelques différences entre les deux écoles conventionnées. Cependant sur le plan de l'organisation interne, elles sont assez comparables.

Les bâtiments de l'école conventionnée Gros-Bouquet 1 sont à l'image des investissements du quartier : majestueux et propres.

L'image 33 présente l'un des plus grands bâtiments de l'école dans lequel sont aménagés les bureaux de la direction, la salle des enseignants, des salles de classes au rez-de-chaussée et une bibliothèque à l'étage, ouverte aux personnels de l'enseignement public. Le sol de l'école est aménagé et entretenu malgré quelques fissures. Des plantes bien taillées participent au

décor de l'établissement. La présence des gourdes accrochées aux fenêtres des salles de classes révèle une différence remarquable concernant le matériel en possession des élèves au sein de l'école contrairement à celui des élèves de Sibang<sup>1</sup> ou de Bellevue<sup>3</sup> qui ne voient la gourde qu'à travers le manuel de lecture mais n'en possèdent pas. Certains les auront peut être aperçu au marché en accompagnant les parents, mais pour la plupart des élèves, la gourde est un objet hors de portée.

**Photo 33 : école conventionnée Gros bouquet 1, bâtiment comprenant les bureaux de la direction, la bibliothèque, la salle des enseignants et quelques salles de classe. Lundi 7 janvier 2008**



Le premier bâtiment de l'école conventionnée de Gros-bouquet<sup>1</sup> a été construit en 1961. Il y a eu ensuite des bâtiments rajoutés au moment de la première convention (en 1978) qui abritent actuellement les classes de CE2. D'autres classes ont été construites en 1991, au moment de la fermeture de l'école mixte d'Akébé. « Quand les écoles A et B d'Akébé ont fermé, il fallait scolariser tous les enfants inscrits là-bas. Akébé A avait 12 classes et Akébé B en comptait 16. Il y avait donc un effectif important des enfants à accueillir. » Ces derniers ont été répartis sur l'ensemble des écoles conventionnées actuelles, en particulier sur gros-bouquet<sup>1</sup> parce qu'elle est la plus grande, du point de vue de sa topographie, son espace fait deux hectares environs. L'effectif ne dépasse pas 26-27 élèves par classe.

## 2 L'organisation administrative

La première convention officielle entre la France et le Gabon a été signée en 1978. C'est à cette date que les écoles conventionnées ont été officialisées. Avant cette époque, elles existaient déjà sous le nom d'écoles mixtes réservées à l'instruction des enfants issus de la communauté coloniale. Depuis la période coloniale, des différences, en particulier sur le plan des ressources, ont été organisées pour distinguer l'enseignement dispensé aux enfants français de celui donné enfants gabonais dits « indigènes ». D'une part, cette politique de la différenciation a eu pour conséquence de créer des différences considérables en ce qui concerne les conditions d'enseignement dans les deux types d'établissements. Aussi, les écoles mixtes ou conventionnées pouvaient suivre plus facilement l'évolution des méthodes et des programmes français tandis que dans les autres écoles cette évolution n'était pas envisageable. Bien que la population française très importante au Gabon, les agents de l'administration française, agriculteurs, exploitants du bois et des minerais pour la plupart, celle-ci française était très mobile. Les écoles mixtes étaient ainsi protégées du phénomène de l'explosion démographique, que connaîtront progressivement les autres écoles publiques. Les enfants expatriés ne suivaient pas leur scolarité complète. « *Les programmes étant complètement à part, n'étant pas les mêmes, les enfants qui repartaient sur la France étaient perdus.* » Il fallait donc créer des écoles qui appliquent à la lettre les programmes français. Mais considérant l'objectif assigné de l'enseignement primaire à savoir apprendre aux enfants à lire, écrire et compter, la question suivante mérite d'être posée : Existe-t-il mille manières fondamentalement différentes d'apprendre à lire, à écrire, et à compter ? La différence de traitement accordée aux enfants de la communauté locale par rapport à la communauté coloniale n'a-t-elle pas simplement favorisé une organisation non pas pédagogique mais administrative et des conditions d'enseignements différentes ! Si la différence est administrative et non pédagogique, alors, l'enseignement en lui-même n'a jamais été fondamentalement différent, mais plutôt les conditions dans lesquelles l'enseignement est donné aux enfants qui font la différence. C'est donc la façon dont l'enseignement est traité dans les deux communautés, aujourd'hui entre les deux pays qui expliquent en grande partie les différences observées. Au départ, l'enseignement des indigènes vise l'éducation, l'apprentissage de quelques métiers subalternes pour servir les intérêts de la colonisation. A la même époque, l'enseignement des enfants français a pour objectif de leur assurer une instruction afin de les préparer à servir au mieux les intérêts de la France. Dans les deux cas, l'enseignement est au service de l'Etat français. Progressivement, l'enseignement « indigène »

se fixe les mêmes objectifs que l'enseignement français : L'instruction. Avec l'indépendance du pays, cet objectif est fortifié mais cette fois, l'instruction donnée aux enfants gabonais doit servir le Gabon. A l'enseignement colonial sélectif, ne s'adressant qu'à quelques individus, se substitue un enseignement de masse. Mais une telle politique nécessite d'immenses ressources, humaines, matérielles et financières. Cependant, le jeune Etat indépendant a d'autres défis à relever. Il peine à construire les structures d'accueil suffisantes. L'évolution démographique d'enfants à scolariser ne se fait pas attendre et vient amplifier la pénibilité des conditions de travail au sein des écoles publiques.

« Au regard des textes actuels, les choses ont bien évolué, parce qu'au départ, les écoles conventionnées ont été créées pour assurer la scolarité des enfants français. Maintenant, nous en sommes à la scolarité des enfants, qu'ils soient français, gabonais, ou qu'ils aient d'autres nationalités. C'est quand même important. C'est déjà un plus pour moi. » L'optimisme de la directrice laisse penser à un enseignement identique pour tous. Mais cela est-il réalisable connaissant les conditions actuelles dans lesquelles l'enseignement est donné aux enfants dans l'ensemble des écoles publiques !

L'école conventionnée gros-bouquet 1 est dirigée par une institutrice titulaire française détachée pour servir au Gabon et secondée dans ses tâches administratives par une secrétaire de nationalité française également. Elle est à la tête de l'établissement depuis 1992. Mais avant, elle a organisé l'ouverture de l'école mixte d'Akébé (ancienne appellation de l'école conventionnée) en 1978. Elle exerce au Gabon depuis une vingtaine d'années.

L'école est dite publique parce qu'elle est rattachée au Ministère de l'éducation nationale au même titre que toutes les autres écoles publiques. L'école est dite conventionnée car la France et le Gabon ont signé une convention qui définit son mode de fonctionnement : préparer les enfants aux examens de 5<sup>ème</sup> année : le concours d'entrée en 6<sup>e</sup> et le Certificat d'études primaires (CEP). Elle est organisée selon la loi d'orientation et selon les cycles en adéquation avec les instructions officielles françaises. Concernant l'organigramme, puisque c'est une école publique, son autorité hiérarchique immédiate est le Directeur de l'enseignement du premier degré (DE1). Mais le volet pédagogique est à la charge d'un inspecteur français affecté au Ministère gabonais de l'éducation nationale. Il est assistant technique envoyé par la France en vue de cautionner le fonctionnement pédagogique des écoles conventionnées du pays. L'école est soumise à une double tutelle : une administration gabonaise et une pédagogie selon les instructions françaises. « *Mais nous nous efforçons à nous adapter aussi aux réalités et aux programmes gabonais* » confiera la directrice. Il s'agit par exemple de la

préparation à l'entrée en 6<sup>e</sup> et au CEP qui sont des examens déjà supprimés en France. Pour préparer les élèves aux examens nationaux, des modules de découverte du monde basés sur le parallèle France/Gabon, ont été récemment organisés. Cela suffit à la directrice pour affirmer que l'école conventionnée applique « *des programmes français adaptés* ». Cependant, il n'y a pas au Gabon, des programmes gabonais. Il y a toujours eu en application au sein des écoles gabonaises des programmes français adaptés. Les adaptations sont faites essentiellement au plan de l'organisation administrative et non au plan de l'organisation pédagogique. Par exemple, le choix du niveau de formation des enseignants, la sélection des élèves, les frais d'inscriptions, les moyens de fonctionnement alloués aux établissements, etc., sont autant d'éléments qui relèvent des décisions administratives. Ces décisions vont certes influencer les pratiques de classes, mais les contenus de programmes, les méthodes pédagogiques et les outils didactiques restent assez comparables. Or, des méthodes pédagogiques spécifiquement gabonaises, ou des contenus mathématiques adaptés ou encore des outils didactiques adaptés au Gabon n'existent pas. Les manuels utilisés contiennent le même savoir à transmettre aux élèves. Savoir lire, écrire, compter, sont les objectifs de l'enseignement primaire qu'il ait lieu au Gabon ou en France.

### 3 L'organisation pédagogique

Les savoirs pédagogiques sont au départ essentiellement dispensés dans l'enseignement élémentaire qui comprend alors trois niveaux et six classes pédagogiques et qui commence à l'âge de six ans. A sa création, la maternelle qui accueille des enfants plus jeunes, sert plus de lieu de garderie que de lieu d'apprentissage. Ce qui permet de comprendre pourquoi dans les pays à peine indépendants, qui ne disposent pas encore d'un système élémentaire développé et stable, l'organisation de la maternelle est relayée au second plan et fait l'objet d'une spécificité de l'enseignement privé. Progressivement, la maternelle est intégrée dans l'organisation pédagogique des écoles élémentaires qui deviennent des écoles primaires. La caractéristique d'une école primaire est alors de comprendre deux niveaux d'enseignement, un niveau maternel qui initie les enfants aux règles de la vie communautaire et scolaire et le niveau élémentaire qui renforce et les initiations de la maternelle et donne l'essentiel des enseignements du primaires. Ce changement qui constitue une innovation et dresse les apprentissages de la maternelle comme compléments de l'enseignement élémentaire survient au moment où la dette des pays africains les contraint à restreindre les investissements. Il est donc impossible d'envisager au même moment que les pays industrialisés modèle à

développer localement, la réorganisation de l'enseignement élémentaire en enseignement primaire. Cependant, depuis les années 2000, grâce au soutien des partenaires internationaux, notamment l'Unicef, l'Union Européenne, la participation du Gabon à l'organisation d'une éducation de base pour tous suivant les normes internationales, les classes de maternelle sont progressivement ouvertes au sein de certains établissements publics, mais la plupart d'entre eux devront encore attendre de pouvoir compter sur l'appui de ce niveau initiatique. L'une des conséquences de cette politique basée sur l'éducation de base pour tous, est l'accélération de la mise en place d'une organisation de l'enseignement primaire en cycle et l'application générale de l'approche par les compétences de base dans le pays. Comme en France et dans d'autres pays de l'Union Européenne, l'école primaire est organisée en trois cycles d'apprentissage :

Le cycle 1 : correspond aux grandes sections de la maternelle. Elles ont pour objectif d'assurer les apprentissages premiers qui consistent à initier les enfants aux bases la lecture, de l'hygiène, de la connaissance des chiffres, de l'écriture, de la culture scolaire. Un enfant qui termine son cycle 1 connaît l'alphabet, sait compter au moins jusqu'à 20, sait écrire son prénom, sait qu'il faut arriver propre à l'école, qu'il faut respecter la maîtresse ou le maître et les camarades, etc. La grande section de la maternelle qui accueille les enfants âgés de 5ans, est à cheval entre le cycle 1 et le cycle 2. C'est pourquoi, en France par exemple et à l'école publique conventionnée, les visites des classes de 1<sup>ère</sup> année sont couramment organisées, les rudiments des chiffres et des lettres, sont abordés.

Le cycle 2 : comprend le CP1, le CP2, le CE1, aujourd'hui ramenés à deux classes pédagogiques, la 1<sup>ère</sup> et la 2<sup>ème</sup> année de l'école élémentaire. Ce cycle a pour objectif d'assurer les enseignements fondamentaux : la maîtrise de l'alphabet, la capacité à déchiffrer les lettres, puis les syllabes, les mots et les phrases, la lecture courante, l'initiation à la conjugaison, aux tables de multiplication.

Le cycle 3 : c'est le cycle des approfondissements. Il est constitué des classes de 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> années. Les enseignements dispensés dans ces classes pédagogiques ont pour objectif de conduire les élèves à la maîtrise des savoirs acquis au cours des deux premiers cycles. Les notions abordées et les activités restent les mêmes que celles des fondamentaux, mais un niveau de difficulté supplémentaire est introduit au fil de l'évolution des élèves dans le cycle.

Cette organisation en cycle nécessite un travail en équipe, car lorsque les objectifs d'un cycle ne sont pas atteints, c'est tout le parcours primaire des élèves qui peut être affecté. Les difficultés éprouvées par les élèves vont ensuite très vite devenir celles des enseignants

affectés à leur tour dans leur travail. Les progressions mensuelles sont établies en prenant en compte les contenus de chaque niveau pédagogique, l'objectif étant de les différencier et de diversifier les activités. Des réunions de travail regroupant l'ensemble du personnel pédagogique sont régulièrement organisées en vue de favoriser la mise au point collective entre les enseignants, non seulement de même niveau pédagogique, mais aussi de niveaux pédagogiques différents. Ces mises au point consistent essentiellement à interroger ensemble à la fois ce qui favorise ou non le succès des activités pédagogiques et didactiques, les difficultés rencontrées aussi bien par les enseignants que par les élèves, à harmoniser les programmations annuelles : *« Le travail repose sur les instructions officielles, les programmes français. Les compétences par cycles (trois cycles : CP, CE, CM). Je suis au cycle trois, c'est le CE2, le CM1 et le CM2. Je tiens le CE2. Avec les maîtres de CM1 et CM2, nous nous rencontrons au cours d'une séance de travail collectif, pour définir les compétences et à partir de ces compétences nous établissons les programmations pour l'année. Le travail avec élèves est organisé en fonction des programmations de l'année. »*<sup>549</sup>

Cette organisation permet également de proscrire le redoublement en 1<sup>ère</sup> année (CP), en considérant qu'un élève de ce niveau pédagogique peut terminer le cycle 2 à la fin, c'est-à-dire en 2<sup>ème</sup> année (CE1). En outre, le redoublement est limité à des cas exceptionnels et autorisé seulement en fin de cycle, c'est-à-dire en 2<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année, le but étant de s'assurer que les compétences nécessaires pour suivre les enseignements en classe de 6<sup>ème</sup> sont développées et maîtrisées par les élèves, que ces derniers ont le niveau requis pour autoriser leur entrée au collège. Le nombre de devoirs à faire à la maison est limité, des consignes sont données aux parents pour organiser quelques moments de lecture le soir. Les devoirs écrits sont évités le soir. Les devoirs du soir portent essentiellement sur les leçons à étudier, par exemple : les tables de multiplication, un poème ou des leçons de conjugaison. En outre la difficulté pour un grand nombre de parents à suivre le travail scolaire des enfants à la maison est prise en considération. Il faut également souligner que le débat sur le rôle de l'école et celui des parents a permis de définir clairement le mode d'implication de chaque partie, l'instruction pour la première et l'éducation pour la seconde. Un grand nombre de devoirs de maison est aussi considéré comme n'ayant pas une utilité primordiale. Pour cela, des séances d'études sont organisées au sein de l'établissement. Le nombre maximal d'élèves en 1<sup>ère</sup> année est de 25 et pour les autres niveaux pédagogiques, l'effectif des élèves ne doit pas

---

<sup>549</sup> Extrait d'entretien, Ecole publique conventionnée Gros Bouquet 1,



dépasser 30 élèves. Des séances de soutien sont organisées pour répondre aux difficultés rencontrées à la fois par les enseignants dans l'exercice de leur métier et par les élèves. Deux modalités régissent l'organisation du soutien :

En appui en classe : les difficultés des enfants qui ont besoin de soutien sont traitées et déterminées en conseil de cycle, en fonction des résultats obtenus au moment des évaluations, du comportement des élèves en classe. L'institutrice de soutien travaille en appui en classe, c'est-à-dire avec l'institutrice ou l'instituteur titulaire pendant les leçons. Les conseils des maîtres sont organisés par cycle ou par niveau ou pour le projet d'école. Ils ont lieu généralement le mercredi matin.

En décroisement : l'institutrice de soutien travaille dans sa salle, car elle a une salle spécifique. Par exemple, « elle peut prendre en charge deux élèves de 1<sup>ière</sup> année A, trois élèves de 1<sup>ière</sup> année B, et un élève de 1<sup>ière</sup> année C » qui auront le même type de besoins. Ce travail préparé en équipe en fonction des besoins avec les collègues titulaires de classes s'effectue sur des périodes courtes.

Les animations pédagogiques : régulières sous forme de formation continue portant sur les différentes facettes du métier sont proposées aux enseignants. Ainsi, toutes les matinées de mercredi sont consacrées à la pédagogie. Les parents n'y prennent pas part. Il s'agit de réunions internes spécifiques au travail des enseignants.

Toutes ces dispositions, en l'occurrence, les séances d'études et de soutien, ne sont pas organisées au sein des établissements publics en raison d'une insuffisance de salles et de personnel pédagogique. Les animations pédagogiques y sont rares et ne sont pas accessibles à tous. [Voir chapitre sur la formation et la carrière]. Les deux types d'établissements publics affichent donc des différences assez remarquables, malgré l'application commune de l'approche par les compétences de base et les efforts effectués pour transmettre des savoirs communs aux élèves.

L'histoire et la géographie constituent les seules disciplines dont le contenu porte en grande partie sur le Gabon dans l'enseignement élémentaire. *« C'est là où nous réussissons à nous rejoindre au niveau des programmes. A partir du moment où grâce à la convention actuelle, nous nous adaptons et préparons nos enfants aux examens nationaux. D'ailleurs, je trouve que c'est très positif. Les anciennes conventions, puisque nous sommes à la troisième valable jusqu'en 2010, n'obligeaient pas tous les élèves à passer le CEP. Or, maintenant les élèves de toutes nationalités dans notre école passent le CEP, ce qui est très bien. Ces dispositions nous*

*ont amenés à réviser nos programmes, surtout sur l'histoire, la géographie, la découverte du monde en parallèle. Il est très intéressant qu'un enfant gabonais puisse avoir des notions d'histoire ou de la géographie de France, mais, il est surtout intéressant qu'un enfant français qui vit au Gabon connaisse le climat, l'histoire du pays et en plus c'est riche. Quand on fait la préhistoire, c'est très riche ici ! Donc on se rejoint de plus en plus. »* Ces informations données par la directrice de Gros Bouquet 1 révèlent qu'avant la convention en vigueur actuellement, les enfants gabonais scolarisés dans les écoles conventionnées n'étudiaient pas l'histoire de leur pays ! Mais cette situation a également prévalu dans les établissements publics. Les programmes de ces disciplines n'ont pas toujours été consacrés à la connaissance des données historiques et géographiques du Gabon. Bien au contraire, les petits gabonais, et c'était une aberration, étudiaient au départ l'histoire de la France, c'est progressivement au début des années 70, lorsque la réflexion sur la réforme de l'enseignement est lancée que les données sur l'histoire et la géographie du Gabon sont introduits dans les programmes enseignés.

#### 4 Des différences évidentes et des similitudes avec les écoles publiques classiques

Avoir une administration gabonaise et un fonctionnement pédagogique relevant des instructions du système éducatif français, n'est pas une spécificité des seules écoles conventionnées. Les écoles gabonaises sans être sous double tutelle sont depuis leur création soumises aux mêmes modalités de fonctionnement. C'est la pédagogie française qui est en application dans les écoles publiques gabonaises, qu'il s'agisse du contenu des programmes ou des méthodes appliquées. Des différences sont tout de même à relever. D'une part, les changements pédagogiques ne sont pas introduits dans les établissements au même rythme. D'autre part, les moyens alloués ne sont pas les mêmes. Ces différences expliquent en majeure partie les écarts observables actuellement dans les deux types d'établissements.

Une différence majeure qui résulte des deux premières mérite d'être évoquée. La plupart des établissements publics ne disposent pas de classes de maternelles, dans certains, les classes de maternelle ont été ouvertes grâce au financement et l'implication des associations des parents d'élèves. Les enfants accueillis en classe de 1<sup>ère</sup> année ne sont pas préparés, comme leurs camarades des écoles conventionnées, aux règles de l'école et ne reçoivent pas les savoirs de base au programme des grandes sections de la maternelle. Or ces savoirs sont définis comme

étant nécessaires aux apprentissages dispensés dans les classes de l'enseignement élémentaire. D'où l'organisation de l'approche par les compétences en paliers. Le palier de niveau inférieur initie aux savoirs qui vont être approfondis au palier supérieur. Il ne peut y avoir d'approfondissement sans initiation préalable. Ce qui d'affirmer que la plupart des élèves des écoles publiques n'ayant pas fait les classes de maternelles arrivent en 1<sup>ère</sup> année avec un handicap qui ne saurait être considérée comme négligeable, considérant l'organisation pédagogique actuellement en vigueur dans l'ensemble des établissements. Ils apprennent en quelques mois ce que les autres apprennent en trois ans dans les trois grandes sections de la maternelle. Ils arrivent également avec un retard scolaire indépendant de leurs compétences ou du suivi parental.

Le traitement accordé aux enseignants change également. Les écoles conventionnées ont des effectifs réduits, elles disposent de ressources suffisantes pour recruter les meilleurs enseignants et les motiver à produire de bons résultats grâce à des conditions de travail améliorées et une meilleure organisation. L'inscription d'un élève est dix fois plus élevée que dans une école publique ordinaire. Les familles des écoles conventionnées sont majoritairement françaises ou expatriées et appartiennent à la classe aisée et instruite. Les écoles publiques ordinaires en revanche gèrent des effectifs pléthoriques car elles sont soumises à l'obligation d'accueillir tous les enfants en âge scolaire qui viennent solliciter une inscription et fonctionnent avec des ressources insuffisantes. Ce qui engendre une certaine pénibilité aussi bien au niveau de l'organisation qu'au niveau des pratiques pédagogiques et de la motivation des enseignants. En combinant le lieu d'implantation et des frais d'inscriptions plus élevés, les écoles conventionnées peuvent se permettre non seulement de sélectionner le niveau social de leurs élèves, mais aussi d'en limiter le nombre. Pour comprendre l'organisation spéciale de l'école conventionnée, il est nécessaire d'évoquer les raisons qui ont présidées les décisions à l'origine de sa création.

L'école conventionnée a été créée par nécessité pour répondre aux besoins de la population expatriée française vivant au Gabon, comme l'affirme la directrice « *une nécessité de par la population expatriée, initialement parce que il y avait des enfants français* ». D'une part cette population, est installée au Gabon de façon provisoire, elle est appelée à repartir en France, elle a besoin, de ce fait, de préparer les enfants aux programmes en vigueur dans leur pays d'origine. Probablement parce que c'est là-bas que les enfants travailleront plus tard. C'est le premier aspect et le plus évoqué par les parents pour justifier le besoin d'exiger l'ouverture d'une école conventionnée. Ce qui traduit le fait que cette population n'est pas suffisamment

informée, sur le système scolaire en vigueur dans le pays d'accueil et croit en l'existence d'un système d'enseignement spécifique au Gabon. D'autre part, la population française est informée des résultats scolaires et des conditions pénibles qui assurent une mauvaise presse aux établissements publics ordinaires et choisissent d'épargner leurs enfants. En outre, les parents veulent ce qu'il y a de mieux pour les enfants, aussi, si les ressources le permettent, c'est l'école privée ayant la réputation de garantir la réussite qui sera sollicitée pour leur scolarisation et non l'école publique synonyme d'échec et de désordre. Les familles gabonaises partagent le même désir de garantir une meilleure scolarité à leurs enfants. Aussi, dès qu'elles le peuvent, elles choisissent d'inscrire dans les « meilleurs écoles » du pays. Par ailleurs, elles souhaitent envoyer leurs enfants poursuivre leurs études en France, là où certains ont étudié. Alors l'école conventionnée est la mieux indiquée pour leur permettre de réaliser ce projet.

« Maintenant, au niveau des programmes gabonais, l'approche par les compétences de base est un travail remarquable, on est de moins en moins divergeant, on va être exactement pareil. » L'application d'une même approche suffit-elle pour effacer les différences entre les deux ordres d'enseignement. Il y a plus de vingt ans que cette approche est en application en France et par conséquent dans les écoles publiques conventionnées contre cinq ans seulement au Gabon.

L'application de l'approche par les compétences de base dans les conditions actuelles de l'enseignement public reste problématique et demande du temps et des ressources supplémentaires, une organisation différente avant de produire les résultats espérés. « Maintenant nos collègues gabonais travaillent avec l'approche par les compétences de base, avec des normes spécifiques et exigeantes de l'évaluation, ce n'est pas simple dans leurs conditions. C'est nouveau pour eux ! En France, nous avons mis combien d'années pour bien appliquer les cycles ! Nous avons commencé à travailler par cycles en 87-88 et ça commence à bien tourner seulement maintenant. Nos collègues sont encore demandeurs de formation, ils ont besoin de la même formation du temps, dont nous avons eu besoin. Ce n'est pas facile pour eux. Mais ça ne remet pas en cause leurs acquis professionnels antérieurs. »<sup>550</sup>

En résumé, deux facteurs semblent déterminer les différences qui persisteront encore longtemps entre l'école publique conventionnée et l'école publique ordinaire : le premier

---

<sup>550</sup> Extrait d'entretien, Directrice de l'école publique conventionnée Gros Bouquet 1, Libreville, janvier 2008

facteur concerne les ressources mises à la disposition de l'établissement pour assurer son fonctionnement (finance, outils et matériels didactiques, personnel...). Le second facteur concerne le mode de recrutement très sélectif des élèves. Considérant les revenus des gabonais, l'école n'ouvre ses portes qu'à un petit nombre d'enfants du pays.

D'autres différences sont à prendre en compte, en particulier entre la France et le Gabon : A l'école conventionnée, l'organisation, au plan matériel et structurel, est globalement comparable à celle des autres écoles françaises. Par exemple en ce qui concerne l'équipement, l'école Gros Bouquet 1 comprend une salle informatique, un espace de sport, une bibliothèque... En outre, le nombre maximal d'élèves par classe est limité à 30 dans les grandes classes et à 25 dans les petites classes. Cependant des différences existent : *« nous sommes un peu plus limités en photocopies par exemple parce que le budget est plus réduit. C'est un peu normal, en France, c'est la commune qui paie pour les écoles, ici, tous les besoins reposent sur l'apport du gouvernement et ça ne peut être que très limité. La différence au niveau de l'équipe pédagogique c'est que, ici, elle change tous les deux ans pour les contractuels et tous les quatre ans pour les permanents. Dans les écoles en France, il y a des collègues qui enseignent pendant plus de 15 ou 20 ans dans la même école. »*<sup>551</sup>

Par ailleurs, le statut d'expatrié confère aux enseignants français des écoles publiques conventionnés des avantages particuliers au plan salarial. Il y a donc une différence de traitement, car des indemnités relatives au statut d'expatrié sont attribuées à ceux exerçant à l'étranger : *« Nous vivons dans un pays étranger, nous avons plus de dépenses. Un expatrié français ne va pas vivre comme un gabonais, le loyer est déjà important, il faut une voiture, c'est cher aussi, les vêtements sont chers également, on ne va pas à Mont-Bouet, on ne va pas avoir la culture gabonaise, on arrivera jamais à la culture gabonaise ! On a toujours notre culture française »*.<sup>552</sup> Il est vrai qu'à Libreville, Le coût de la vie est relativement cher, comme l'indique une étude comparative réalisée par un cabinet anglo-saxon ECA International<sup>553</sup> sur le coût de la vie pour les expatriés. Libreville occupe la 13<sup>ème</sup> place, devant Helsinki au rang mondial. Trois facteurs expliquent en partie l'explosion des prix des produits et services dans le pays : Le marché gabonais, en raison de sa faible population est

---

<sup>551</sup> Extrait d'entretien, Ecole publique conventionnée Gros Bouquet 1, Maîtresse 3<sup>ème</sup> année, Libreville, janvier 2008

<sup>552</sup> Idem

<sup>553</sup> [www.eca-international.com](http://www.eca-international.com)

très restreint ; En outre, le marché est ravitaillé grâce à une forte importation des produits de première nécessité ; le troisième facteur est relatif au niveau du développement du pays, l'état des routes ne favorisent pas la circulation des biens et des personnes, le coût du transport est de ce fait très élevé et la concurrence très rare. Il faut par ailleurs souligner le faible pouvoir d'achat en raison des salaires des consommateurs gabonais. Le revenu minimum mensuel bien que révisé à la hausse en 2007 ne dépasse pas aujourd'hui 80 000 francs CFA (122 euros environs). Bien qu'il soit difficile d'affirmer que les besoins d'un enseignant gabonais soient totalement différents en ce qui concerne le logement, les vêtements ou la voiture, considérant les objectifs d'occidentalisation des habitants par le biais de l'organisation politique, scolaire et économique. Au plan alimentaire des habitudes différentes sont indéniables. En outre, Un salarié gabonais a en charge plusieurs frères et sœurs ou plusieurs enfants. En raison de l'écart de revenus minimums entre la France et le Gabon, l'enseignant ayant un salaire français a sans aucun doute des revenus largement plus élevés et peut s'offrir un niveau de vie satisfaisant.

Dans le tableau ci-dessous, l'Ambassade de France au Gabon propose une estimation du budget moyen mensuel nécessaire à un expatrié pour couvrir l'intégralité de ses dépenses à Libreville en tenant compte d'un certain nombre de besoins de la vie quotidienne des foyers : *(loyer, charges, électricité, personnel, téléphone, carburant, entretien et nourriture compris - pour les couples avec enfants, hors frais de scolarité, très élevés au Gabon)*

	Budget Euros	Budget en francs CFA
Pour un célibataire	3500	2 296 000
Pour un couple	5000	3 280 000
Pour un couple avec deux enfants	6500	4 264 000

Source : Données 2010 - Estimations de l'ambassade de France au Gabon <sup>554</sup>

La plupart des produits importés sur le marché gabonais ont le même prix qu'en France lorsqu'ils ne sont pas deux fois plus chers. « *Libreville est bien agréable, on trouve tout sans*

---

<sup>554</sup> Données disponibles sur le site de la Maison des Français de l'Étranger (MFE : [www.mfe.org](http://www.mfe.org)). La monnaie locale est le franc CFA, tel que 100 FCFA = 1FF = 0,15 euros. 1 euro = 656 francs CFA

*problème, mais la vie y est assez chère, si on veut continuer à vivre " à l'occidentale". La nourriture importée représente parfois le double de ce que nous payons en France, Mais quand il y a les enfants, leurs yaourts ne se négocient pas même en étant hors de prix... De toute façon, en général, le salaire d'expatrié compense ce désagrément. »<sup>555</sup>*

Ces estimations sont présentées à titre indicatif les raisons de motivation et de satisfaction des enseignants expatriés. Ils perçoivent un traitement qui les hissent au rang des salariés les mieux payés du pays, voire de l'enseignement du premier degré en France. Selon une étude internationale réalisée en mars 2009 et en mars 2010 par le cabinet de consultants britannique ECA, la capitale gabonaise est d'une part, la 13<sup>e</sup> ville la plus cher du monde et la 2<sup>ème</sup> sur le continent africain après Luanda en Angola, d'autre part, celle où les expatriés sont parmi les mieux rémunérés du continent africain.

Bien que les écarts entre l'école française au Gabon et celle implantée en France sont indéniables, les plus marqués sont celles observées particulièrement au plan matériel entre les écoles publiques dites « gabonaises » et les écoles « françaises » qu'elles soient implantées au Gabon ou en France : « *Dans les autres écoles publiques ici, il ne faut pas se voiler la face, au plan matériel, c'est catastrophique. Pourtant, à la FOPI par exemple, le directeur est très à l'écoute de ses collègues. Les collègues sont ouverts, ils ont très envie de faire que les choses se passent au mieux.* »<sup>556</sup> Malgré les difficultés qu'ils rencontrent, les enseignants gabonais ne manquent pas de volonté et de détermination.

## 5 L'association de parents d'élèves

« *L'implication des parents au sein de l'école est très importante* », confie la directrice. L'école a une APE qui fonctionne très bien et « *c'est une originalité de cette école.* » C'est une association autonome qui a un président à sa tête et qui collabore étroitement avec le personnel de l'établissement. Le président de l'APE assiste au conseil d'administration, aux commissions financières, à toutes les réunions de gestion de l'école. L'APE organise les activités extra scolaires, le mercredi, le samedi ou les soirs, où les enfants ont des tas de

---

<sup>555</sup> Extrait d'entretien, Ecole publique conventionnée Gros Bouquet 1, Maîtresse <sup>ère</sup> année.

<sup>556</sup> Extrait d'entretien, Ecole publique conventionnée Gros Bouquet 1, Maîtresse 3<sup>ème</sup> année, Libreville, janvier 2008

possibilité, ils peuvent prendre part aux activités de sculpture sur Pierre de Mbigou, du karaté, du judo, du foot, du tennis, du volley, des arts plastiques, de la musique, etc. « *Plus les parents s'impliquent dans l'école, moins il y a le clivage. C'est important pour que les enfants comprennent la continuité entre le monde de l'école et le reste.* » L'implication des parents dans l'école de leurs enfants n'est pas une exclusivité de l'école conventionnée comme l'affirme la directrice. Dans les écoles publiques ordinaires aussi, les parents sont très investis à l'école, et ils l'ont toujours été malgré les hésitations justifiées de départ. Aucun parent ne prendrait plaisir à confier son enfant à son bourreau. L'école créée dans le contexte colonial ne pouvait pas susciter de façon systématique l'engouement des parents. Il est donc compréhensif que c'est progressivement, en particulier après l'accession du pays à l'indépendance que les parents ont compris l'intérêt de scolariser leurs enfants. En outre, l'objectif de l'administration colonial n'est pas au départ de scolariser l'ensemble des enfants du pays mais de former quelques uns en fonction de leurs besoins en main-d'œuvre tout en s'assurant qu'ils ne soient très peu qualifiés au moyen d'un système de sélection qui caractérise encore le système éducatif gabonais aujourd'hui considérant le redoublement massif des élèves.

Considérant les différences de ressources entre l'école conventionnée et l'école publique, il n'est pas envisageable que les parents se mobilisent sur les mêmes préoccupations. Les « urgences » de l'école publique sont pour l'instant centrées sur le besoin de structures d'accueil, d'outils pédagogiques et de personnel. Dans ces conditions, l'attention des parents est plus centrée sur la construction des classes, des logements d'enseignants dans les villages pour favoriser l'arrivée de ceux qui y sont affectés, la construction ou l'entretien des toilettes et des bâtiments de l'école, la construction des salles de cours. La différence entre l'école conventionnée et l'école publique en ce qui concerne l'action des parents d'élèves ne réside pas dans le niveau d'implication, mais dans le type d'activités réalisées. Les activités de l'Association des parents d'élèves de l'école conventionnée sont essentiellement artistiques et sportives. Ces activités de divertissement visent à assurer l'épanouissement de l'enfant. L'établissement étant dotées de ressources nécessaires pour assurer son fonctionnement pédagogique et administratif, il est plus simple pour le personnel, équipe administratif et pédagogique, parents, de concentrer leurs activités sur le bien-être de l'enfant et de lui donner toutes les chances de réussite. Dans tous les établissements, les activités des parents ont le même objectif : favoriser la réussite scolaire des enfants. Pour atteindre cet objectif, les parents cherchent à répondre aux préoccupations à la fois des élèves et du personnel



pédagogique. L'une des activités dans ce cas est d'identifier les besoins de l'établissement et d'établir une collaboration avec équipe administrative et pédagogique. C'est pourquoi, dans les établissements publics, les parents cherchent à améliorer les conditions d'enseignement/apprentissage, dans les écoles conventionnées en prenant en charge les activités extra scolaires qui ne peuvent pas être organisées par les enseignants.

## 6 La classe de 1<sup>ère</sup> année

### 6.1 L'importance du décor

La classe compte un total de 22 élèves et 15 tables-bancs coloriés en rose et en bleu. Les élèves sont installés par petits groupes de deux sur sept tables-bancs. Les autres tables-bancs ne sont occupés que par un seul élève. Le sol de la salle est couvert de carreaux et paraît très propre ainsi que les murs sur lesquels une peinture fraîche et des affiches avec de jolis dessins sont observables aux quatre coins de la salle. De grandes fenêtres vitrées très propres permettent d'aérer la classe et laissent entrer suffisamment de lumière. La salle compte en outre une bibliothèque composée de 11 étagères sur lesquelles sont disposés divers livres, quelques casiers ainsi que deux placards peints en blanc fermés à clés, permettent de ranger d'autres outils pédagogiques. Quatre tableaux dont un est fait de doubles lignes afin de faciliter l'apprentissage de l'écriture ainsi qu'un sapin bien décoré complètent l'équipement et le décor de la classe. La classe dispose également d'une table qui sert de bureau à la maîtresse ainsi qu'une chaise confortable lui permettant de donner ses leçons en étant assise et de ne se lever que si une activité le nécessite. L'effectif réduit des élèves permet à la maîtresse de les connaître assez rapidement et d'exercer un contrôle sur les activités des élèves sans avoir à crier ou à se lever à tout moment. La communication est facilement établie. Cette salle est gaie, très propre, aérée, bien équipée et offre à la fois aux enseignants et aux élèves un cadre agréable de travail et d'apprentissage. Les élèves sont calmes et disciplinés même si certains chuchotent entre eux. Les cours commencent sans tarder dès que tous les élèves sont dans la classe. La vérification de présence des élèves se fait au regard et c'est la maîtresse généralement prévenue de l'absence d'un élève qui informe à ses camarades sur les raisons de son absence, contrairement à sa collègue de Bellevue 3 qui n'est pas souvent informée de l'absence d'un élève et est obligée de se renseigner auprès de ses camarades afin d'en comprendre les raisons. C'est dans un climat de sérénité que se déroulent les enseignements, loin des clacksons réguliers des voitures et à l'abri de la cacophonie musicale des bars.

L'installation des élèves se fait très rapidement après le retentissement de la sirène qui indique le début des cours. L'élève qui se permet de traîner est facilement identifié et très vite interpellé par la maîtresse. Malgré les cris des enfants qui couvrent l'école au cours des jeux en début de matinée, un grand silence s'installe au bout de cinq minutes après la sirène.

Les différentes activités de lecture et d'écriture observées seront consacrées à l'apprentissage du son « v ». Les élèves attentifs attendent les consignes de la maîtresse. Il est 8h 5mn, et non 8h 30 comme à Bellevue ou à Sibang, lorsque la première consigne d'activité est donnée par la maîtresse. Le niveau socioculturel des familles, elles peuvent accompagner leurs enfants en voiture à l'école, l'accès facile à l'établissement grâce à son lieu d'implantation, l'organisation rigoureuse de l'équipe pédagogique, la présence de personnel assurant l'entretien des salles de classe sont autant de facteurs permettant de démarrer les cours à l'heure.

## 6.2 Leçon principale : Le « son v »

Première activité : Carnet de mots

Consigne de la maîtresse : « Dans quelle syllabe vous entendez le son « v » ? »

Les élèves lisent en silence une série de mots : « ravage, trouver, valise, janvier, locomotive, pauvre, votre » puis donnent des réponses très précises. Chaque élève intervient librement, il lève le doigt et prononce un mot de la liste.

Deuxième activité : écriture sur ardoise des mots contenant le son « v »

Consigne : « Vous allez m'écrire : vite, bave, lave, ver, vélo, volé, bravo, cave. »

Quelques élèves sont envoyés écrire les mots sur le tableau à doubles lignes. « Ceux qui se sont trompés corrigent » dit la maîtresse sans quitter son bureau.

Troisième activité : lecture de syllabes construites avec la lettre « v »

Consigne : « Prenez les livres de lecture, le « v » et le « o », ça donne quelle syllabe ? »

Les élèves sont ensuite désignés par groupes de cinq lire devant leurs camarades. Chacun lit avec succès une phrase. Trois élèves éprouvent des difficultés à lire certains mots, mais la maîtresse laisse l'activité se poursuivre. Soit l'élève qui se trompe se répète jusqu'à ce qu'il y arrive. Soit la maîtresse demande à l'élève suivant de relire la même phrase en prononçant quelques mots d'encouragement « ok, c'est bien ».

#### Quatrième activité : exploitation d'un document

« Quelle est la nature du document ? Un article de journal ? Un documentaire ? » Interroge la maîtresse, s'adressant à l'ensemble des élèves. Les élèves semblent ne pas pouvoir répondre à la question : « une roue, un vélo » répondent certains. « Une explication d'un vélo, les différentes parties d'un vélo » précise la maîtresse avant de donner la consigne de l'activité : « prenez l'ardoise, on va faire un vrai/faux. « V » si c'est vrai et « F » si c'est faux. » La leçon se termine avec une question de la maîtresse : « combien de fois vous voyez le mot vélo avec « s » et combien de fois vous voyez le mot vélo sans « s » ? »

#### Remarques :

1- Le cours est centré sur une leçon principale « le son v ». Une série d'activités est exécutée par les élèves toutes en rapport avec la leçon : d'abord l'identification de la lettre « v » dans une liste de mots, ensuite lecture d'une autre liste de mots dans lesquels s'entend le son « v », construction de syllabes en associant la lettre « v » à quelques voyelles, enfin description d'un objet « le vélo » dont la première lettre est « v ». Toute l'attention et toute la pratique de la classe ont été essentiellement focalisées sur l'usage de la lettre « v ». Aucune autre activité pouvant interférer ou constituer une difficulté ne sera abordée. C'est la raison pour laquelle, tous les mots des différentes séries présentées contiennent la lettre « v ». Par exemple, sur la première liste de mots dans laquelle les élèves sont invités à identifier ceux ayant le son « v », aucun mot n'ayant pas la lettre « v » n'a été intégré dans la liste. Toute la préparation veille à ce que l'activité demandée aux élèves soit en rapport avec la leçon abordée et le niveau des élèves. Les difficultés ne correspondant pas au niveau de compétences des élèves sont évitées. Le climat de la classe favorise la concentration des élèves et la maîtresse n'éprouve pas le besoin de circuler dans la classe car elle fait très peu, à moins que cette pratique pédagogique ne soit pas encore systématique chez la maîtresse qui est à sa première année de carrière. Le choix de plusieurs exercices est fait dans le souci de respecter le mode de fonctionnement des élèves de 1<sup>ère</sup> année, qui ont encore des difficultés à concentrer leur attention pendant plusieurs heures sur une seule activité. Dans les écoles publiques classiques, notamment à Bellevue et à Sibang, l'observation révèle plutôt une pratique pédagogique basée sur au moins deux leçons différentes, trois dans le cas de Bellevue (éveil sur la propreté, mathématiques avec la notion « à l'intérieur de... à l'extérieur de », pour terminer la matinée avec la lecture. Ces leçons sont étayées par une série de questions et très peu d'activités sont réalisées par les élèves. Il est possible dans ces conditions qu'une seule activité arrive réellement à attirer l'attention des élèves. Le fait d'aborder plusieurs leçons constitue alors un niveau

supplémentaire de difficultés pour des élèves n'ayant pas déjà fait la maternelle et étant en sureffectif dans la salle de classe. Cela prouve combien l'approche par les compétences de base reste un outil pédagogique à maîtriser par les équipes pédagogiques des écoles publiques « gabonaises ».

2- La deuxième remarque concerne le contenu de la leçon. Certains mots contenus dans les listes exploitées ici sont rares dans les livres de lecture de 1<sup>ère</sup> année des écoles publiques « gabonaises ». Il s'agit des mots tels que « locomotive et cave ». Ces mots renvoient aux pratiques sociales françaises. Au Gabon, les maisons construites par les populations locales ne contiennent pas de cave par exemple. Ces mots ne décrivent donc pas les pratiques courantes des familles gabonaises.

Mais ce travail consistant à adapter le contenu des leçons de langage et d'éveil au contexte de vie du Gabon qui a été amorcé depuis le début de la réforme dans les années 80 reste à approfondir. Mais cette différence concernant le choix des mots pour certaines leçons du programme de 1<sup>ère</sup> année ne remet pas en question les principaux objectifs du cours de lecture à savoir l'apprentissage et la maîtrise de la langue française.

L'indisponibilité de la maîtresse au moment de l'entretien ne permet pas d'évoquer des données biographiques, ainsi que les modalités de son recrutement.

## 7 La classe de 3<sup>ème</sup> année

Les photos 34 et 35 présentent une classe de 3<sup>ème</sup> année très agréable que ce soit au plan de l'entretien ou de l'équipement. Comme celle de 1<sup>ère</sup>, elle compte plusieurs meubles de rangements (casiers, étagères, placard, bureau, deux tableaux, etc.). Son décor constitué d'affiches diverses : emplois du temps, cartes, dessins et photos) égaie les murs. En raison du climat tropical du pays, la classe est climatisée afin que les élèves et la maîtresse ne soient pas perturbés par la chaleur particulièrement accablante en certaines périodes de l'année, notamment au mois de janvier. Les rideaux accrochés aux fenêtres vitrées de la classe (images 34 et 35) permettent de se protéger des rayons de soleil, un aspect relatif au climat, susceptible de gêner le déroulement des cours. Tous les facteurs de perturbation sont pris en compte dans l'équipement de la classe. Le souci d'assurer de bonnes conditions de travail aussi bien aux élèves qu'à la maîtresse sont au cœur de l'organisation de l'école. Les accroches placées aux extrémités des tables-bancs permettent aux 23 élèves de la classe,

installés par groupes de deux, de ranger leurs cartables et de pouvoir retirer des documents de travail sans nécessairement les déplacer.

**Photos 34 et 35 : école conventionnée Gros bouquet 1, classe de 3ème année, les tables-bancs des élèves et bureau de l'enseignante. jeudi 10 janvier 2008**



Au plan de l'équipement, la comparaison des classes de l'école conventionnée Gros Bouquet 1 à celles de Bellevue 3 ou Sibang 3, révèle un écart que les enseignants des établissements publics qualifient de « choquant »<sup>557</sup>. Dans les classes des écoles publiques et confessionnelles, celles de Sibang 3 ou Bellevue 3 par exemple, le décor est généralement assuré par les graphitis des élèves ; Certains murs sont recouverts de moisissure ; Le sol est recouvert de creux ; L'aération est mal assurée ; Les élèves s'entassent parfois quatre sur une même table. Aucune mesure n'est prise pour prévenir les effets de la chaleur. Le bruit des bars et les clacksons des taxis envahissent les salles de cours. « *Il n'est pas exagéré d'affirmer, que dans le contexte gabonais, les élèves de Gros Bouquet 1 ainsi que leurs enseignants ont un traitement « prestigieux »* »<sup>558</sup>.

Les activités observées seront essentiellement consacrées aux mathématiques portant sur une leçon de classement.

## 7.1 Leçon principale : compter et classer

### Première activité : Correction des exercices de maison

Consigne : la maîtresse désigne un élève pour écrire au tableau « 2095 – 2096 – 2097. Vous allez m'écrire les dix suivants sur les ardoises ou cahiers de brouillon. » Les élèves volontaires se succèdent au tableau, chacun pour écrire le chiffre suivant.

### Deuxième activité : Table de Pythagore

Consigne : « *Ecrivez dans l'ordre* ». Seul le résultat sera reporté au tableau essentiellement par les élèves comme dans le tableau ci-dessous.

**Schéma 7** : Tableau récapitulatif des résultats des exercices effectués par les élèves (réalisation personnelle suivant l'exemple présenté au tableau)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
9	0	9	18	27	36	45	54	63	72	81

<sup>557</sup> IPF41EPBO

<sup>558</sup> IPF42ECCSM

Les élèves concentrés font preuve d'autonomie, les activités sont exécutées rapidement et avec aisance. La maîtresse circule en permanence dans la classe, vérifiant le travail des élèves qui ne sont pas au tableau, corrigeant même les fautes d'orthographe. La maîtresse confiera qu'il s'agit d'une révision des activités du premier trimestre permettant de préparer le début du programme du deuxième trimestre. La clarté des consignes et le dynamisme de la maîtresse ont été particulièrement remarquables.

## 7.2 Parcours d'une professionnelle

La maîtresse de 3<sup>ème</sup> année est professeur des écoles. Elle est titulaire d'un diplôme de formatrice des professeurs des écoles en France. Avant d'être affectée comme « Assistante technique » au Gabon elle a été formatrice des professeurs à Mayotte. Elle a également exercé comme « Coordonnatrice » dans un lycée bilingue franco-finlandais dans lequel *« les élèves arrivaient sans connaître un mot de français, mais les cours dans le lycée étaient dispensés en français. Ce qui permettait aux élèves de terminer leur formation avec un bon niveau en langue française. »* Elle a en outre travaillé au sein des IUFM en France. *« J'ai commencé à enseigner après le bac. Dès que j'ai quitté le lycée, je suis allée directement enseigner, parce qu'il y a trente ans, on pouvait le faire. J'ai été formée sur le terrain, en même temps que je faisais ma classe, je passais les examens et les concours parallèlement, je travaillais en même temps que je me formais pour avoir mes diplômes. J'ai aussi passé le diplôme de français langue étrangère pour pouvoir travailler en Finlande. Maintenant, il faut une formation de cinq ans. »* Cette formatrice a une expérience très complexe qui fait d'elle une professionnelle hors pair au Gabon. Bien qu'ayant une connaissance encore très limitée du pays, son expérience s'avère très bénéfique non seulement pour son école mais aussi pour les enseignants gabonais qui ont l'occasion de collaborer avec elle, notamment ceux de la FOPI. A ce sujet, le témoignage de la maîtresse est plus édifiant : *« Les enseignants gabonais viennent ici en stage, ils commencent la semaine prochaine dans le cadre de l'encadrement de jeunes instituteurs en formation (janvier 2008). Nous avons une école associée, celle de la FOPI. Nous avons été voir ce qui se passe dans cette école. Nous avons monté un projet d'échange sur les cours d'orientation l'année dernière. Je suis allée à la FOPI voir les enseignants gabonais, le maître de sport de la FOPI est venu me voir faire une course d'orientation avec mes élèves. Ensuite, je suis allée faire une course d'orientation avec mes*

*élèves à la FOPI. Les élèves de la FOPI sont venus ici et nos élèves sont allés là-bas et c'était vraiment fantastique.* »<sup>559</sup> La maîtresse reconnaît avoir été enrichie également par cette expérience et déplore le fait d'être moins disponible pour multiplier ce type d'échanges conformément à son contrat. Il est difficile pour elle, en raison des besoins en main-d'œuvre qualifiée dans les écoles conventionnées de pouvoir exercer suivant les règles strictes de son contrat d'affectation. « *Je n'ai pas beaucoup de temps. En France, on travaille trois tiers temps, les deux tiers à l'IUFM, un tiers dans les classes. Ici j'exerce à temps plein dans la classe.* ». Son contrat de 4 ans au Gabon, qui a démarré en 2007 pour les classes de CE, a été proposé par le ministère des affaires étrangères français, et entre dans le cadre des accords de coopération France/Gabon qui concernent plusieurs domaines : l'éducation, l'armée, la santé, les infrastructures telles que la route. Dans ce cadre, la France envoie des assistants techniques. Le profil pour postuler au poste d'assistant technique est à la base celui de formateur d'enseignants, mais cela ne suffit pas, il faut aussi faire preuve « *d'ouverture d'esprit* », avoir une expérience assez riche et variée. Le rôle de l'assistant technique en éducation consiste à assurer la formation et le perfectionnement des enseignants et d'autres personnels de l'éducation si nécessaire, apporter des idées nouvelles, organiser des échanges. Mais le profil de recrutement ne correspond pas toujours à celui du poste occupé : « *j'ai une classe à plein temps, je n'ai donc pas le temps de faire ce pourquoi j'ai été envoyée, mon investigation en tant qu'assistante technique est très limitée.* » L'école conventionnée étant une école publique gabonaise régie par une convention française, le rôle de l'assistant technique est de voir comment travailler avec des instructions officielles françaises tout en tenant compte des données éducatives du Gabon. L'assistant technique est sensé se servir de ses connaissances antérieures mais aussi de ce qu'il apprend sur le terrain d'accueil, car « *il y apprend beaucoup de choses aussi.* » Son travail s'inscrit d'avantage dans un échange d'expériences. Il encadre en outre les nouveaux enseignants. Au sein des écoles publiques locales, le poste d'assistant technique n'existe pas, l'encadrement est essentiellement assuré par les conseillers et les inspecteurs pédagogiques, anciens instituteurs, mais dont les activités de classes sont remplacées par les tâches administratives, de conception de programmes d'enseignement et d'encadrement, les rares activités pédagogiques sont effectuées sous forme d'animation.

---

<sup>559</sup> Extrait d'entretien, Maîtresse de 3<sup>ème</sup> année. Ecole conventionnée gros Bouquet 1, Libreville, janvier 2008.



## 8 La classe de 5<sup>ème</sup> année

Au plan physique et matériel, la classe de 5<sup>ème</sup> année affiche le même décor et le même équipement que celles de 1<sup>ère</sup> et 3<sup>ème</sup> années. Les affiches sont moins nombreuses et moins colorées que dans les classes des élèves plus jeunes. Cette classe de 28 élèves est très calme, disciplinée et dynamique. Les activités de la matinée se dérouleront toutes à la salle d'informatique équipée de 14 postes de travail (ordinateurs). La première partie du cours a lieu sur les ordinateurs. La deuxième partie sera consacrée à une série d'exercices de mathématiques. En raison du nombre de postes, la classe est scindée en deux groupes de 14 élèves chacun, de telle sorte que lorsque le premier groupe travaille sur les ordinateurs, le deuxième effectue les exercices de mathématiques.

### 8.1 Leçon 1 : Saisie et mise en forme de texte

Après avoir rappelé les noms du premier groupe, la maîtresse veille à ce que les élèves de chaque groupe s'installent convenablement. Après un rappel des règles générales de travail dans la salle d'informatique, la maîtresse vérifie que les élèves du deuxième groupe ont tous les outils de travail sur la table, puis distribue les copies d'exercices à effectuer « lisez tranquillement chaque énoncé et travaillez dans le calme sans vous laisser distraire ! ». La maîtresse se concentre ensuite sur le groupe qui doit travailler sur les ordinateurs. Les consignes données concernent une série de tâches à réaliser : « *Mettez les machines en marche* » précise la maîtresse avant de commencer à faire le tour des postes pour vérifier comment les élèves effectuent cette première tâche. « *Maintenant, cliquez deux fois pour aller sur Word, levez la main quand c'est fait !* » Deux élèves ont du mal avec le double clic, la maîtresse désigne alors deux de leurs camarades qui ont réussi la tâche pour leur apporter de l'aide. Une fois tous les élèves prêts, la maîtresse dicte le texte à saisir.

- « Ecrivez le titre en majuscule ! Qui sait comment faire ? » L'un des élèves lève le doigt, « oui Gaétan, parle fort et explique à tes camarades. »

- « on active le bouton des majuscules », précise l'élève au reste du groupe.

- « Tout le monde sait déjà le faire non ? » Les réponses des élèves sont partagées entre le « oui » et le « non ».

- Ceux qui savent montrent rapidement aux autres. »

La suite de l'activité sur ordinateur sera consacrée à la correction des fautes d'orthographe et de grammaire à travers un jeu de questions/réponses

- « Comment reconnaître les fautes d'orthographe ? Nathan ! »

- « *Ils sont soulignés en rouge* » « *Très bien* » apprécie la maîtresse avant de poursuivre avec une autre interrogation : « *Et les fautes de grammaire ?* »

- « En vert » répond une élève, « c'est bien Rosy, mais il faut lever le doigt avant de prendre la parole. »

- « *Maintenant nous allons voir comment corriger les fautes* », dira la maîtresse avant de donner la procédure exécutée par les élèves dans un climat d'entraide, de gaieté et de détente : « cliquez sur outils, puis orthographe et grammaire, choisissez la bonne réponse, cliquez dessus, puis sur modifier. » Une fois les tâches de correction terminées, les élèves du premier groupe peuvent éteindre sous le regard attentif de la maîtresse avant de laisser la place à leurs camarades du deuxième groupe pour l'exécution des mêmes tâches.

## 8.2 Leçon 2 : Ecrire, comparer, calculer les fractions

Comme la première activité, la deuxième s'effectue en exécutant de nombreuses tâches dont les énoncés portent tous sur les l'écriture le calcul et la comparaison des fractions :

**1-** Au cours de la première tâche, la maîtresse invite les élèves à un exercice d'écriture d'une fraction : il s'agit *d'écrire sous la forme d'une fraction* les expressions suivantes : Deux cinquièmes ; Neuf centièmes ; Un tiers ; Quarante sept dixièmes.

**2-** La comparaison des fractions suivante constitue la deuxième tâche :

$2/5 \dots 5/10$  ;  $3/4 \dots 57/100$  ;  $1/2 \dots 75/100$  ;  $93/100 \dots 1/4$  ;  $6/10 \dots 3/10$

**3-** Calcule ces divisions, puis donne les réponses sous forme de fraction

$46/2 = \dots$  ;  $79/3 = \dots$  ;  $25/7 = \dots$  ;  $15\ 634/100 = \dots$  ;  $851/63 = \dots$  ;  $13/4$

**4-** Remplace les points par le signe < ou >

$5/2 \dots 5/3$  ;  $6/3 \dots 6/4$  ;  $12/9 \dots 12/6$  ;  $24/5 \dots 24/7$  ;  $2/4 \dots 3/4$  ;  $4/5 \dots 3/5$  ;  $9/12 \dots 6/12$  ;  
 $5/25 \dots 7/25$

5- Compare les fractions selon qu'elles sont  $<$ ,  $=$  ou  $>$  à 1 ou 2

-  $9/2 \dots 1$  ;  $12/12 \dots 1$  ;  $77/100 \dots 1$  ;  $15/5 \dots 1$

-  $\dots < 12/5 < \dots$ ;  $< 36/11 < \dots$ ;  $< 41/13 < \dots$ ;  $< 23/9 < \dots$

La suite du cours est centrée sur la correction de ces différents exercices. La plupart des exercices seront corrigés par les élèves. Le travail en petits groupes sera largement encouragé par la maîtresse qui invite les élèves à procéder à l'échange des cahiers d'exercices, les discussions permettant d'expliquer les démarches et les résultats proposés aux camarades par chacun des groupes. Chaque élève ayant les outils nécessaires et ayant déjà effectué les opérations pendant le cours d'informatique, la correction se fait rapidement.

L'activité étant de type 2, les fractions ont déjà été abordées dans les classes antérieures. Malgré quelques fautes de calcul, les élèves comprennent le principe des opérations proposées, notamment la simplification qui permet de transformer des grands nombres en petits chiffres, de façon à obtenir une fraction plus simple. Cependant, le principe de la simplification ne semble pas encore bien maîtrisé par de nombreux élèves de la classe. Quelques uns d'entre eux se succèdent au tableau pour l'écriture de la démarche correspondant à l'opération résolue.

Le principe de la simplification s'applique aussi bien au numérateur qu'au dénominateur et permet de supprimer les multiples communs aux deux parties de la fraction. Ce qui permet aux élèves d'effectuer des additions, des multiplications et des divisions tout en décomposant les chiffres des fractions, de poser des opérations simples. Par exemple la fraction  $15/5$  sera transformée comme suite :  $15/5 = 5 \times 3/5 = 3/1 = 3$  et  $3 > 2$ , le multiple commun au numérateur et au dénominateur est **5**, cela permet de procéder à la suppression du multiple et de simplifier l'écriture de la fraction qui devient  $3/1$ . Trois divisé par 1 est égal à trois. Le chiffre trois est supérieur à deux.

A la fin du cours, la maîtresse recommandera la révision des différentes de multiplication, et proposera une autre série d'exercices afin de favoriser l'entraînement des élèves ainsi que le développement des compétences de raisonnement, de simplification et de calculs. Les chiffres proposés dans les opérations restent simples et au niveau des élèves, le plus important est avant tout que les élèves maîtrisent les principes nécessaires.

Contrairement à la leçon donnée à Sibang 3 dans la classe de même niveau, les élèves devant effectuer une division dont le niveau de difficulté est perceptible :  $95000/32$ , l'accent est ici mis sur le nombre important d'exercices à effectuer de façon à maîtriser les savoirs étudiés.

Le niveau de difficulté peut constituer un frein à l'apprentissage des savoirs. Les élèves de Sibang n'arriveront pas d'ailleurs à effectuer la division du problème bien qu'ayant compris le raisonnement du problème. Ils resteront sur cet échec et une déception qui auraient pu être évités si les chiffres proposés étaient plus simples.

## 9 Regard admiratif sur l'instituteur de le l'école publique

Le discours sur les conditions de travail des enseignants des établissements publics ainsi que sur le taux d'échec particulièrement élevé chez les élèves conduit les observateurs et les acteurs de l'éducation à dresser une peinture dramatique, voir chaotique de l'enseignement. Ce chaos décrié par l'ensemble des acteurs entretient une image négative de l'enseignant des écoles publiques. Les mouvements de grève répétés depuis plusieurs années renforcent l'image d'un enseignant « égoïste » qui fait passer ses intérêts avant celui des élèves, mais aussi celui d'un métier en crise. Cependant, les observations faites par les différents partenaires de l'école révèlent d'avantage une crise organisationnelle de l'école et non une crise du métier. Au contraire, dans l'accomplissement de leurs activités et l'évolution des stratégies d'organisation du collectif des instituteurs, ces derniers font preuve d'un professionnalisme qui suscite l'admiration de professionnels venus d'ailleurs, notamment la directrice de l'école publique conventionnée Gros Bouquet 1 qui a eu l'occasion d'observer le fonctionnement d'une école publique ordinaire : *« Le travail que nous sommes en train de faire en ce moment de partenariat, c'est quelque chose qui nous apporte énormément. Nous avons une moyenne de 26 élèves par classe, nos collègues dans les écoles publiques ont l'habitude de gérer de grands groupes et ils nous apprennent à le faire. C'est claire, ce n'est pas notre habitude. Tout ce que nous faisons avec les autres écoles publiques, notamment la FOPI, mais j'ai travaillé avec d'autres écoles publiques, c'est vraiment très porteur. Bien que nos collègues soient demandeurs de formation en ce qui concerne l'approche par les compétences de base, c'est normal, c'est nouveau pour eux, je suis admirative du travail qui est fait dans les écoles publiques. »*<sup>560</sup>

Cette admiration est le résultat d'une collaboration qui a permis de connaître et de comprendre le travail effectué par les instituteurs des établissements publics, d'appréhender l'organisation à laquelle ils sont soumis. Ce qui permet d'évoquer un volet encore peu

---

<sup>560</sup> Propos recueillis auprès de la Directrice de l'école conventionnée Gros Bouquet 1, Libreville, janvier 2008.

dénoncé explicatif de l'échec des élèves inscrits dans les établissements publics. Il s'agit de l'écart concernant le nombre d'élèves admis à l'examen d'entrée en 6<sup>ème</sup> et celui qui réussit le certificat d'études primaires. La comparaison des établissements pour la plupart des observateurs extérieurs de l'enseignement au Gabon repose essentiellement sur les résultats scolaires, particulièrement sur le taux de réussite sans tenir compte des différences existant entre eux, notamment, les effectifs des élèves et les ressources disponibles permettant de réaliser ces résultats. Comment comparer les résultats d'une classe de 80 élèves avec ceux d'une autre classe contenant 25 ! 50 admis dans la première contre 28 dans la deuxième sera traduit 60% d'admission d'un côté contre 100% de l'autre. Pourtant, il y a en réalité plus d'admis dans la première classe. Faut-il en ce moment remettre en question ou renforcer les méthodes pédagogiques de la première classe sans rien changer d'autre ? C'est souvent ce qui se passe comme s'il suffit d'amener l'enseignant de la première classe à travailler autrement afin qu'il y ait 100% d'admis dans les deux cas. Cependant, le fait de minimiser les autres facteurs ou de remettre leurs solutions à plus tard n'est pas sans effets. Les conséquences peuvent être maîtrisées ou masquées au cours du cycle primaire. Mais elles finissent par apparaître à la fin de la 5<sup>ème</sup> année. C'est ce qui se produit au moment de l'entrée au collège, la plupart des élèves du secteur public sont déclarés échoués au concours d'entrée en 6<sup>ème</sup> tandis qu'ils sont près de 100% d'admis au Certificat d'études primaires. Les échanges entre les enseignants de l'école conventionnée et ceux des établissements publics permettent aujourd'hui de comprendre que malgré les différences observées au plan de l'organisation, des effectifs, et des ressources, les résultats scolaires sont assez comparables bien que le discours général sur le travail effectué au sein des écoles publiques soit fortement focalisé sur le taux d'échec. C'est ce que révèle ici la directrice de l'école conventionnée Gros Bouquet 1 :

*« Je ne connais pas les autres écoles, mais la FOPI, puisque nous travaillons ensemble en ce moment, nous avons les mêmes résultats. Il faut arrêter de se voiler la face en ignorant la réalité ! La qualité de l'enseignant qui est capable de gérer un grand groupe, vous en faites quoi ? Nos résultats avec la FOPI sont quasiment les mêmes, que ce soit en CEP ou à l'entrée en 6è. Alors, vous voyez ! Pour comprendre le taux d'échec, il faut regarder les résultats en CEP parce que c'est la certification d'une fin d'études primaires. C'est l'examen qui permet de connaître les capacités et les compétences des élèves. Mais il ne faut surtout pas regarder les résultats d'entrée en 6è ! L'entrée en 6è est un concours, les enfants peuvent avoir 10 ou*

*12 de moyenne et ils peuvent ne pas être acceptés ! C'est un problème de places pour l'accueil en 6è. Il ne faut pas dire que les enfants sont en échec par rapport à ça ! »<sup>561</sup>*

Le taux d'échec au sein des écoles publiques ordinaires est donc très fortement corrélé à l'insuffisance des structures d'accueil dans les collèges. L'insuffisance d'établissement et du nombre de salles de classes disponibles n'est pas spécifique à l'enseignement primaire, c'est un véritable fléau qui affecte profondément la gestion des résultats scolaire et l'évolution scolaire des élèves. Si les parents éprouvent des difficultés à inscrire les enfants dans les écoles primaires, ces difficultés sont encore plus accentuées lorsqu'il s'agit d'inscrire un enfant au collège.

## 9 1 Corrompre pour inscrire son enfant

Les parents n'hésitent pas à offrir des pots de vin aux personnels des lycées et collèges afin d'éviter la « gymnastique » à laquelle sont soumis nombre d'entre eux à la rentrée des classes pour essayer d'insérer leurs enfants, même lorsqu'ils sont déclarés échoués, au sein d'un établissement secondaire. Outre les pots de vin, le recours aux réseaux social et familial constitue une solution incontournable. Les dossiers des élèves sont confiés aux parents proches exerçant dans l'enseignement, aux amis, aux frères ou cousins du village, à la communauté ethnique, etc. Tout lien direct ou indirect pouvant être utile est exploité à des fins d'inscription des enfants. Une pression énorme pèse sur les personnels pédagogiques et administratifs des lycées et collèges qu'ils relèvent de l'enseignement public ou des établissements confessionnels. Une forte tension caractérise le climat relationnel qui lie les parents à l'école à chaque rentrée scolaire. Malgré le recours à ces solutions peu louables, les déceptions sont fortes. Non seulement les parents sont obligés de payer frauduleusement la place de leur enfant dans un collège, mais ils sont aussi obligés de « courir » derrière la personne à qui ils ont remis le dossier de l'enfant ainsi que les « sous » au risque de s'absenter régulièrement de leur propre lieu de travail afin de s'assurer que la promesse faite par l'enseignant, le surveillant ou le proviseur « corrompu » sera tenue. Pour tenter de gérer cette tension, certains responsables d'établissements organisent des tests d'entrée afin de baser la décision d'admission d'un élève sur un critère objectif, à savoir, son niveau de compétence pour la classe sollicitée. Mais cette mesure n'empêche pas le recours aux pots de vin ou au

---

<sup>561</sup> Idem

réseau socio familial et ne constitue qu'un moyen de gestion d'une demande d'éducation si forte qu'elle ne peut être résorbée quelque soit la méthode utilisée en raison d'une capacité d'accueil limitée. Aussi, à l'école primaire comme au collège et au lycée, les salles de classe ressemblent à des amphithéâtres des universités, du point de vue du nombre des élèves sans en avoir la taille physique.

L'importance de la demande est telle que la corruption ne garantit pas la réussite de la démarche. Ce qui ne permet pas à la confiance de s'instaurer entre les parents et les personnels des établissements secondaires. La déception est si forte que pour les parents dont les revenus le permettent, le recours à l'enseignement privé constitue la seule solution envisageable. C'est ainsi que le secteur de l'enseignement privé est en train de se développer et de se démocratiser car certains établissements privés proposent des frais de scolarité, 10 000 francs CFA par mois étalés sur l'année, et des modalités de paiement de plus en plus accessibles aux parents ayant des revenus faibles. Cependant, un grand doute pèse sur la qualité de l'organisation et de l'enseignement proposé au sein de ces établissements en raison de la souplesse des critères de recrutement des enseignants réputés peu qualifiés. L'admission en classe supérieure est appliquée pour les élèves ayant une moyenne comprise entre 8,50 et 9 sur 20, les autres étant systématiquement admis, au contraire des établissements publics où le redoublement massif des élèves est très préoccupant et exige la moyenne de 10 sur 20 pour être admis. Des cours supplémentaires de soutien y sont également organisés pour les élèves qui peuvent payer. Quelque soit la réputation de ces établissements obligeant parfois l'éducation nationale à décider de la fermeture de certains d'entre eux qui ne respectent certaines mesures organisationnels et pédagogiques, la plupart de ces écoles primaires ou secondaires sont reconnues d'utilité publique et permettent à beaucoup d'enfants en âge scolaire d'accéder à la scolarisation et de connaître une évolution scolaire régulière. Elles constituent également un complément pour les pouvoirs publics qui ont pour le moment des difficultés à assurer une éducation de qualité pour tous malgré sa participation aux programmes internationaux concernant l'éducation pour tous (EPT).

L'une des préoccupations de la direction de l'enseignement du premier degré est d'organiser assez rapidement des cours de soutien au sein des établissements publics, dans le but de réduire le taux d'échec et de rassurer les parents. Cependant, le redoublement de la moitié de la classe, tel que c'est le cas dans plusieurs établissements publics de la capitale interpelle sur l'efficacité du suivi, sachant le nombre considérable des élèves en difficulté et considérant l'insuffisance de salles. Les enseignants seraient-ils amenés à faire des heures

supplémentaires à titre bénévole ? Seront-ils disposés à accepter ce sacrifice ? Comment organiser du soutien sans salles disponibles dans des établissements à mi-temps ? « *L'organisation du soutien et du suivi des élèves en difficulté peut permettre d'éviter ces écueils.* », déclare avec optimisme la directrice de l'école conventionnée Gros Bouquet 1. Optimisme que ne partagent pas les enseignants du secteur public qui dénoncent une impuissance des pouvoirs publics à développer les structures d'accueil. Plus de salles, plus d'écoles, plus d'enseignant, des cours à temps plein, une plus grande collaboration pédagogique des parents... Autant d'attentes exprimées par les enseignants. Cependant, ces questions ne relèvent pas de la direction de l'enseignement du premier degré, mais des plus hautes autorités de l'éducation nationale et de l'Etat, des ministères de la Planification et des finances qui sont habilités à mettre en place un budget d'investissement sans lequel aucune construction ne peut être entreprise. La direction de l'enseignement du premier degré ne peut donc proposer qu'un appui technique et pédagogique aux enseignants dans l'espoir de les rassurer en attendant les investissements ultérieurs. Quant aux parents, il serait utopique de croire que l'organisation des cours de soutien, probablement à leurs frais suffiront à les rassurer, à arrêter les stratégies « frauduleuses » actuelles, à freiner la fuite des établissements publics et confessionnels vers l'enseignement privé pour les parents qui en ont les moyens.



# **Sixième chapitre : Ecole publique associée de la FOPI. Un statut particulier. Une démarche stratégique pour améliorer les conditions de travail**

L'école de la FOPI, comme celle de Bellevue 3, fait partie de la circonscription scolaire du centre, dont la base est située aux neufs étages. Elle est construite au sein du camp de la FOPI situé entre les quartiers Awendjé et Sogatol dont une partie s'étale le long de la voie express. Bien que le camp soit construit en retrait et à l'abri de cette voie tumultueuse certains de ses élèves et membres de son personnel sont exposés, au moment de regagner l'école ou leurs domiciles, à la dangereuse traversée de cette voie sans trottoirs et où les démarcations pour la traversée des piétons sont très rares.

Elle accueille un effectif total de 1100 élèves. Ces derniers viennent de la périphérie de Libreville, précisément des quartiers Owendo, Aéroport, pk12. Ce sont des quartiers situés loin de l'établissement et à l'opposé les uns des autres. Pour justifier l'attrait des parents, le directeur confiera qu'ils « *disent suivre la qualité de l'enseignement.* »

L'école est au départ conçue pour accueillir un maximum de 600 élèves, essentiellement les enfants des policiers. La décision de fermer l'école aux non policiers n'a pas tenue longtemps dans la mesure où tous les policiers ne résident pas au sein de « la caserne » ou dans le camp. Ils sont de ce fait souvent contraints d'inscrire leurs enfants dans d'autres écoles. « *La direction des Forces de Police a réfléchi à l'éventualité que les enfants des policiers pouvaient, à leur tour, se voir refuser l'accès au sein des autres établissements publics et être envoyés à l'école des enfants des policiers.* »<sup>562</sup> C'est ainsi qu'étant aussi et avant tout une école publique, elle a progressivement ouvert ses portes aux familles des civils et accueille aujourd'hui tous les enfants résidant à Libreville, sans quelconque distinction. Comme les autres écoles publiques, celle de la FOPI n'échappe pas au problème des effectifs pléthoriques. A l'époque de sa construction, la FOPI n'était pas aussi grande.

Le camp s'est progressivement développé, il y a donc plus de familles des policiers qui habitent à proximité de l'école. Celle-ci gère également une forte demande extérieure. L'école

---

<sup>562</sup> Extrait d'entretien : Directeur de l'école publique de la Fopi, Libreville, le 09 janvier 2008

compte actuellement un total de 22 salles de classe : L'école possède 22 salles, deux vastes préaux, un bâtiment en construction qui permettra la salle B. C. D. Celle-ci sera aménagée en bibliothèque et permettra facilitera la conservation des manuels disponibles à l'école, stockés actuellement au bureau du directeur comme dans la plupart des écoles publiques qui en possèdent. L'équipe pédagogique aura ainsi la possibilité d'encourager les élèves à la pratique de la lecture et de les initier aux activités de recherche.

- 18 salles de classes sont attribuées aux enseignements du primaire et réparties comme suit : de la 1<sup>ère</sup> à la 3<sup>ème</sup> année, chaque niveau compte trois salles, la 4<sup>ème</sup> année en a quatre, et la 5<sup>ème</sup> année en a cinq ;

- 4 sont salles sont réservées aux activités du pré primaire.

Dans la cour de l'école sont aménagés un vaste espace de jeux ainsi que quelques structures ludiques afin de favoriser les apprentissages et la gestion des classes du pré primaire.

En ce qui concerne le matériel et les équipements pédagogiques et didactiques de l'établissement, il convient de souligner leur état de délabrement avancé ainsi que leur insuffisance, malgré les efforts fournis par la direction pour assurer leur entretien.

« Actuellement les élèves sont obligés de partager un table-banc à trois alors que l'école existe depuis 23 ans. Je suis obligé de faire le menuisier. A la rentrée, c'est moi qui prends le marteau avec mes surveillants, nous faisons le tour des classes pour fixer les portes par exemple ou tout ce qui est déjà usé. Durant 23 ans de fonctionnement, l'école a forcément pris un coup, mais en 23 ans nous n'avons pas eu de dotations en tables bancs ou quoi ce soit d'autre. Il n'y a pas vraiment de budget pour assurer un entretien réel et profond de l'école, alors nous faisons du bricolage. Les effectifs ayant doublé, j'ai un déficit de près de trois cent tables bancs pour que nous puissions avoir deux élèves par banc. »<sup>563</sup>

Les divers équipements (tables bancs, bureaux, chaises, ordinateur etc.) disponibles dans l'école sont vieux de 23 ans pour certains, insuffisants et entretenus par le directeur de l'établissement ses collaborateurs en raison de l'insuffisance de ressources permettant le renouvellement ou le financement de l'entretien par des professionnels.

En ce qui concerne les projets à développer et en vue d'améliorer son fonctionnement, l'école de la FOPI souhaiterait acquérir les outils didactiques suivants : un poste téléviseur, un

---

<sup>563</sup> Idem

appareil DVD, un magnétoscope, une chaîne hi-fi, un ordinateur pour la B.C.D, un photocopieur, 6 tapis de gymnastique, des tables bancs, des bureaux pour le personnel enseignant car certaines salles de classe en sont dépourvues. Ce souhait de s'équiper en outils technologiques est un souhait partagé par d'autres équipes pédagogiques des établissements publics, qui pour l'instant devront continuer à travailler sans outils suffisants pour certains, ou en fabriquant des outils personnels pour d'autres.

Le personnel pédagogique est composé de 18 enseignants chargés de cours et deux maîtres chargés d'éducation physique. C'est peut-être la seule école publique primaire à Libreville qui fonctionne avec des maîtres d'éducation physique formés pour enseigner des petits enfants. Elle permet de ce fait à ses élèves de pratiquer des activités sportives. Dans les autres écoles, un seul maître est censé organiser des séances de sport, sans qu'il n'y soit aménagé un espace de sport approprié. Les activités sportives sont alors inexistantes dans la plupart d'entre elles. Ces deux maîtres interviennent auprès de l'ensemble des élèves de l'école, il s'agit de policiers formés par l'institut de la jeunesse et des sports. Le personnel policier est complété par le personnel civil en ce qui concerne les autres disciplines pédagogiques. L'enseignement pré primaire est essentiellement assuré par le personnel policier composé de femmes. Les instituteurs de la FOPI au départ étaient tous des civils envoyés par l'éducation nationale. Mais l'école a été pénalisée au moment des mouvements de 1990.

« Les policiers allaient assurer la sécurité dans les autres écoles, en particulier les écoles conventionnées. Pendant qu'ils gardaient les enfants des autres, les leurs étaient obligés de rester à la maison faute de sécurité au sein de leur école. La Direction nationale des forces de police a alors décidé et lancé une campagne d'intégration au sein de leurs troupes des enseignants qui le voulaient »<sup>564</sup>.

C'est ainsi que le Directeur guidé non seulement par le désir d'améliorer des conditions de vie difficiles, après une première affectation dans une zone très enclavé (Iboundji), mais aussi par l'admiration qu'il voue aux enseignants au cours de son enfance, saisit l'opportunité offerte par les Forces de police et fait son entrée à l'école de la FOPI dont il a maintenant la responsabilité.

---

<sup>564</sup> Idem

**Photo 36 : Directeur de l'école de la FOPI dans son bureau. Mercredi 9 2008**



« Quand on sort d'un milieu d'ouvrier, on n'a pas connu trop de choses, trop concentrés à faire face à la galère. C'est pourquoi on n'est plus tenter de vivre dans la même souffrance lorsqu'on travaille, mais hélas la vie est chère au Gabon. J'avais été affecté dans la zone d'Iboundji au début de ma carrière sans salaire et sans famille, et sincèrement, j'avais été déçu. C'était me conduire encore dans une autre galère et même pire ! J'avais donc sauté sur l'occasion que m'offrait la police et qui me permettait de rester à Libreville. Je ne regrette pas aujourd'hui ce choix puisque il ne m'a pas empêché d'exercer ce que j'avais appris au CEN. Les enfants d'ouvriers souhaitaient faire les métiers d'enseignant, d'infirmier et d'ingénieur car ils étaient attirés par la cité des cadres, parce qu'à Moanda, il y avait une cité réservée aux cadres. »<sup>565</sup>

Après plus d'une décennie d'enseignement, sa situation familiale reste encore à stabiliser : sa compagne est à la recherche d'un emploi, fils d'un ancien ouvrier de COMILOG à la retraite, et d'une mère cultivatrice, troisième dans une fratrie de 11 enfants dont il est le seul salarié, il y joue actuellement le rôle « de chef de famille, de père. »

De 1991 à 2000, tout le personnel enseignant de la FOPI était composé essentiellement de policiers, seul le directeur était un civil. Progressivement, L'équipe pédagogique s'est

---

<sup>565</sup> Idem

diversifiée intégrant à nouveau des civils, certains policiers ayant participé au concours interne pour aller dans les écoles d'officiers. Ils exercent maintenant dans les commissariats, et ont été remplacés par des enseignants civils.

Le pré primaire compte deux enseignantes par classe, une titulaire et une qui vient pour aider. Ainsi huit enseignantes au total interviennent dans les quatre salles du pré primaire. Ce qui ramène l'effectif des enseignants de la FOPI à 28 au total. Il faut également souligner la présence du personnel administratif composé du directeur et des surveillants. L'école est tenue par 36 personnes environs :

- le personnel de l'éducation nationale : Outre les chargés de cours affectés, le Ministère de l'Education nationale par le biais de la circonscription scolaire a mis à la disposition de l'école un personnel d'encadrement composé d'un conseiller pédagogique chargé du pré-primaire, un conseiller pédagogique pour le primaire, trois didacticiens dont un en mathématiques, un en français et un en éveil.

- Le personnel des Forces de Police Nationale : En dehors des 9 assistantes de polices (toutes formées pour enseigner dans les maternelles) affectées à la division pré-primaire, les Forces de Police Nationale ont mis à la disposition de l'école deux maîtres d'éducation physique et sportive et une secrétaire de bureau.

Contrairement aux autres écoles publiques, celle de la FOPI fonctionne à temps plein. Elle est par ailleurs soumise à l'application de l'approche par les compétences de base qui a démarré avec le nouveau programme en 3<sup>ème</sup> année. *« Il faut le souligner, avant sa généralisation, sa mise en pratique se faisait à tâtons et avec beaucoup d'hésitations. Depuis la décision du gouvernement relative à son application dans toutes les écoles publiques, l'APC est pratiquée à tous les niveaux jusqu'en 4<sup>ème</sup> année, la 5<sup>ème</sup> année étant encore en expérimentation. »*<sup>566</sup>

L'établissement est dirigé par l'Adjudant chef de police *Moulandza Mangouala Louis*, agent des forces de police nationale. Sa carrière est consacrée à l'enseignement où il exerce depuis 17 ans. Ces années d'exercice du métier lui garantisse une expérience très longue et très riche dans le système éducatif du pays.

Instituteur principal formé au collège d'enseignement normal Saint-Hilaire de Franceville puis au centre de formation des maîtres, il commence avec les activités pédagogiques à partir

---

<sup>566</sup> Idem

de 1991. Après 12 ans de pratique de la classe, il est promu surveillant général de l'école, fonction qu'il exercera pendant deux ans avant d'être nommé au poste de Directeur d'école en 2005, en attendant que sa hiérarchie définisse la suite à donner à sa carrière. « *Je suis au sommet de ma carrière au niveau de l'école primaire, je ne sais pas si la police fera de moi un conseiller pédagogique ou si je serai obligé de faire autre chose.* » Comme ses collègues des établissements publics, il est logé dans l'enceinte de l'établissement. Il dirige parallèlement une autre école maternelle créée par la direction des affaires sociales et située dans une caserne des forces de police face à la direction de la SOGATRA. Soucieux de l'amélioration des conditions d'enseignement apprentissage dans les établissements placés sous sa gestion, le directeur, bien que la FOPI bénéficie d'une double tutelle, celle de l'éducation nationale et celle de la Direction des forces de police nationale, tente d'assurer l'ouverture de son établissement aux règles d'autres organismes, afin de multiplier les sources qui lui permettront à long terme d'atteindre son objectif. C'est ainsi qu'il multiplie et développe des partenariats, notamment au sein de l'Unesco, de l'Unicef, de l'Ambassade de France et diverses entreprises locales, notamment en vue de développer la pédagogie de projet au sein de ses écoles. Le partenariat le plus avancé est celui qui conduit l'école de la FOPI à obtenir le statut d'école associée grâce aux échanges établis entre elle et l'école conventionnée Gros Bouquet, ainsi que la contribution de l'Unicef dans le soutien du programme sur l'environnement. Le directeur souhaite par la suite parrainer d'autres écoles publiques car il y voit une stratégie de gestion des écoles qui pourrait renfoncer l'action gouvernementale qui seule ne peut que présenter des limites.

## 1 Un partenariat constructif

Le partenariat entre l'école publique conventionnée Gros Bouquet 1 et celle de la FOPI est récente. Avant le début de ce partenariat en 2007, l'école publique de la FOPI décide à l'initiative de son directeur de pratiquer la pédagogie de projet, bien que n'étant pas en vigueur pour l'instant dans les écoles publiques, parallèlement aux programmes officiels définis par l'Education Nationale. L'établissement ayant une organisation qui lui permet de travailler à temps plein associe les deux démarches et consacre les cours de l'après midi aux enseignements relatifs au projet. Par ailleurs, l'école conventionnée pratique la même pédagogie. Les recherches du directeur de la FOPI et ses échanges avec la directrice de l'école conventionnée conduisent les deux responsables à prendre conscience de cette préoccupation commune et de s'accorder pour développer en association une série

d'enseignements sur l'environnement. Ce projet inspiré par l'actualité sur la déforestation et le fait que le Gabon n'y échappe pas en raison de la forte exploitation forestière qui fait du bois la première ressource économique du pays, réunissent leurs efforts et décident ensemble d'intégrer dans les programmes officiels un enseignement sur l'environnement. Le projet axé sur la préservation de l'environnement s'étale sur trois ans et fait l'objet de cours dans plusieurs disciplines : Un même thème, celui de l'environnement est abordé en histoire, en géographie, ainsi que dans les autres disciplines étudiées à l'école élémentaire. Chaque année, les deux écoles élaborent des projets de classe avec des thèmes nouveaux comme l'explique le directeur de la FOPI : « *Ce projet a démarré en 2007 en 4<sup>ème</sup> année A retenue à cause de la valeur de l'enseignant, institutrice de l'école conventionnée gros bouquet 1, école dans laquelle les élèves de la FOPI de 4<sup>ème</sup> année A allaient suivre les cours sur l'environnement. Les élèves ont eux-mêmes conçu un conte. L'école Gros bouquet 1 assurait l'enseignement de la première partie du conte, et celle de la FOPI prenait en charge la deuxième partie.* »<sup>567</sup>

Les thèmes abordés dans les leçons sur l'environnement varient suivant les niveaux. Au pré primaire, il est question de parler des animaux du Gabon, particulièrement des animaux de la basse cours. Les leçons se rapportant aux animaux domestiques, aussi appelés animaux de la basse cours, sont privilégiées en ce qui concerne les plus petits enfants car ces animaux sont proches de la vie quotidienne et de l'environnement immédiat de l'enfant, ils sont observables depuis le domicile familial. Certains tournent autour de la maison, c'est le cas des poules par exemple. C'est pourquoi cette année, l'étude portera essentiellement sur la poule et une prestation collective avec l'école conventionnée Gros Bouquet sera organisée à l'occasion de la journée mondiale de l'environnement le 5 juin. En ce qui concerne les enfants du primaire, les thèmes abordés sont assez divers et commencent à être complexes, mais restent à la portée des élèves à chaque niveau pédagogique.

Première année : les leçons abordées visent l'éducation de la citoyenneté. La propreté de l'environnement, la gestion des ordures, le respect des autres et les règles de vie scolaire (salutations, remerciements, excuses) sont les premières notions abordées. L'habitat traditionnel en comparaison avec l'habitat actuel est également inclus dans le programme du pré primaire. C'est la raison pour laquelle l'établissement a élaboré le projet de construction d'une case traditionnelle dans la cours de l'école qui peut servir en même temps de musée

---

<sup>567</sup> Idem

aussi bien pour le public interne à l'établissement qu'aux personnes extérieures notamment aux élèves des écoles associées telles que Gros Bouquet 1. Par ailleurs, un spectacle animé par les élèves sur le thème de l'environnement est également en projet avant le départ en vacances. « *Malheureusement les moyens se font rares, nous attendons avec impatience les mutuelles promises par les autorités politiques afin de cerner ce qu'elles permettront d'envisager concrètement* », confiera le directeur, le Président de la République ayant décidé de la prise en charge des frais de « mutuelle » par le gouvernement à titre exceptionnel pour l'année 2008. Les parents seront invités à assister au spectacle et à découvrir la réalisation de la case traditionnelle en fin d'année.

Deuxième année : les leçons sont consacrées à la protection de l'environnement, à la découverte de l'espace de l'école, du quartier, à la recherche des problèmes et des solutions y relatives. Il est principalement question d'amener les élèves à identifier l'action de l'homme dans la transformation du paysage grâce à la visite d'un cite non habité, une plantation par exemple, puis les entraîner à l'analyse de la construction d'un village, enfin, à identifier les problèmes liés à l'environnement, etc.

Troisième année : le thème abordé est le voyage : les leçons données essentiellement en géographie sont centrées sur la découverte des cinq continents. Un cours peut par exemple consister à faire le choix d'un pays par continent, puis à étudier le paysage de chaque pays, l'usage de la monnaie, le climat, etc. Ainsi, les élèves auront effectué un voyage sans bouger de leurs salles de classes. Par exemple un pays comme l'Australie très peu connu au Gabon va être découvert par les élèves.

Quatrième année : la protection de l'environnement est au centre des programmes de ce niveau pédagogique. Les cours portent sur l'éducation de l'agriculture. Les notions se rapportant à l'agriculture sont abordées dans plusieurs disciplines : En mathématiques, la notion de surface paraît importante, les problèmes conçus autour de l'agriculture permettent aux élèves de traiter des outils et de l'espace nécessaires ; En biologie végétale grâce à l'étude des plantes ; D'autres disciplines telles que l'art visuel, le français, l'histoire et la géographie développent progressivement des thèmes consacrés à l'agriculture. Étant donné qu'ils ont la charge du jardin, les élèves apprennent par exemple à doser les produits, à mesurer la surface des planches, etc. Ils étudient également l'histoire de l'agriculture au fil des siècles, les différentes plantes à usage commercial au Gabon.

Cinquième année : les leçons sont axées sur la protection de l'environnement. L'étude et la création des poèmes et des chants en rapport avec la protection de l'environnement sont au



cœur des activités pédagogiques effectuées par les élèves. En outre, l'éducation civique est elle aussi basée sur la protection de l'environnement d'abord au sein de l'école mais aussi à l'extérieur. Dans les disciplines telles que les sciences et techniques, les élèves apprennent des notions sur l'utilisation des sources d'énergie et leurs conséquences sur l'environnement. Il y a également au programme, l'étude des végétaux et des maladies y relatives, l'étude des pollutions actuelles, l'étude du problème de la déforestation, l'étude des espèces animales disparues ou en voie de disparition.

Outre ce projet pédagogique commun sur l'environnement, Gros Bouquet 1 et la FOPI organisent d'autres activités collectives portant à la fois sur l'approche par les compétences de base, le sport et l'expression écrite, d'une part grâce à la collaboration des deux directeurs. D'autre part, l'appui pédagogique de l'assistante technique de Gros Bouquet 1 n'est pas négligeable. Elle trouve dans ces échanges l'occasion d'un enrichissement professionnel, de connaître les particularités du système scolaire local, de le comparer à d'autres systèmes étrangers notamment celui de la France et de la Finlande où elle a également exercé en tant que enseignante des langues étrangères. *« Je ne connais pas les instructions officielles du système éducatif gabonais, il semble que les programmes soient assez proches maintenant, ils commencent à travailler avec l'approche par les compétences de base. La première rencontre avec les collègues de la FOPI a été très enrichissante, c'était sur le sport. Nous étions sur le terrain, c'est une discipline très pratique et assez ludique pour la majorité des élèves. J'ai appris beaucoup de choses des collègues qui m'ont accueilli. Cette année je travaille sur un projet d'expression écrite pour présenter notre projet de niveau et pour montrer aux collègues de la FOPI comment élaborer un projet de niveau. C'est plutôt moi qui ai animé la rencontre et l'idée les a intéressé, ils ont donc décidé d'y réfléchir et d'y travailler. Mais au fil de la discussion, certains éléments du projet étaient déjà dans les pratiques des enseignants de la FOPI. Il y a des similitudes bien sûr et c'est très intéressant de le constater. C'est intéressant de travailler dans d'autres pays parce que ça permet de réfléchir sur son expérience et de l'enrichir. »*

Certes, ces échanges sont bénéfiques pour les deux écoles. Mais la FOPI est soumise à fournir plus d'efforts dans la réalisation de ces activités communes en raison de son organisation et de son équipement qui présentent plus de similitudes avec les établissements publics ordinaires qu'avec l'école conventionnée. Les conditions de travail à la FOPI sont aussi difficiles que dans le reste des écoles publiques.

Ces conditions n'échappent pas à l'analyse faite par les collègues de Gros Bouquet 1. « La grosse différence déjà c'est que chez nous il y a 24 élèves et à la FOPI il y en a presque 60, si ce n'est plus. La différence de démarche est donc là bien sûr, je suis très présente dans la classe, mes élèves, les 24, je les connais tous, je sais ce qu'ils valent, je connais ceux qui sont en difficulté, la nature des difficultés, au mois de janvier, je les connais. Avec 60 élèves, il est difficile de travailler de la même manière, je fais beaucoup travailler mes élèves à l'expression orale par exemple, ce que je ne pourrai pas faire avec 60 élèves dans ma classe. La différence est aussi très marquée par les conditions matérielles qui ne sont les mêmes. »

La forte volonté du directeur de la FOPI viendra-t-elle à bout des difficultés de son école à s'aligner au rang d'une école « *équipée à la française* » alors qu'elle dépend essentiellement du gouvernement gabonais comme toutes les écoles publiques ? Le soutien de l'Ambassade de France et des organismes internationaux ne suffit pas pour l'instant à lui garantir un fonctionnement comparable à celui des écoles conventionnées. Pour s'en sortir et relever le défi d'une école associée, la FOPI a entrepris une démarche pourtant justifiée, mais qui n'est pas encore encouragée par les autorités éducatives qui redoute une baisse du taux de scolarisation, le Gabon étant parmi les pays africains où le taux de scolarisation est le plus élevé.

## 2 Une stratégie officieuse de gestion des effectifs d'élèves

Le partenariat entre l'école conventionnée et celle de la FOPI, certes axé sur un programme louable, ne se fait pas sans difficultés. Elle nécessite que les deux écoles soient à un niveau comparable en ce qui concerne la maîtrise du flux des effectifs d'élèves et au plan des équipements pédagogiques, sinon comment espérer mettre en pratique les mêmes projets pédagogiques si l'une d'elle dispose de tous les moyens nécessaires à la réalisation du projet tandis que l'autre peine encore à gérer les boîtes de craie tout au long de l'année académique (voire chapitre sur le budget des établissements publics). La recherche d'un équilibre possible conduit l'école de la FOPI à appliquer une politique de gestion des effectifs qui consiste à limiter le nombre d'élèves à inscrire aux nombres de places disponibles, autrement dit, elle devra ramener son effectif total à 600 élèves corrélativement à sa capacité d'accueil de départ. Or, officiellement, il est formellement recommandé aux responsables d'établissements d'inscrire tous les enfants qui en font la demande. C'est donc, pour l'instant, de manière officieuse que les directeurs d'écoles primaires publiques tentent de trouver des

stratégies pouvant leur permettre d'avoir ce qu'ils appellent communément « des classes raisonnables », c'est-à-dire ayant un maximum de 50 élèves et de réduire parallèlement le ratio maître/élève. L'école de la FOPI arrivera-t-elle à relever le défi de maintenir son statut d'école associée ? Cette question est importante au regard de certaines contraintes auxquelles est confronté cet établissement, contraintes largement résolues par l'école conventionnée Gros Bouquet 1.

D'abord, « une classe à la FOPI équivaut à trois classes à Gros Bouquet 1. En moyenne, les classes ont environs 70 élèves par classe à la FOPI ». C'est la raison pour laquelle, lors de son lancement, le programme n'est suivi que par une seule classe de la FOPI. Pour cela, le directeur de la FOPI a adopté pour stratégie de réduire les effectifs par classe « J'ai réussi à diminuer un peu le nombre d'élèves, il tourne autour de 60 à 65 élèves en 4<sup>ème</sup> année, sinon j'ai des classes de 35, 36 élèves, en fait, je suis en train d'entamer un travail de réduction des effectifs au niveau de l'école. J'ai commencé par les petites classes qui tournent autour de 40 élèves, les autres niveaux vont suivre au fur et à mesure. »

Il s'agit d'une mesure anticipée car, non seulement elle n'est pas officielle, mais le plus important à relever ici c'est qu'il n'y pas en parallèle la création de nouvelles écoles pouvant assurer l'accueil des élèves non inscrits dans les écoles publiques existantes. Or la limitation des effectifs des élèves est une pratique qui est en train de se développer dans plusieurs écoles de la capitale. Il est certes inévitable de diversifier les pratiques pédagogiques et d'envisager pour des raisons d'efficacité de réduire les effectifs dans les classes. Cependant, les conséquences de ces changements peuvent être très catastrophiques pour un grand nombre d'enfants qui ne pourront pas en profiter ou qui se verront progressivement exclus du système éducatif. Il est nécessaire que ces changements louables ne soient pas l'occasion de s'écarter des objectifs premiers de l'école publique primaire, à savoir, assurer la scolarisation de tous les enfants vivant sur le territoire gabonais jusqu'à l'âge de 16 ans. Ces changements devraient être soumis aux autorités éducatives, afin que parallèlement des écoles ou des salles de classe supplémentaires soient construites. Ce qui permettrait d'assurer une meilleure répartition des élèves en réduisant les effectifs des classes pleines d'une part, de soumettre l'ensemble des enfants en âge scolaire au même traitement en minimisant les effets pervers des pratiques actuelles d'autre part.

« Ma procédure est différente, je suis en train d'évoluer progressivement, je ne sais pas combien de temps ça va me prendre, mais j'ai commencé quand même un travail de fond, mon pré primaire me fait rentrer environs 60 élèves en première année, 60 divisés par deux,

ils peuvent occuper deux salles mais j'en ai trois, donc la troisième salle peut être réservée pour les demandes extérieures. » Malgré ces explications données par le directeur de la FOPI et qui ne sont pas différentes de celles de ses collègues, il s'agit de rationaliser la gestion du flux des élèves dans les établissements afin d'obtenir des salles de classes ayant 30 élèves environs comme l'exigent les organismes internationaux et l'application de l'approche par les compétences. Cette initiative n'a rien de pervers en elle-même. Le problème est qu'il n'y a pas suffisamment d'écoles dans le pays et que la stratégie la plus efficace consiste d'abord à obtenir des organismes internationaux et du gouvernement gabonais les moyens de développer un nombre suffisant de structures d'accueil afin que les élèves qui ne peuvent pas être reçus dans une école soient orientés vers une autre et non pas laissés pour compte. Or actuellement, la priorité est accordée par les organismes internationaux à financer les écoles maternelles tandis que les établissements primaires devant accueillir les élèves des grandes sections sont déjà saturés. Il est cependant, malgré cette réflexion, important en revanche que les établissements commencent à tenir compte de leur capacité d'accueil dans l'espoir de voir parallèlement se développer des chantiers de construction d'autres établissements élémentaires. La demande de scolarisation est si importante, que cette mesure pourra permettre de stabiliser les effectifs sur quelques années comme à la FOPI :

**Schéma 8** : tableau présentant l'évolution des effectifs du primaire de 2005 à 2008 à l'école de la FOPI. Données recueillies auprès du directeur de l'école (réalisation personnelle)

Année	2005	2006	2007	2008
Nombre d'élèves	1011	1045	1107	1073

Mais elle ne pourra pas à elle seule constituer une solution adéquate pour assurer une répartition équilibrée des élèves en âge scolaire dans les différents établissements, ni de réduire durablement les effectifs des élèves au sein de l'ensemble des écoles. D'une part, cette mesure, bien que nécessaire contraint certains parents à être baladés d'un établissement à un autre sans pouvoir inscrire à temps les enfants, ils passent parfois plusieurs semaines, voire plusieurs mois à la recherche d'une école qui veut bien accepter d'accueillir leurs enfants. Ainsi, ces derniers ne démarrent pas les cours au même moment que les autres à la rentrée. Ne pouvant rattraper leur retard, ces élèves inscrits tardivement et victimes des insuffisances du système scolaire sont généralement de potentiels redoublants, certains sont condamnés à la déperdition scolaire. D'autre part, les établissements publics qui ont la même capacité

d'accueil n'auront pas le même effectif des élèves, car certains se verront dans l'obligation de recevoir les élèves refusés ailleurs, notamment dans les écoles de leurs quartiers.

A la FOPI, la rationalisation des effectifs commence par des modalités d'inscriptions spécifiques. Les dossiers de candidature sont déposés auprès du commandant en chef des forces de police nationale, à la direction des affaires sociales des forces de police nationale. Les dossiers retenus à ce niveau sont à nouveau étudiés par la direction de l'école pour l'inscription effective des élèves évidemment en fonction du nombre de places disponibles et c'est à ce niveau que tout se joue dans la mesure où l'établissement a pris la résolution de ne plus constituer des classes de plus de 50 élèves comme au cours des années précédentes jusqu'en 2007. Le résultat ainsi que les raisons de cette démarche assez récente sont ainsi décrites par le directeur : *« j'ai réussi à réduire déjà en première année avec des classes de 40 élèves, le résultat est satisfaisant. L'année prochaine, je vais m'occuper de la deuxième année et ainsi de suite. Actuellement les élèves sont obligés de partager une table banc à trois alors que l'école existe depuis 23 ans. Je suis obligé de faire le menuisier, parce qu'à la rentrée, c'est moi qui prends le marteau avec mes surveillants, nous faisons le tour des classes pour fixer les portes par exemple ou tout ce qui est déjà fatigué, parce qu'au bout de 23 ans, l'école a forcément pris un coup, mais en 23 ans nous n'avons pas eu de dotations en tables bancs ou quoi ce soit d'autre, il n'y a pas vraiment de budget pour assurer un entretien réel et profond de l'école, alors nous faisons du bricolage. Les effectifs ayant doublé, j'ai un déficit de près de trois cent tables bancs pour que nous puissions avoir deux élèves par banc. »*<sup>568</sup> Bien qu'ayant un statut particulier et pris la résolution de mieux gérer les effectifs, l'école de la FOPI reste soumise aux contraintes relatives à l'insuffisance des salles de classe et des outils pédagogiques.

### 3 Au-delà du modèle à suivre

Depuis l'organisation de l'enseignement au début des années 1900 par le gouvernement colonial, le Gabon constitue le « bon élève » de la France. Le soutien des organismes internationaux est généralement décrit sous la forme d'une aide gratuite aux yeux de l'opinion internationale et des populations locales. Mais la réalité est différente. En occident, le savoir se monnaie. Cette règle ne change pas lorsque le savoir occidental est proposé aux pays du

---

<sup>568</sup> Directeur de l'école de la FOPI

tiers monde. Le coût des recommandations est quelques fois plus élevé car elles résultent des études réalisées par des experts. Mais en plus du coût financier, un deuxième coût moins décrit, concerne l'exigence pour les pays africains de développer des structures et des programmes identiques aux pays occidentaux, d'être soumis à l'exigence de rendement. Dans cette optique, le pays colonisateur représente le modèle à suivre, que celui-ci convienne ou pas, qu'il soit satisfaisant ou non. Toutes les solutions préconisées pour faire face aux problèmes organisationnels, pédagogiques, etc., en ce qui concerne l'enseignement sont inspirées des solutions expérimentées en France ou dans un autre pays francophone. Ce qui n'est pas rendu public c'est que les difficultés des pays acquéreurs d'un modèle scolaire ont déjà été vécues par le pays producteur de ce modèle. Les différences observées relèvent plus du niveau du développement du pays et la difficulté de s'approprier un mode de fonctionnement étranger et de le transformer de façon à sursoir une politique éducative adaptée au contexte socio économique. Ce qui explique pourquoi, le modèle français est dominant au Gabon et pourquoi les instructions de politique éducative française sont suivies par les autorités gouvernementales du Gabon et mises en application au sein des établissements publics. Le partenariat entre une école publique gabonaise et une école française n'est pas surprenant. Au contraire, la surprise est de constater la rareté de ce genre de partenariat et le fait qu'il y ait très peu d'écoles associées au Gabon, sachant que le modèle scolaire français transféré plusieurs siècles après son organisation dans la métropole devait nécessiter une collaboration entre les différentes équipes pédagogiques et non pas essentiellement une collaboration gouvernementale, comme c'est le cas en ce moment. Mais au lieu de développer et de favoriser une collaboration pédagogique directe entre les écoles françaises et celles du Gabon, toutes les possibilités de partenariat sont généralement soumises au contrôle d'un pouvoir qui peine à se démocratiser et à se décentraliser. Les initiatives des responsables d'établissements sont rares, se font difficilement et doivent être soumises au protocole ministériel et présidentiel. « Tout est politisé » dénoncent les enseignants. Cependant, les autorités ministérielles quant à elles évoquent plutôt le manque de volonté des enseignants. A cette difficulté s'associent, l'absence d'autonomie des établissements publics, le faible niveau de développement des moyens de communication, d'une part entre le gouvernement et son peuple, d'autre part, entre les citoyens gabonais et ceux de l'extérieur. La conséquence est que tout passe par le gouvernement, les experts étrangers traitent avec les autorités politiques et non avec les techniciens de l'enseignement. Le gouvernement paraît démissionnaire par moment, trop soumis aux dictats de l'extérieur, et, donne l'impression de

prendre des décisions contraires aux attentes de sa population. Une population qui n'est jamais consultée pour la plupart des décisions concernant leur avenir.

Le gouvernement gabonais, pour s'aligner aux normes internationales est contraint de développer une politique éducative et d'appliquer des mesures qui nécessitent des ressources dont il ne dispose pas. Cette attitude a pour conséquence des contradictions dont les premières victimes sont les élèves. Dans les pays occidentaux, les mesures sont prises pour éviter le redoublement des élèves, aussi un élève dont la moyenne est inférieure à 10 est admis en classe supérieure. Gabon, une telle mesure n'est pas envisageable, non seulement parce qu'il n'y a pas assez de structures pour gérer le flux de la population scolarisable, mais parce que la qualité y est toujours jugée mauvaise, malgré la similitude des savoirs enseignés. Le pays n'arrive donc pas à atteindre le niveau d'efficacité attendu par les organismes internationaux et par les populations locales elles-mêmes. En raison des faibles moyens d'intervention de l'Etat, il est souhaitable que le gouvernement accorde plus d'autonomie aux écoles afin de favoriser les initiatives internes et adaptées à chaque cas de dysfonctionnement observé.

### 3.1 Associer les Instructions officielles à des programmes internes

C'est ce que tente de mettre en place l'école de la FOPI grâce à son partenariat avec Gros Bouquet 1 et les contacts directs que le directeur a pu établir avec l'Unicef et l'Unesco. Cependant, la FOPI réussira-t-elle à se démarquer des pesanteurs ministérielles et pourra-t-elle malgré sa collaboration avec Gros Bouquet 1 ne pas être fidèle au seul modèle français pour mieux développer son organisation interne ? Le fait de collaborer avec une enseignante, à la fois formatrice des formateurs et assistante technique en éducation, ayant travaillé dans plusieurs pays différents notamment en France et en Finlande peut constituer un appui supplémentaire pour le directeur et les enseignants de la FOPI.

La Finlande est un exemple dans le monde au niveau de l'éducation comme en témoigne l'assistante technique de Gros Bouquet 1 : « *Leurs élèves de 15 ans sont souvent les premiers en écrit de la langue, en mathématiques. En Finlande, les instructions officielles comptent bien sûr, mais chaque établissement élabore ses propres programmes à condition de ne pas s'écarter des orientations politiques.* » C'est déjà ce que fait l'école de la FOPI en développant un programme d'enseignement sur l'environnement. En Finlande, dans la mesure où chaque établissement fait ses propres programmes, il se sent plus responsable, plus motivé

à faire son propre enseignement, sa propre programmation. Une partie du programme y est conçue pour les enfants en difficulté qui bénéficient d'un accompagnement considérable. Il n'y a pas de redoublement, mais une structure de suivie pour enfants en difficulté est mise en place dans chaque école. A la fin de chaque année, une évaluation globale de l'ensemble des établissements est organisée.

Les écoles sont comparées entre elles et un classement est établi non pas pour désigner la mauvaise école mais dans l'intention d'intégrer aux instructions officielles les éléments du programme qui a la plus marché. *« En Finlande il y a une marge, par exemple, tous les établissements doivent être absolument dans la fourchette de 12 à 16 obligatoirement. Il n'y a pas d'élitisme en Finlande. Le but est d'amener tous les élèves au même niveau d'apprentissage. Cette démarche est accentuée au niveau du bac. »*

Cette démarche se développe progressivement en France. En revanche, elle n'est pas envisageable au Gabon où l'enseignement conserve les méthodes de sélection élaborées par le gouvernement colonial, un système éducatif très sélectif. Le redoublement est appliqué dès la classe de 1<sup>ère</sup> année même pour les élèves dont la moyenne avoisine 10/20. Les élèves ayant la moyenne mais le niveau d'apprentissage est jugé faible dans une matière de base telle que le français est également déclaré redoublant dès la classe de 1<sup>ère</sup> année. Il est difficile, considérant ses insuffisances actuelles au plan du nombre de salles de cours et de matériel pédagogique disponible d'envisager une telle politique d'enseignement et être une école sans redoublants. Le nombre de redoublants par établissement au Gabon permet de considérer le redoublement comme une norme de fonctionnement et non comme un fléau réel. L'admission collective du redoublement des élèves ou plutôt le silence qui règne autour de la question est un scandale peu dénoncé. Seul le syndicat des enseignants le dénonce sans insistance, comme si c'était secondaire alors que le redoublement constitue l'une des explications des classes pléthoriques. Si un groupe d'élève est systématiquement remplacé par un autre, la classe conserve un nombre d'élèves qui n'évolue pas. En revanche lorsque la moitié d'une classe redouble, les admis du niveau pédagogique inférieur viennent accroître l'effectif et la classe ne peut pas désemplir. En Finlande, *« les cours se terminent à 13h, ensuite les élèves vont faire du sport ou autres activités artistiques et culturelles telles que la musique, la danse, etc. »*. Bien qu'engagé probablement à suivre le modèle finlandais, les conditions générales d'enseignement ne permettent pas de le rendre transposable dans le pays. En Finlande, les autorités n'hésitent pas par exemple *« à mettre deux maîtres dans la même classe »*, ce qui n'est pas envisageable à l'école publique conventionnée au Gabon, moins encore dans une



école publique ordinaire, et même si c'était possible au Gabon, pour l'instant le besoin en personnel enseignant est encore assez important pour y arriver.

En conclusion, les données des observations mettent en évidence un certain nombre de différences entre les écoles publiques et confessionnelles d'une part et les écoles conventionnées d'autre part. Les différences ne concernent ni les contenus didactiques et pédagogiques, ni les approches utilisées. Les savoirs à enseigner sont fondamentalement les mêmes dans l'ensemble des disciplines enseignées au sein des écoles primaires. Quelque soit l'ordre d'enseignement, l'approche par les compétences de base est la méthode pédagogique de référence, bien qu'elle soit en application depuis plus dix ans dans les écoles conventionnées et seulement depuis moins de trois ans dans les écoles publiques et confessionnelles au moment des observations effectuées entre octobre 2007 et janvier 2008. De ce fait, il n'est pas surprenant que les enseignants des écoles conventionnées aient déjà développé une maîtrise de l'approche quand ceux des écoles publiques et confessionnelles ont encore besoin de formation. De même, les écoles conventionnées ont déjà eu le temps nécessaire pour mettre en place toutes les dispositions nécessaires à rendre optimal l'usage de l'approche. Les contraintes organisationnelles et matérielles qui caractérisent les écoles publiques et confessionnelles ne permettent pas aux enseignants de développer les mêmes pratiques professionnelles que leurs collègues des écoles conventionnées.

Au plan pédagogique : Les activités sont très diversifiées au cours des leçons dans les écoles publiques et confessionnelles. Au cours d'une matinée, les activités pédagogiques peuvent porter à la fois sur les leçons de mathématiques, de français, d'éveil. C'est ce qui est observé dans la classe de 1<sup>ère</sup> année tenue par la maîtresse Christiane. Les activités pédagogiques au cours d'une matinée sont au contraire centrées sur une seule notion comme c'est le cas dans la classe de 1<sup>ère</sup> année observée à l'école conventionnée Gros-Bouquet 1. L'organisation des classes à mi temps explique certainement cette forte diversité des activités afin de pouvoir respecter les progressions mensuelles pré établies. Se développe ainsi une forme de culture du métier basée sur la *transmission des savoirs* dans les écoles publiques classiques et les écoles confessionnelles confrontées à des déficits importants en ce qui concerne les outils didactiques et pédagogiques. Toute l'attention est centrée sur les savoirs contenus dans les programmes à respecter. Les pratiques professionnelles développées doivent permettre aux élèves d'apprendre un nombre suffisant de savoirs dans un intervalle de temps très limité. Ce qui explique la forte attente des enseignants vis-à-vis des parents qui doivent désormais organiser le suivi scolaire des enfants à la maison. C'est sur cette participation devenue

indispensable des parents que les enseignants comptent pour assurer la réussite des élèves quand bien même la plupart des parents ne disposent pas encore eux aussi de ressources scolaires et financières nécessaires pour ce type d'implication malgré la volonté dont ils font preuve. Les exercices de maison sont donnés pour compléter l'apprentissage et si possible développer une maîtrise des notions abordées. Toutefois, les élèves n'ont pas souvent fini d'assimiler un savoir qu'il faut déjà aborder un autre.

Dans les écoles conventionnées, les leçons sont centrées sur un savoir principal, diverses activités sont abordées pour permettre aux élèves de maîtriser le savoir au cours de la leçon. C'est l'exemple de la classe de 1<sup>ère</sup> année de l'école conventionnée gros bouquet 1, toutes les activités portent sur le son « V », tandis que les élèves de 1<sup>ère</sup> année à l'école Belle vue 3 ont abordé à la fois une leçon d'hygiène sur « la propreté des vêtements », une leçon de mathématiques « a l'intérieur de, à l'extérieur de », une leçon de français portant sur la lecture d'un texte. La diversité des activités autour d'un savoir cible permet aux élèves de mieux l'assimiler.

La multiplicité des activités au cours d'une séquence de cours ne favorise pas la concentration des élèves et ne peut pas constituer une stratégie pédagogique efficace, elle permet juste de respecter les progressions mensuelles et non d'optimiser la qualité de l'enseignement dispensé et les résultats scolaires des élèves. Si la diversité des disciplines peut permettre aux élèves en difficulté dans une discipline de pouvoir travailler dans une autre discipline plus accessible comme tentera de l'expliquer la maîtresse Christiane, il est important de souligner la charge de travail à la fois pour l'enseignant qui doit préparer ces différents cours mais aussi pour les élèves en situation de classe. Les exercices de maison visent à favoriser « *le développement des automatismes* » chez les élèves des écoles conventionnées. La culture du métier paraît axée sur *la réussite* des élèves. Non pas que les enseignants ne comptent pas sur la participation des parents, mais en raison du *capital culturel* et des ressources des parents d'élèves, leur collaboration dans le soutien pédagogique ne constitue pas une préoccupation pour les enseignants contrairement à leurs collègues des écoles publiques et confessionnelles pour qui de nombreux parents d'élèves méritent d'être sensibilisés et accompagnés dans l'importance d'organiser les activités scolaires des enfants à la maison.

Au plan organisationnel les écoles publiques et confessionnelles ne disposent pas d'équipements et de personnels suffisants. Ces deux principaux facteurs expliquent, d'une part, l'attrait exercé par les écoles publiques conventionnées, d'autre part, le faible niveau de satisfaction des résultats réalisés dans le secteur public.

Lorsque l'établissement bénéficie de ressources suffisantes aussi bien en ce qui concerne le budget, le matériel didactique et pédagogique, le personnel enseignant, il peut mettre en place une organisation favorable à la participation maximale des différents acteurs de l'école. Ce qui engendre une meilleure concentration sur les aspects pédagogiques du métier. L'équipe pédagogique est plus confiante, elle a la garantie de pouvoir réaliser un travail satisfaisant. Ce qui lui permet de s'engager avec plus d'aisance auprès des autres acteurs, à répondre à l'obligation de résultats. En revanche, dans les établissements à faibles ressources, les conditions de travail sont « *pénibles* », ce qui a un effet considérable sur le niveau de motivation des enseignants et celui des élèves, mais surtout sur la confiance que les différents acteurs s'accordent dans les efforts fournis par chaque partie.

La conséquence de cette crise de confiance c'est que l'équipe pédagogique mais aussi les autres acteurs développent des attentes plus fortes les uns à l'égard des autres. Ce manque de confiance conduit à concentrer plus d'attention sur ce que devraient faire les uns et les autres que sur les compétences pédagogiques. Le concept enseignement/apprentissage devient secondaire laissant la première place aux intérêts de chaque partie. Le slogan, l'élève au centre des apprentissages perd son sens. Chaque acteur se désengage pour responsabiliser l'autre.

Dans les écoles conventionnées, le principe de base de la transmission est un acquis, l'attention est focalisée sur la progression des élèves. Le plus important devient la progression à tout prix des élèves. Le but est de satisfaire les autres partenaires, notamment les parents qui paient très cher la scolarité des enfants mais aussi tous les organismes qui contribuent au moyen des subventions, notamment le gouvernement.

Dans les établissements publics, les acteurs sont conscients de la difficulté de garantir la progression de tous les élèves inscrits, aussi l'attention et les efforts fournis sont centrés sur la transmission. L'essentiel est que les enfants acquièrent les connaissances de base.

## Conclusion de la troisième partie

Le principal intérêt de l'analyse faite à partir des observations de classes réside dans le fait de révéler une variabilité des pratiques et des techniques professionnelles allant de la gestion des élèves au déroulement des leçons. Cette variabilité résulte de différents niveaux d'analyse. Premièrement, il s'agit du niveau institutionnel lié à l'organisation des formations ou à la mise à disposition des outils didactiques. Les témoignages des instituteurs interrogés mettent en évidence des injustices dans l'accès aux programmes scolaires. L'accès aux programmes est en effet gratuit et officiel pour certains, officieux et payant pour d'autres (en particulier les nouveaux enseignants). Une autre injustice concerne l'accès à la formation continue. Les enseignants des écoles publiques bénéficient un peu plus que leurs collègues exerçant dans les établissements confessionnels de programmes de formation continue. Mais cette injustice est relative dans la mesure où certains enseignants des établissements publics évoquent des difficultés à bénéficier d'une formation continue. Souvent dans l'attente d'une formation (par exemple sur l'approche par les compétences de base) ou d'outils didactiques en vigueur (nouveaux programmes ou nouveaux manuels scolaires), les instituteurs continuent d'exercer suivant les anciennes méthodes ou en se servant d'anciens outils didactiques. Leurs pratiques professionnelles ne respectent pas systématiquement les règles officielles, lesquelles règles confrontées à l'environnement de travail paraissent inadaptées et sont remises en cause par les instituteurs.

Deuxièmement, les pratiques professionnelles varient suivant l'organisation interne des établissements, de leur situation géographique et de la personnalité du directeur. C'est le deuxième niveau d'analyse. L'école Bellevue 3, contrairement à Sibang 3, FOPI ou Gros-Bouquet 1 par exemple, est exposée aux bruits occasionnés par la proximité des bars et des klaxons des voitures circulant sur la voie expresse. Cette situation géographique influence le déroulement des leçons contraignant les enseignants à crier, soumettant par la même occasion les élèves à une déconcentration et à une démotivation certaines.

Par ailleurs, les Directeurs des écoles de Sibang 3 et de la FOPI ont recours à la réduction des élèves afin de constituer des groupes classe moins importants et de réduire par la même occasion la charge de travail des instituteurs.

Le directeur de l'école des Forces de Police (FOPI) tente de gagner la confiance des parents d'élèves en vue d'augmenter le budget de fonctionnement et d'accroître les chances des

élèves d'être suivis à la maison. A cette stratégie de travailler régulièrement avec les parents d'élèves, le directeur de l'école des Forces de Police, en se servant de ses relations personnelles, a permis à l'établissement dont il a la responsabilité d'avoir le statut d'école associée à l'école conventionnée Gros Bouquet 1. Ce statut vise plusieurs buts. L'objectif principal est de pouvoir développer une politique interne favorable à la réalisation d'un travail satisfaisant pour lui, pour l'équipe pédagogique et les élèves de l'établissement. Cette stratégie a favorisé les échanges entre les enseignants de son école et ceux de l'école conventionnée Gros-Bouquet 1. Elle lui a également permis d'obtenir un ordinateur, une imprimante, des outils rares dans un établissement public, mais indispensables pour un meilleur fonctionnement interne.

Les directeurs de l'école de l'alliance chrétienne du PK8 et de Sibang 3 n'hésitent pas à s'auto-former à l'approche par les compétences de base afin de former eux-mêmes les enseignants en exercice dans leur établissement.

L'art de la discipline et de la rigueur dans le travail développé au sein des établissements confessionnels exerce un attrait sur les enseignants et les aident à établir la discipline dans la classe.

Troisièmement, le dernier niveau d'analyse est lié aux stratégies des acteurs de la classe que sont les élèves et les enseignants. Dans une classe où les élèves sont disciplinés et concentrés, ils sont plus disposés à participer aux cours. Cette disposition des élèves comme elle a été observée chez les élèves de la maîtresse Eugénie de Sibang 3 (classe de 1<sup>ère</sup> année) motive l'enseignant ainsi que les élèves et permet de gagner du temps.

En revanche, si les élèves sont, comme dans la classe de la maîtresse Virginie (classe de 4<sup>ème</sup> année de l'école Bellevue 3), très peu disciplinés, leur attitude finit par excéder l'enseignant et empêche le déroulement normal des leçons.

L'expérience de l'enseignant constitue aussi un atout qui explique la variabilité des pratiques professionnelles telle qu'elle est illustrée dans l'observation faite sur la leçon « en plus ... en moins » ou celle portant sur la notion « A l'intérieur de... A l'extérieur de » en classe de 1<sup>ère</sup> année. Le choix d'amener les élèves à former un cercle est une pratique sans difficulté pour les élèves favorisant ainsi un apprentissage rapide de la notion (maîtresse de Sibang 3). En revanche, faire dessiner des fleurs à l'intérieur d'un cercle (maîtresse de l'alliance chrétienne PK8) est un exercice qui contient une activité supplémentaire (le dessin) pouvant constituer une difficulté pour les élèves qui ne peuvent pas l'accomplir.

Le choix des outils didactiques ou des exemples, les modalités de présentation d'une formalisation au tableau expliquent aussi la différence de techniques ou de pratiques pédagogiques observée à Sibang 3 entre maître Eric Russel et sa collègue dans une leçon portant sur la résolution d'une situation problème en 5<sup>e</sup> année. Chez le premier, la formalisation écrite au tableau par une élève est le résultat de la comparaison des productions des élèves après un travail préalable réalisé en sous groupes. Chez sa collègue, la formalisation est déduite et écrite progressivement au tableau par l'enseignant en référence aux échanges avec les élèves et les réponses verbales qu'ils donnent aux réponses posées.

La comparaison faite entre les pratiques des instituteurs des écoles publiques classiques et celles des instituteurs des écoles publiques conventionnées ne mettent pas en évidence des différences significatives entre eux au plan pédagogique. Les objectifs pédagogiques et les méthodes utilisées sont assez comparables. En revanche une grande disparité entre les deux ordres d'enseignement existe en ce qui concerne les ressources matérielles et financières. Si dans les écoles publiques conventionnées, l'attention des enseignants peut se focaliser sur les intérêts pédagogiques du métier en raison d'une stabilité des ressources nécessaires, dans les établissements publics classiques et confessionnels, l'attention des instituteurs est partagée entre les intérêts pédagogiques et les intérêts matériels et financiers qui n'y ont pas encore atteint un niveau satisfaisant.

# Conclusion

Interroger les mécanismes qui sous-tendent le « désir de métier » chez les instituteurs gabonais constitue le point central de cette thèse. La réflexion développée s'est appuyée sur l'idée que le groupe professionnel des instituteurs est un collectif de métier. Cette idée de départ a été suscitée par un constat, l'importance de l'action syndicale enseignante au Gabon. La réflexion s'est centrée sur les instituteurs en raison de la diversité des changements statutaires observés et réalisés depuis les années 1990 correspondant à l'institutionnalisation du multipartisme au Gabon. Cette recherche a un triple intérêt :

Au plan scientifique, il s'agit de participer à la réflexion sur le rôle et la constitution des groupes professionnels, de cerner les mécanismes régissant le processus de construction de l'identité socioprofessionnelle en s'appuyant non pas seulement sur les dimensions en rapport avec le savoir et la technique, le volet institutionnel, mais en s'intéressant aussi à l'influence que peuvent avoir les facteurs contextuels et les structures sociales, notamment celle de l'affiliation en raison de l'importance de la famille dans le contexte gabonais. Au Gabon, certes l'organisation étatique a un poids considérable dans la structure du système social, mais il semble que cette organisation soit elle-même assez marquée par des configurations organisationnelles et relationnelles influencées par les structures socioculturelles particulièrement constitutives du système familial. Le groupe professionnel des instituteurs ne saurait échapper à ces configurations.

Au plan sociopolitique, elle permet de cerner les facteurs explicatifs de la nature et de la qualité des relations entretenues par les principaux acteurs éducatifs que sont les enseignants, les élèves, les familles et les pouvoirs publics. Il s'agit d'appréhender ce qui alimente les tensions et les accords entre ces différents acteurs, de réfléchir à quelques propositions de solutions là où elles sont inévitables.

Au plan pédagogique, il s'agit de mettre en évidence la diversité des facteurs et des règles régissant le travail des instituteurs au quotidien dans l'espoir que les formateurs et les encadreurs des instituteurs trouveront des éléments leur permettant d'approfondir leurs connaissances sur les besoins et les attentes de ce groupe professionnel d'une part, d'enrichir et d'adapter leurs contenus d'enseignement ou leur encadrement d'autre part.

L'une des difficultés dans la réalisation de cette thèse a été de construire un modèle d'analyse du métier d'instituteur permettant de répondre aux préoccupations du contexte gabonais en

s'appuyant sur des approches théoriques essentiellement occidentales, particulièrement françaises. C'est dans l'optique d'une démarche inductive sans négliger l'apport des théories existantes que réside l'une des solutions à cette difficulté de départ. Loin l'idée de remettre en question l'importance des études africaines, particulièrement gabonaises dont l'apport est incontestable et a énormément enrichi la réflexion développée dans cette thèse. Mais la plupart des auteurs, eux-mêmes formés dans le contexte occidental, s'inscrivent dans les courants sociologiques occidentaux et ne proposent pas nécessairement un dépassement au plan théorique. En revanche, un accent particulier est mis par ces auteurs sur les facteurs liés au contexte sociopolitique, économique et culturel. Les données sur les politiques éducatives, l'organisation scolaire gabonaise et les approches pédagogiques basées sur le modèle français ont également constitué une solution.

Une fois cette difficulté contournée, il a été question de faire le choix d'une orientation théorique spécifique en raison des clivages conceptuels et méthodologiques dans la tradition théorique sociologique. Cependant, les nouvelles approches sociologiques françaises, notamment la sociologie des groupes professionnelles, la sociologie des logiques d'action et la théorie de la régulation sociale, permettent de dépasser ces clivages et proposent une articulation à la fois de concepts, de courants théoriques et de disciplines scientifiques. Elles permettent aussi d'interroger différentes dimensions des acteurs, de s'intéresser aux relations existant entre l'action des acteurs et la situation dans laquelle se produit cette action tout en s'intéressant aux faits historiques culturels et contextuels. C'est la démarche qui a été adoptée dans cette étude.

La problématique développée dans cette thèse s'est alors développée en articulant les données de terrain et les apports des approches théoriques, en articulant aussi plusieurs approches d'analyse et en s'intéressant aux apports des autres disciplines des sciences sociales et des sciences de l'éducation. Le modèle d'analyse qui en résulte s'appuie sur un triptyque articulant trois pôles d'analyse : les relations sociales, l'organisation et le contexte social.

L'intérêt de ces trois pôles d'analyse réside dans le fait qu'ils sont indissociables quelque soit l'aspect abordé caractéristique du métier d'instituteur. Depuis la création des écoles par les missionnaires au travail effectué dans la classe par les instituteurs interrogés, les relations qu'elles soient de nature pédagogique ou sociale sont au cœur du métier, s'y associent les facteurs organisationnels et contextuels.

L'exercice de l'enseignement dans ses débuts ne peut être cerné qu'à travers les relations qu'entretiennent les missionnaires, les populations locales et les autorités coloniales.



Premièrement, ces relations sont alimentées par une culture d'expansion des évangiles et de soutien aux populations locales qui doivent se libérer de l'oppression exercée par les esclavagistes et les autorités coloniales. Deuxièmement, la construction de ces relations est guidée par des logiques politiques et économiques de domination. Les premiers enseignants missionnaires pour la plupart au Gabon sont animés par des logiques contradictoires. D'abord, ils obéissent à des logiques sacerdotales (servir Dieu, aider tous les humains, le seul moyen est d'enseigner les évangiles qui conduisent les hommes à se soumettre au seul Dieu et non aux autres hommes). Ensuite ils sont soumis aux logiques visant à répondre aux exigences et aux attentes des exploitants agricoles et miniers ainsi qu'aux autorités coloniales. Quelque que soit le type de logiques auxquelles se soumettent les missionnaires, le résultat conduit à une acculturation de la population locale dans la mesure où leurs structures sociales ne sont pas prises en compte dans la mise en place des politiques éducatives. Au contraire, elles sont mises en cause dans le développement de l'esclavage et de la colonisation. De ce fait, elles sont condamnées à être transformées de gré ou de force. L'action missionnaire fait ainsi encore l'objet de critiques remettant en question leur bonne foi et est assimilée à celle des autorités coloniales. Au-delà des critiques sociohistoriques, l'analyse faite dans cette thèse met en évidence une diversité de rôles joués par les missionnaires, cette diversité de rôles justifie en partie la confusion dans la compréhension de leurs objectifs. Les enseignants missionnaires sont alors à la fois des évangélistes, des formateurs des autres enseignants ou de catéchistes, des concepteurs de manuels scolaires, des collaborateurs de l'Etat colonial, des pères sociaux pour les enfants qu'ils tentent de garder dans les internats en vue de produire un travail satisfaisant. Se développe ainsi une juxtaposition de statuts et de rôles qui permettent de développer l'idée de la constitution de formes identitaires multiples. C'est sur ce constat que se fonde la première hypothèse de travail de cette étude.

Les différents thèmes analysés (les débuts du travail d'enseignement par les missionnaires, le choix du métier et le parcours professionnel, l'action politique et syndicale, le travail quotidien en classe) trouvent dans l'articulation de ces trois pôles –relations sociales, organisation, contexte social - les bases explicatives de la logique corporatiste chez les instituteurs. Divers facteurs relevant de l'organisation institutionnelle et collective des instituteurs, des relations entre les instituteurs et les autres acteurs éducatifs et ceux relevant du contexte social dans son ensemble permettent de cerner « le désir de métier » chez les instituteurs, c'est-à-dire ce qui les a conduit à s'engager collectivement dans la lutte sociale. Les mauvaises conditions de travail, les problèmes liés aux politiques éducatives de masse,

le processus de démocratisation politique amorcé dans les années 1990 par l'institutionnalisation du multipartisme, les désillusions à la fois politique et pédagogique relatives à la non satisfaction des attentes dans les relations avec les autres acteurs de l'action pédagogique, principalement les élèves et leurs familles, les pouvoirs publics ont permis de cerner les règles professionnelles et sociales régissant les logiques d'action des instituteurs et l'intérêt de se constituer en collectif de métier.

La variabilité des conditions de vie et de travail entre la ville et le village ou entre l'enseignement public et l'enseignement conventionné permettent de constater une diversité de pratiques pédagogiques bien que le contenu des programmes et les approches méthodologiques d'enseignement soient les mêmes.

#### Des pratiques professionnelles variables

Sur le plan institutionnel, certaines règles du métier sont standards et changent peu ou pas du tout. C'est le cas en ce qui concerne la configuration de la classe et l'usage (un enseignant face aux élèves) d'outils didactiques (tableaux, craies, cahiers, livres...) ou certaines approches pédagogiques (approche par les compétences de base). Au-delà de ces similitudes, le métier d'instituteur au Gabon paraît très variable, d'une organisation à une autre, d'un contexte à l'autre. En ce qui concerne les pratiques professionnelles, l'enseignant d'Obili (maître Désiré par exemple) en charge d'une classe jumelée (un groupe de 25 élèves répartis en deux niveaux pédagogiques, CM1-CM2) ne pratique pas le métier de la même manière que son (sa) collègue de belle-vue 3 en charge de 95 élèves (à l'exemple de la maîtresse Christiane à belle vue 3) ou que son (sa) collègue intégré (e) dans les écoles publiques conventionnées (maîtresse Hermine par exemple). Le premier est contraint de faire preuve de ce que maître Guy-Jean qualifie « d'inventivité pédagogique » : il prépare un seul contenu de leçon pour deux niveaux pédagogiques, mais doit occuper les élèves différemment. Dans ce cas, c'est dans les exercices et le niveau de difficulté qu'il respecte les différences des deux niveaux. Les élèves et lui doivent souvent fabriquer leurs outils didactiques (bâtonnets, équerre, rapporteurs, ardoises...) en se servant des matériaux à portée de main tels que le bois. De même, ils entretiennent eux-mêmes les locaux de l'établissement et en assure la sécurité. La complicité avec les élèves est l'une des logiques qui guide l'action de l'instituteur dans certains cas telle que la prise en charge financière de la scolarité d'un élève par l'instituteur. Dans cet exemple, aucune formation (sauf quelques remarques et conseils de collègues plus anciens ou de formateurs bienveillants) ne prépare l'instituteur à développer les gestes pédagogiques appropriés. C'est en situation qu'il réalise la complexité de ses conditions de

travail et qu'il doit trouver le courage d'y faire face, en particulier s'il est le seul enseignant de l'établissement ou quand c'est son premier poste de travail en tant que titulaire. Le tutorat entre élèves est souvent l'une des stratégies adoptées et constitue même une règle d'or dans le cas où l'enseignant intervient seul dans l'établissement. Ce sont les expériences vécues par maître Désiré, maître Guy-Jean et nombre de leurs collègues affectés dans les villages qui édifient sur la gestion de ces classes dites « jumelées ». Leur récompense réside non pas dans ce qu'offre l'institution scolaire impuissante, mais dans les relations privilégiées qu'ils entretiennent avec les élèves, les parents d'élèves et l'ensemble de la communauté. Dans ces relations règne presque une confusion pour l'étranger au système social, car elles sont de natures diverses à la fois, amicale, professionnelle et familiale.

Dans le second cas de figure étayé par l'exemple de la maîtresse Christiane en charge de 95 élèves de 1<sup>ère</sup> année à l'école Bellevue 3, les stratégies pédagogiques développées sont centrées sur l'instauration de la discipline, la motivation des élèves, la multiplicité des activités, des leçons et des notions variables au cours d'une matinée de travail, plusieurs exercices à faire à la maison comme dans l'exemple de maître Eric Russel tenant une classe de 5<sup>e</sup> année à l'école de Sibang 3. Une exigence principale est cœur des préoccupations, tenter de respecter les progressions mensuelles. L'organisation de la double vacation (ou mi temps, occupation d'une même salle de cours par des groupes d'élèves différents de même niveau pédagogiques à tour de rôle, certains le matin et d'autre l'après-midi), la recherche de ressources nécessaires pour tenter de réaliser l'essentiel de son travail, rythment l'action de l'enseignant soumis à ces conditions. Sa récompense réside dans la réussite de quelques élèves en fin d'année scolaire (« avoir quelques admis en fin d'années ») qui constitue un véritable exploit aux yeux de l'instituteur. Les cours sont organisés sur la base d'exercices à corriger permettant de procéder à la mise en forme du résumé de la leçon afin de progresser rapidement suivant l'ensemble des activités au programme. De l'espoir d'un suivi pédagogique des enfants à la maison résulte une frustration professionnelle : la plupart des parents ignorent les conditions réelles dans lesquelles sont placés leurs enfants à l'école, ce qui contribue à développer le sentiment chez les instituteurs d'une grande distance entre eux et les parents. En réalité, l'attente des instituteurs va plus loin, certaines notions sont à peine abordées ou pas en classe. Il revient donc aux parents d'organiser les activités pédagogiques sensées l'être à l'école. Or de nombreux ne disposent pas de ressources nécessaires pour une telle prise en charge des enfants à la maison. L'une des conséquences de cette situation est un investissement sans résultats satisfaisants des efforts fournis par l'ensemble des acteurs

éducatifs. De nombreux élèves en fin de cycle primaire ne savent pas lire correctement, Les élèves de 1<sup>ère</sup> année continuent d'être soumis à un redoublement massif. Le travail enseignant se trouve ainsi remis en question. Dans le troisième cas de figure à l'exemple de la maîtresse Hermine en charge des élèves de 5<sup>ème</sup> année à l'école conventionnée Gros-Bouquet 1 (l'effectif moyen des élèves par classe est de 25), la pratique de la classe est centrée sur le déploiement des méthodes pédagogiques en se servant de toutes les ressources mises à sa disposition. Sa collègue en charge des élèves de 1<sup>ère</sup> année peut au cours d'une leçon de français sur la lettre « V » s'attarder sur plusieurs manières d'aborder une lettre tandis que sa collègue de Sibang 1 doit se hâter d'aborder plusieurs lettres afin de respecter les progressions mensuelles en intervenant à mi temps auprès d'un groupe d'élève plus important. L'une des récompenses dans cet exemple réside dans le fait de travailler dans les meilleures conditions relevant de l'institution scolaire, de recevoir la formation et l'assistance nécessaires, de pouvoir compter sur l'implication et le suivi des parents d'élèves. L'assurance de réaliser un travail satisfaisant permet d'être motivé au travail. La réussite massive des élèves couronnent non seulement les efforts de l'enseignant, mais aussi, ceux des autres acteurs éducatifs.

Le plus marquant dans ces différents cas de figure, c'est que dans les trois exemples cités ci-dessus, tous les enseignants développent des compétences professionnelles dictées par leurs conditions de travail. Les pratiques socioprofessionnelles qui en résultent sont régies à la fois par les règles institutionnelles et socio-contextuelles. Dans les écoles publiques et confessionnelles, le non respect des règles officielles, des recommandations pédagogiques et administratives est inévitable en raison de leur contradiction avec le contexte de travail.

L'expérience des instituteurs eux-mêmes permet aussi de développer certaines pratiques professionnelles. La différence de pratiques professionnelles en relation avec l'expérience des enseignantes est illustrée par deux initiatives observées. Premièrement, il s'agit des pratiques de la maîtresse Flora en charge des élèves de 1<sup>ère</sup> année à l'école de l'alliance chrétienne du PK8 qui fait dessiner des fleurs pour illustrer la leçon « en plus, en moins ». Deuxièmement, il s'agit des pratiques de sa collègue plus expérimentée de l'école Sibang 3 en charge du même niveau pédagogique pour la même leçon qui fait le choix de faire constituer un cercle en demandant à certains élèves de sortir du cercle puis de revenir. Les pratiques professionnelles peuvent également varier d'un enseignant à un autre.

Les différences observées au cours de la pratique de la classe ont conduit à la conclusion d'une variabilité des pratiques professionnelles, suivant l'organisation interne des

établissements, l'expérience des enseignants eux-mêmes, le lieu d'exercice, les relations entre enseignants et parents et l'attitude des élèves.

#### Des identités socioprofessionnelles multiples

La diversité des pratiques socioprofessionnelles ne constitue pas le seul point fort de l'analyse. Les résultats de l'enquête révèlent l'existence d'une multiplicité d'identités socioprofessionnelles relatives aux différents rôles et statuts variables d'une génération à l'autre, d'une promotion à l'autre, d'un lieu d'exercice à l'autre. L'instituteur peut ainsi être un notable au village et un fonctionnaire mal payé en ville. Il est aussi un *bénévole* (travaillant plusieurs années sans percevoir de salaire), un *chauffeur de clando* (transporteur clandestin pour combler les fins de mois), un *abonné du malien* (pour faire face à l'insuffisance du salaire), un *frère* ou un *père* ou encore un *fil social* (suivant son clan d'appartenance).

L'identité socioprofessionnelle de l'instituteur se construit suivant un processus de juxtaposition de règles institutionnelles et socioculturelles qui rythment à la fois son travail, sa vie et les relations qui l'unissent ou l'opposent aux autres acteurs éducatifs ainsi qu'à l'institution scolaire. Il est un peu comme à l'image de la société elle-même régie par des règles étatiques (administratives et reconnues institutionnellement) et culturelles (connues, tolérées et pratiquées mais pas systématiquement institutionnalisées).

Dans les villages, être enseigné par un proche constitue une garantie de réussite pour un élève et aux yeux de la famille, l'échec de l'élève peut être source de conflit et de divisions au sein de la famille et contraindre l'enseignant à être affecté dans une autre localité où il sera moins exposé à la gestion des attentes de la famille et espérer exercer comme un professionnel de l'éducation nationale. Si dans les villes, l'instituteur tend à être un professionnel parmi d'autres, dans les petites localités, l'instituteur incarne d'autres personnages sociaux qui, parfois, renvoient son statut d'instituteur au second plan.

L'analyse relève également un certain nombre de facteurs qui alimentent les désaccords au sein du système scolaire dans sa globalité. Des dispositifs de formation non adaptés aux conditions réelles de travail, la marginalisation de l'instituteur étranger à la province, les attentes des familles vis-à-vis de l'instituteur exerçant dans son village d'origine, la fuite des classes d'examen ou des classes pléthoriques par certains instituteurs, la constitution et la gestion des budgets dans les établissements, la radicalisation ou non de l'action syndicale, sont autant de facteurs sources des oppositions marquant les relations des instituteurs entre eux, des instituteurs avec les parents d'élèves ou avec les pouvoirs publics.

La force de l'action collective des instituteurs donnant lieu à une identité de métier commune ne peut pas être ignorée. Car, au-delà de la diversité des statuts particuliers et de l'hétérogénéité du collectif, une solidarité entre les instituteurs traduite par l'action syndicale visant à défendre des intérêts communs est également mise en évidence. L'une des revendications du Syndicat de l'Education Nationale (SENA) concerne l'accès à une formation de qualité pour tous les enseignants quelque soit les modalités de recrutement. Cette revendication traduit une volonté de contrôle sur les conditions d'accès au métier. De même, la non considération de la légitimité du statut d'instituteurs de la promotion 1200 ou le fait de considérer les nouveaux normaliens comme étant moins attachés au métier révèlent non seulement quelques rivalités au sein du collectif mais aussi l'exercice d'un certain contrôle des dispositifs de recrutement et de formation de l'ensemble du corps. L'une des revendications inscrite dans le cahier des charges du Syndicat de l'Education Nationale (SENA) de novembre 2001 concerne la révision de la durée de la formation des nouveaux normaliens admis dans les Ecoles normales des Instituteurs (ENI). Aussi, la formation au sein des ENI ne dure plus un an (en réalité neuf mois correspondant à l'année scolaire) comme au départ mais désormais deux ans conformément à la proposition du SENa (annexe 1, images 2 et 3, point n°17).

L'action collective enseignante ne se limite pas aux aspects statutaires du métier. Elle tente également de contrôler l'organisation interne des établissements en exerçant une pression sur les directeurs d'école et sur les familles. La réduction des effectifs des élèves au cours de la période des inscriptions (illustrées par les politiques de gestion des effectifs des élèves adoptées par les directeurs des écoles de la FOPI et Sibang 3), l'achat du matériel d'entretien (balai, peinture...) sont faites certes par les chefs d'établissements, mais il est certain que l'influence des enseignants joue un rôle indéniable dans la mesure où certains d'entre eux sont contraints avec la participation des élèves d'assurer l'entretien des classes. De même, l'action enseignante n'est pas en reste dans la collecte des fonds financiers auprès des associations des parents d'élèves pour financer les projets d'établissements (construction des salles de maternelle, de latrines dans les établissements qui en sont dépourvus...). Les enseignants se perçoivent alors comme des acteurs socialement engagés quel que soit le statut spécifique, le lieu d'exercice ou l'école de formation. Ce qui leur permet de participer au débat social sur la production des règles régissant le système scolaire. Cependant, leur action dépasse la seule recherche d'une position sociale (amélioration de la condition enseignante : salaire plus élevé, un plan de carrière simplifié, suivi scolaire des enfants par les parents d'élèves...). Il concerne

la transformation du système socioéconomique et politique dans la mesure où les problèmes évoqués par les enseignants (difficultés de transport, de logement, le coût de vie, la mise en place d'une mutuelle ...) ne se limitent plus au cadre scolaire, aux seuls aspects de travail et font référence à des problèmes communs à l'ensemble de la population et à la vie sociale. Ce qui expliquerait l'intérêt des instituteurs pour l'action politique et la démarche de certains responsables syndicaux d'intégrer le gouvernement.

Le collectif des instituteurs est donc caractérisé par une contradiction : d'une part, il s'agit d'un corps de métier très hétérogène en raison des différents groupes des instituteurs relatifs à la variabilité des modalités de recrutement et de formation d'une génération à l'autre. De ce fait, la relation au métier varie également et les instituteurs n'ont pas tous le même statut. Les instituteurs principaux formés dans les écoles normales et les collèges d'enseignement normal bénéficient du meilleur statut. D'autre part, il est caractérisé par une forte action syndicale qui permet de constater l'existence d'une identité collective. La constitution du métier est tributaire du processus de démocratisation et du développement du Gabon. Ce qui laisse supposer une évolution du métier avec les changements sociaux dans l'avenir.

L'action collective est par ailleurs rythmée par des tensions et des pressions sociales exercées par la multiplicité des différents acteurs éducatifs producteurs de diverses régulations du système scolaire. Ces tensions s'expliquent par les déceptions dans les fortes attentes des uns par rapport aux autres. Les différents acteurs éducatifs interrogés reconnaissent la légitimité des problèmes évoqués par les enseignants et de leur mouvement syndical. Cependant, chaque groupe d'acteurs dénonce une faible reconnaissance du travail et des efforts de l'autre. Cette faible reconnaissance se manifeste par une crise de confiance traduite à travers les discours et les stratégies des uns et des autres.

Les pouvoirs publics reprochent par exemple aux enseignants de ne pas reconnaître suffisamment les efforts consentis par l'Etat pour améliorer leur statut, en référence aux nouvelles dispositions de recrutement et de formation, au paiement de certaines primes spécifiques. En raison de la récurrence des grèves, les autorités éducatives remettent également en question l'éthique professionnelle des enseignants et leur manque d'initiative.

Cette remise en question alimente les attentes des instituteurs vis-à-vis des autorités éducatives afin que les conditions d'enseignement soient améliorées, à l'égard des parents afin de favoriser le travail des élèves à la maison. Le redoublement massif des élèves et la responsabilité directe ou indirecte des instituteurs alimentent aussi les attentes des parents à l'égard des pouvoirs publics et des instituteurs dans la mise en place des conditions

maximales de réussite des élèves. La remise en question de la qualité du travail enseignant renforce par ailleurs l'action syndicale et contribue même à la radicaliser.

Les résultats de l'analyse mettent en évidence une absence de coordination entre différents groupes d'acteurs, entre les institutions en charge de l'éducation et de la formation des enseignants et les encadreurs pédagogiques. Chaque groupe travaille et agit de son côté sans prendre la peine de consulter les autres, de s'expliquer. De ce fait, aucun groupe d'acteur ne cherche à mettre en place un cadre et un plan d'action collective. Par exemple, l'association des parents d'élèves décide de construire des latrines sans que les autorités éducatives ne soient informées. De même, Les enseignants décident de rentrer en grève sans informer les familles des dates du début de la grève et de la reprise effective des cours. Les familles reprochent alors aux enseignants leur manque de respect, de délaisser les intérêts des élèves pour défendre les leurs uniquement. C'est pourquoi quelques propositions de solutions semblent nécessaires bien qu'elles constituent concrètement des réflexions. Il s'agit en réalité de quelques pistes de réflexion, dont certaines sont faites tout au long de l'analyse suivant les problèmes traités.

L'absence de coordination justifie pourquoi certains problèmes sont des priorités pour les uns et secondaires pour les autres. Pour prendre un exemple simple, l'organisation des cours de soutien, plutôt que d'être l'affaire de quelques enseignants ou d'être organisés seulement dans les classes de 5<sup>e</sup> année comme c'est le cas actuellement, devrait faire l'objet d'une coordination entre l'action des familles, des enseignants et des responsables éducatifs de façon à mettre en place des dispositions adéquates à la prise en charge des élèves en difficulté. Or, compte tenu des abus observés au départ, les autorités éducatives ont décidé de les interdire au lieu d'en débattre avec l'ensemble des acteurs concernés et de réfléchir à une meilleure organisation. Les élèves ayant des difficultés de lecture par exemple sont ignorés et soumis aux mêmes conditions d'évaluation que les autres. Il est certain qu'il leur est impossible d'éviter un échec scolaire. Les salles de classes, l'achat des tables-bancs sont définis comme des priorités par chaque groupe d'acteurs. Mais les investissements les plus récents du gouvernement concernent les méthodes pédagogiques et les programmes scolaires donnant ainsi aux enseignants et aux familles l'impression d'une négligence des préalables à toute action d'enseignement (les structures d'accueil et les outils didactiques, la formation des enseignants...).

Divers facteurs laissent penser à une absence de planification, de la part des pouvoirs publics, de la gestion du personnel enseignant au sein des établissements primaires publics : il s'agit



entre autre des conditions de recrutement des instituteurs exerçant dans les villages, des dispositifs de recrutement ponctuel des instituteurs adjoints, de l'affectation d'un instituteur pour enseigner seul l'ensemble des élèves d'une école tous niveaux pédagogiques confondus, du non paiement des salaires des enseignants pendant plusieurs années d'exercice. Ce sont là quelques exemples de problèmes qui nécessitent des mesures relevant particulièrement d'une meilleure organisation administrative sans exiger la mise en place d'un budget particulier. En ce qui concerne ces aspects, de nombreuses solutions pourraient être envisagées :

- élaborer un plan de formation des instituteurs qui prend en compte les contraintes de l'environnement de travail. La prise en compte du contexte de travail des instituteurs serait également souhaitable à l'école normale supérieure où les enseignements devraient être basés sur l'expérience de terrain des enseignants afin de mieux articuler les apports théoriques aux réalités de terrain. L'accent mis actuellement sur l'enseignement des didactiques et des méthodes pédagogiques ne suffit pas à améliorer les pratiques enseignantes ou à garantir la réussite des élèves. Il serait souhaitable que le ministère de l'éducation nationale prenne en charge le recrutement et la formation des instituteurs de façon à motiver les jeunes dans les villages à intégrer l'enseignement. Ce qui permettrait d'avoir un plus grand nombre d'enseignants pour les élèves vivant au village, au lieu d'un seul instituteur pour plusieurs niveaux pédagogiques comme c'est encore le cas actuellement dans certaines communes ;

- favoriser la formation continue de l'ensemble des personnels des établissements primaires. Les séances de formation continue peuvent être organisées au sein des écoles normales des instituteurs aussi bien à Libreville qu'en province. Ce qui suppose des actions coordonnées entre les écoles normales des instituteurs et les inspections. Il serait également souhaitable d'établir des critères transparents et objectifs d'affectation des instituteurs ou mettre en place un système de roulement afin d'éviter de produire parmi les instituteurs les spécialistes des villages et ceux de Libreville, de favoriser la carrière des uns et de pénaliser celle des autres ;

- réduire la durée de non paiement des enseignants après la prise de fonction ; rendre possible la perception du salaire à proximité de son lieu de travail, en ouvrant les bureaux de poste dans les petites communes. Cette mesure limiterait les absences prolongées de certains instituteurs contraints d'effectuer des voyages pour percevoir leur salaire et le refus des autres d'enseigner dans les villages sachant qu'ils risquent de « s'enterrer » pour reprendre leur propre expression ;

- les enseignements dans les établissements primaires pourraient être assurés par les encadreurs que sont les conseillers pédagogiques et les professeurs adjoints d'école. Cette disposition suppose leur affectation ou leur rattachement à des établissements primaires. Leur intervention régulière et leur expérience pourraient servir dans la gestion des classes difficiles et dans les établissements ayant un nombre insuffisant d'enseignants. Or actuellement, tous les encadreurs exercent dans les villes. Cette disposition justifie leur absence dans les établissements et dans les villages.

- l'achat des tables-bancs et la construction des salles de cours devraient constituer si possible les priorités financées par fonds des associations des parents d'élèves qui par ailleurs nécessitent des dispositifs de transparence dans le mode de gestion et une concertation entre le personnel des écoles et les familles.

L'organisation des journées de rencontre, de réflexion et d'échange au sein de l'école normale des instituteurs ou de l'école normale supérieure entre les acteurs éducatifs pourrait permettre de débattre d'un certain nombre de problèmes et d'éventuelles solutions. Les modalités de gestion des effectifs d'élèves au sein des établissements, de gestion de budget obtenu des cotisations des associations des parents d'élèves, la prise en charge des élèves en difficulté, l'élaboration et le financement des projets d'établissements, les relations avec les organismes internationaux..., peuvent constituer des sujets à débattre dans le but de définir les urgences. Ces dispositions pourraient contribuer à harmoniser le fonctionnement interne des établissements. La mise en place des conseils d'établissements regroupant des représentants de chaque groupe d'acteurs est nécessaire. Les journées d'échange et de coordination pourraient alors être animées essentiellement par les représentants de chaque conseil d'établissement.

Pour renforcer les relations parents/enseignants, il serait intéressant de mettre en place des programmes de travail qui motivent les familles. Il est par exemple souhaitable que les contenus d'enseignement intègrent les données de certaines structures sociales dans lesquelles évoluent la plupart des parents et des élèves. Par exemple l'étude des langues locales, les élèves pourraient choisir d'étudier leur langue maternelle à l'école mais aussi au moins deux autres langues locales. Les langues véhiculent l'histoire des peuples (leur contact avec l'environnement, la désignation des objets de l'environnement, le sens donné aux objets à travers un ensemble de représentations et de croyances). C'est donc tout un savoir et un savoir-faire que les élèves peuvent acquérir en apprenant les langues locales. Les gabonais appartenant à des groupes linguistiques différents pourraient avoir le moyen de communiquer

entre eux dans une langue locale autre que le français. Dans le même ordre d'idées, les données sur la parenté pourraient être enseignées à l'école. Les parents pourraient être sollicités pour encadrer les enfants dans la production des jardins scolaires, l'étude des langues et des règles de parenté. Certains parents se sentiraient moins étrangers à ce qui est enseigné à l'école et pourraient s'intéresser aux autres savoirs enseignés. Ces mesures renforceraient les échanges des parents et des enfants sur le travail scolaire. Les pratiques sociales traditionnelles pourraient être intégrées dans les cours d'éveil, notamment l'apprentissage de la fabrication d'objets d'art, de pêche, de chasse... Or, actuellement, il faut attendre la préparation de l'entrée en 6<sup>e</sup> pour qu'il soit demandé aux élèves en fin de cycle primaire de réaliser et de présenter un objet d'art sans qu'il n'ait au préalable bénéficié de l'apprentissage requis. La conséquence de cette mesure c'est que les objets présentés ne sont pas systématiquement réalisés par les élèves qui ont recours à toute aide possible y compris celle des professionnels. Finalement au lieu d'évaluer le travail de l'élève c'est l'objet qui est évalué et le travail de celui qui l'a fabriqué. L'évaluation prend tout de même en compte la présentation de l'objet par l'élève notamment de ses fonctions. Il serait plus bénéfique pour les élèves d'apprendre à fabriquer eux-mêmes les paniers par exemple.

La diversité des problèmes de l'éducation ne trouveront pas dans ces pistes de réflexion des solutions. C'est l'une des limites de la recherche. Le fait d'élargir la problématique aux effets du contexte social a permis certes d'enrichir l'étude, mais elle a également constitué sa principale difficulté. La prise en compte des différents faits évoqués par divers acteurs s'est avérée périlleuse et impossible. Il a été difficile de circonscrire l'analyse au seul collectif des instituteurs et d'approfondir une dimension du métier. Cette limite est renforcée par la diversité des situations observées et des acteurs rencontrés, la difficulté de prendre en compte et de traiter l'ensemble des informations recueillies auprès des divers acteurs interrogés. Par exemple, la pratique religieuse (tableau 6 sur le nombre d'instituteurs pratiquant une religion ou un rite initiatique traditionnel, annexe 1) bien qu'elle rythme la vie des instituteurs parallèlement à l'action syndicale et politique est un des aspects qui n'ont pas pu être analysés dans cette thèse. Dans la même optique, l'articulation entre l'action syndicale et l'action politique aurait pu faire l'objet d'une analyse plus profonde.

L'implication personnelle dans le système éducatif n'a pas toujours permis d'observer une distance scientifique et d'avoir le recul nécessaire permettant de faire la part des choses entre ce qui relève de l'enquête et ce qui relève de l'analyse.

## **Références bibliographiques**

*Métier, Profession, Identité, Organisation et  
Relations socioprofessionnelles*

ADAM Gérard (1981), *Histoire des grèves*. Paris, Bordas.

ADAM Gérard (1983), *Le pouvoir syndical*. Paris, Dunod.

ADAM Gérard (2000), *Les relations sociales année zéro, un modèle à réinventer*. Paris, Bayard.

AMBLARD Henri et al. (1996) *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris, Seuil.

ANDOLFATTO Dominique et LABBE Dominique (2011), *Sociologie des syndicats*. Paris, La Découverte.

ANSART Pierre (2005), *L'esprit de corps : réflexions épistémologiques*. Dans GUGLIELMI gilles J. et HAROCHE Claudine (dir.), « *Esprit de corps, démocratie et espace public* ». Paris. PUF.

ANZIEU Didier et MARTIN Jacques-Yves (1994), *La dynamique des groupes restreints*.

BALANDIER Georges (2007), *Anthropologie politique*. Paris, PUF.

BAUGNET Lucy (1998), *L'identité sociale*. Baume-les-Dames, Dunod.

BERGER Peter et LUCKMANN Thomas (2003), *La construction sociale de la réalité*. Paris, Armand Colin.

BERNOUX Philippe (1995), *La Sociologie des entreprises*. Paris, Seuil.

BERNOUX Philippe (2004), *Sociologie du changement*. Paris, Seuil.

BEVORT Antoine et JOBERT Annette (2008), *Sociologie du travail : les relations professionnelles*. Paris, Armand Colin.

BEVORT Antoine et LALLEMENT Michel (2006) (sous la direction), *Le capital social. Performance, équité et réciprocité*. Paris, La Découverte.

BLIN Jean-François (1997), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris, l'Harmattan.

BOURDIEU Pierre, (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris, Le Seuil.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude (1970), *La reproduction : Eléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éditions de Minuit.

BOUSSARD Valérie, DEMAZIERE Didier et MILBURN Philip (sous la direction) (2010), *L'injonction au professionnalisme. Analyse d'une dynamique plurielle*. Rennes, PU.

BOYER Robert (1986), *Théorie de la régulation : une analyse critique*. Paris, La Découverte.

CESARD Delphine (2014), *Les « Nouveaux » clowns. Approche sociologique de l'identité, de la profession et de l'art du clown aujourd'hui*. Paris, l'Harmattan.

CHAMPY Florent (2009), *La sociologie des professions*. Paris, PUF.

CLOT Yves (2005), *Le développement du collectif : Entre l'individu et l'organisation du travail*. Dans TEULIER Régine et LORINO Philippe (sous la direction) « Entre connaissance et organisation : l'activité collective ». Paris, La Découverte.

COHENDET Patrick et DIANI Morad (2005), *La notion d'activité face au paradigme économique de l'organisation : une perspective d'interprétation en termes de communautés*. Dans TEULIER Régine et LORINO Philippe (sous la direction) « Entre connaissance et organisation : l'activité collective ». Paris, La Découverte.

CORDONNIER Laurent (1997), *Coopération et réciprocité*. Paris, PUF.

CROZIER Michel et FRIEDBERG Erhard (1977), *l'acteur et le système*. Paris, Seuil.

DEGENNE Alain et FORSE Michel (2004), *Les réseaux sociaux*. Paris, Armand Colin.

DEMAZIERE Didier et GADEA Charles (2009) (sous la direction), *Sociologie des groupes professionnels : acquis récents et nouveaux défis*. Paris, La découverte.

DESCOLLONGES Michèle. (1996), *Qu'est ce qu'un métier*. Paris, PUF.

DUBAR Claude (2003), *Sociologie des professions*. Paris, Armand colin.

DUBAR Claude et TRIPIER Pierre. (1998), *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin.

DUBAR Claude (1996), *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin.

DUBAR Claude (1992), *Formes identitaires et socialisation professionnelle*. Dans *Revue Française Sociologique*, n°33, pp. 505-529.

DUBUISSON-QUELLIER Sophie et NEUVILLE Jean-Philippe (2003) (dir.), *Juger pour échanger : La construction sociale de l'accord sur la qualité dans une économie des jugements individuels*. Paris, Maison des sciences de l'homme.

DURKHEIM Emile (1986), *De la division du travail social*, Paris, PUF.

ELIAS Norbert, (1991). *La société des individus*. Paris, Fayard.

GOLLAC Michel et VOLKOFF Serge (2007), *Les conditions de travail*, Paris, La Découverte.

GIUST-DESPRAIRIES Florence (2002), *L'identité professionnelle du point de vue de la psychologie sociale clinique*. Actes de l'Université d'automne « Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants ». Paris, 28-31 octobre, Eduscol, [www.eduscol.education.fr](http://www.eduscol.education.fr)

GROSSETI Michel et BES marie-Pierre (2001), *Encastremets et découplages dans les relations. Science-Industrie*. Dans *Revue française de sociologie* n°2, pp. 327-355.

GROUX Guy (1996), *le conflit en mouvement*. Baume-les-Dames, Hachette.

KAES René (2005), *La métaphore du corps dans les groupes. Les réciprocitys métaphoriques du corps et du groupe*. Dans GUGLIELMI gilles J. et HAROCHE Claudine (dir.), « Esprit de corps, démocratie et espace public ». Paris. PUF.

KARPIK Lucien (1996), *Dispositifs de confiance et engagements crédibles* et LELART Michel, (1991), *Les informalités financières : le phénomène tontinier*. Dans J.-L. LESPEL, « *Les pratiques juridiques, économiques et sociales informelles* ». Paris, PUF, pp. 249-267.

LAHIRE Bernard (1998), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris, Nathan.

LALLEMENT Michel (2003), *Temps, travail et modes de vie*. Paris, PUF.

LALLEMENT Michel (2007), *Le Travail. Une sociologie contemporaine*. Paris, Gallimard.

LALLEMENT Michel (2008), *Sociologie des relations professionnelles*. Paris, La découverte.

LUCAS Yvette et DUBAR Claude (1994), *Genèse et dynamique des groupes professionnels*. Paris, Colloque du 19 et 20 novembre 1992. Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires de Lille.

LIPIANSKY Marc Edmond (2005), *Psychologie de l'identité : soi et le groupe*. Paris, Dunod.

LORINO Philippe (2005), *Théories des organisations, sens et action : Le cheminement historique, du rationalisme à la genèse instrumentale des organisations*. Dans TEULIER

Régine et LORINO Philippe (dir.) « Entre connaissance et organisation : l'activité collective ». Paris, La Découverte.

LOUVET Andrée (1988), *La prise de fonction et la socialisation professionnelle des enseignants*. Dans Les transformations des systèmes éducatifs.

MAHEU Louis (1991), *Les mouvements sociaux entre les voies de l'identité et les enjeux du politique*. Dans MAHEU Louis et SALES Arnaud (dir.), « La recomposition du politique ». Montréal, l'Harmattan et Presses de l'Université de Montréal, pp. 163-192.

MASSON Philippe (2000), *La division du travail dans les établissements scolaires*. Agnès VAN ZANTEN, « L'école, l'état des savoirs ». Paris, La Découverte, pp. 245-253.

MAUSS Marcel, (1966), *Essai sur le don*. Dans, *Sociologie et Anthropologie*. Paris, PUF.

MENDEZ Ariel et RICHEZ-BATTESTI NADINE (1999), *Confiance ou Intérêt dans les métiers de l'argent*. Aix-en-Provence, Document de travail L.E.S.T.- CNRS – UMR 6123 Université de Provence (U1) et Université de la Méditerranée (U2).

MENGER Pierre-Michel (2003), *Les professions et leurs sociologies : modèles théoriques, catégorisations, évolutions*. Actes du colloque de la société française de sociologie, Paris, octobre 1999. Paris, Maison des sciences de l'homme.

MERCKLE Pierre (2011), *Sociologie des réseaux*. Paris, La Découverte.

MILLY Bruno (2001), Les professions en prison : convergences entre individualisme méthodologique et interactionnisme symbolique. « L'Année sociologique », vol 51, n°1, pp. 103-136.

MOREL Christian (1994), *la grève froide, stratégies syndicales et pouvoir patronal*. Toulouse, Octares.

NARDOT Corinne (2005), *Le concept de confiance : quel intérêt pour l'enseignement en STG et STS ?* Centre de ressources en Economie Gestion (CREG), [www.creg.ac-versailles.fr](http://www.creg.ac-versailles.fr)

OSTY Florence (2003), *Le désir de métier : engagement, identité et reconnaissance au travail*. Rennes, Presses universitaires de rennes.

PARADEISE Catherine (1988), *Les professions comme marchés du travail fermés*. Dans COUTURE Denise (dir.), *Sociologies et sociétés : La sociologie des professions n°2*, pp.9-21. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.



PARADEISE Catherine (2010), Professions et organisations, la concurrence des régulations. Le cas de la profession académique. Dossiers des sciences de l'éducation n°24, pp 53-59.

PILON-LE Lise (1979), *Le politique en anthropologie: une anthropologie politique?* Dans Perspectives anthropologiques. Un collectif d'anthropologues québécois. Montréal, Editions du Renouveau Pédagogique, pp 191-216.

PILLON Thiery et VATIN François (1998), *Traité de sociologie du travail*. Toulouse, Octares.

PIOTET Françoise (2002), *La révolution des métiers*. Paris, PUF.

RABARDEL Pierre, ROGALSKI Janine et BEGUIN Pascal (1996), Les processus de coopération à l'articulation entre modalités organisationnelles et activités individuelles. Dans « Coopération et conception »,

RABIER Jean-Claude (1989), *Introduction à la sociologie du travail*. Nanterre, Erasme.

TRIPPIER Pierre (1991), *Du travail à l'emploi. Paradigmes, idéologies, interactions*. Bruxelles, Editions de l'université libre de Bruxelles.

RACINE Luc (1979), *Théorie de l'échange et circulation des biens sociaux*. Montréal, Presses universitaires de Montréal.

REYNAUD Jean-Daniel (1997), Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale. Paris, Armand Colin.

REYNAUD Jean-Daniel (1999), *Le conflit, la négociation et la règle*. Toulouse, Octares

SAINSAULIEU Renaud (1988), *L'identité au travail*. Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

SAHLINS Marshall, (2000), *Les Lumières en Anthropologie*. Nanterre, Société d'Ethnologie.

STRAUSS Anselm (1992), *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionniste*. Textes réunis et présentés par BASZANGER Isabelle. Paris, L'harmattan.

TAP Pierre (1987), *Identité, style personnel et transformation des rôles sociaux*. Dans Revue de psychologie, Tome XL n°379. Université de Toulouse Le Mirail.

TAP Pierre (1986) (sous la direction), *Identités collectives et changements sociaux*. Toulouse, Privat.

TERSAC Gilbert (de) (2003) (dir.), *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud. Débats et prolongements*. Paris, La Découverte

TESTART Alain, (2002), *Critique du don : Etudes sur la circulation non marchande*. Paris, Edition Syllepse.

TOURAINÉ Alain (1965), *Sociologie de l'action*. Paris, Seuil.

*Institution scolaire, Métier et travail enseignants*

AMADO Gilles et Florence GIUST-DESPRAIRIE (2000) (dir.), *L'école : Lieu de socialisation ?* Paris, Eska.

ANADON Marta et al. (2001), *La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif*. *Revue des sciences de l'éducation* n°1, pp. 3-32.

AUDUC Jean-Louis (1996), *Enseigner en « banlieues »*. Paris, Hachette.

BARRERE Anne, (2002), *Les enseignants au travail : routines incertaines*. U.E., L'harmattan.

BARRERE Anne (2013), *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris, PUF.

BATESSON Gregory (1977), *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Seuil.

BENTOLILA Alain (sous la direction) (1997), *L'école et ses maîtres : actes VII*. Paris, Nathan.

BERGER Ida (1979), *Les instituteurs d'une génération à l'autre*. Paris, PUF.

BORGRAEVE Jean-Marie (2005), *Un instituteur à l'école des enfants*. Paris, L'Harmattan.

BOURDONCLE Raymond (1990), *De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation*. Dans *Recherche et Formation* n°8, « Aspects de la formation des enseignants au moment de la mise en place des IUFM ». Paris, INRP, pp. 57-72.

BOURDONCLE Raymond (1991), *La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. La fascination des professions*. Dans FORQUIN Jean-Claude (dir.), « Sociologie de l'éducation. Nouvelles approches, nouveaux objets ». Second recueil de notes de synthèse (1991-1998) publiées par la Revue française de pédagogie.

- BOUVIER Alain (2007), *La gouvernance des systèmes éducatifs*, Paris, PUF.
- CAVOURA Théodora (2013), *Enseigner l'histoire dans une école multiculturelle en Grèce : représentations d'un métier*. Athènes, Université d'Athènes.
- CHAPOULIE Jean-Michel (1987), *Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*. Paris, Maison des sciences de l'homme.
- COMPAGNON Béatrice et THEVENOT Virginie (2001), *Histoire des instituteurs et des professeurs de 1880 à nos jours*. Paris, Perrin.
- DAVIDENKOFF Emmanuel et PERUCCA Brigitte (2003), *La République des enseignants*. Paris, Editions Jacob-Duvernet.
- DEGEOIS Marie-Pierre et PEIGNAULT Aline (2007), *Parole d'enseignante : L'école, les belles et la bête*. Lyon, Chronique sociale.
- DELAIRE Guy (1988), *Enseigner ou la dynamique d'une relation*. Paris, Les éditions d'organisation.
- DELSAUT Yvette (1992), *La place du maître : une chronique des écoles normales d'instituteurs*. Paris, l'Harmattan.
- DEMAILLY Lise (1987) *Compétence ou qualification professionnelle des enseignants*. Dans Sociologie du travail n°1, pp. 59-69.
- DEMAILLY Lise (1988), *La difficile émergence d'un modèle pédagogique et professionnel dans les collèges français*. Dans Education permanente, n° 96.
- DEMAILLY Lise (1991), *Le collège : crise, mythes et métiers*. Lille, presses universitaires de Lille.
- DEROUET Jean-Louis (sous la direction) (2000), *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles-Paris, De Boeck Université-INRP.
- DOLLION Jean-Claude (1988), *Instituteur aujourd'hui*. Paris, Magnard
- DUBET François (1996), *Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, Seuil.
- DURU-BELLAT Marie (2006), *L'inflation scolaire : Les désillusions de la méritocratie*. Paris, Seuil.
- DURU-BELLAT Marie et VAN ZANTEN Agnès (2006), *Sociologie de l'école*. Paris, Armand Colin (3<sup>e</sup> édition).

DURU-BELLAT Marie et VAN ZANTEN Agnès (2009), *Sociologie du système éducatif : les inégalités scolaires*. Paris, PUF.

FELOUZIS Georges, LIOT Françoise et PERROTON Joëlle (2005), *L'apartheid scolaire*. Paris, Le Seuil.

GEAY Bertrand. (1999), *Profession Instituteurs : Mémoire politique et action syndicale*. Paris, Seuil.

GIRAULT Jacques (1996), *Instituteurs et professeurs, une culture syndicale dans la société française (fin XIXe-XXe siècle)*. Paris, Publications de la Sorbonne.

GOHIER Christiane (1998), *Identité professionnelle et globale du futur maître : une conjugaison nécessaire*. Dans GIROUX Aline (sous la direction), « Repenser l'éducation. Repères et perspectives philosophiques ». Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, pp. 189-214.

GOLDSTEIN Reine (1995), *Ecole et société : des politiques aux pratiques*. Lyon, Chronique sociale.

GOLDSTEIN Reine (1998), *Analyser le fait éducatif : l'ethno-éducation comparée, une démarche, un outil*. Lyon, Chronique sociale.

GILLY Michel, BROADFOOT Patricia, BRUCHER Arlette, OSBORN Merylin (1993). *Instituteurs anglais, instituteurs français. Pratiques et conceptions du rôle*. Berne: Peter LANG.

GOTTELMANN-DURET Gabriele (2007) (en coopération avec SEGNIAGBETO Koffi), *Le recrutement des enseignants sans formation initiale : Quelles alternatives ? Quels risques ? Quelles stratégies de formation ?* Dans « La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale ». Unesco, Séminaire international : 11-15 juin 2007.

HAECHT Anne Van (2006), *L'école à l'épreuve de la sociologie. La sociologie de l'éducation et ses évolutions*. Bruxelles, De Boeck (3<sup>e</sup> édition).

HAGGIS Sheila M. (1993), *L'éducation pour tous : les objectifs et le contexte*. Paris, Unesco.

HENRIOT-VAN ZANTEN Agnès (1993), *Les transformations du système éducatif*. Paris, l'Harmattan.

HENRIOT-VAN ZANTEN Agnès (1990), *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*. Lyon, PUL.

HERNE Claude (1978), *L'école et le social de la maternelle à l'université*. Bruxelles, De Boeck.

HUBERMAN A. Michael (1989), *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Lausanne, Paris, Delachaux et Niestlé.

JAQUET-FRANCILLON François (1999), *Les instituteurs avant la République*. Arras, Presses universitaires du Septentrion.

KHERROUBI Martine (1994), *Les instituteurs mobilisés professionnellement : une analyse sociologique*. Paris, Université paris V.

KHERROUBI Martine et GROSPIRON Marie-France, (1991), *Métier d'instituteur et références à l'enfant*, *Revue française de pédagogie*, n°95, pp. 21-29.

LAACHER Smaïn (2005), *L'institution scolaire et ses miracles*. Paris, La Dispute.

LAHAYE Willy, POURTOIS Jean-Pierre et DESNET Huguette (2007), *Transmettre d'une génération à l'autre*. Paris, PUF.

LAHIRE Bernard (1998), *Logiques pratiques. Le Faire et le dire sur le faire*. Dans *Recherche et Formation* n°27, « Les savoirs de la pratique. Un enjeu pour la recherche et la formation ». Paris : INRP, pp. 15-28.

LAHIRE Bernard (2008), *La raison scolaire : Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

LAHIRE Bernard (2011), *L'acteur entre dispositions et contextes d'action*. Dans BIGOT Violaine et CADET Lucile (sous la direction), « Discours d'enseignants sur action en classe : enjeux théoriques et enjeux de formation ». Paris, Riveneuve.

LAHIRE Bernard (2012), *Tableaux de famille : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. L'Isle d'Espagnac, Seuil (édition de poche).

LANTHEAUME Françoise et HELOU Christophe (2008), *La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris, PUF.

LAUTIER Nicole (2006), *Un terrain pour la didactique : l'identité professionnelle des enseignants d'histoire*. Dans *Historiens-Géographes* n°394, pp. 217-226

MAHEU Louis et ROBITAILLE MARTIN, (1991), *Identités professionnelles et travail réflexif : un modèle d'analyse du travail enseignant au collège*. Dans LESSARD Claude, PERRON Madeleine et BELANGER Pierre W. (dir.), « La profession enseignante au Québec : Enjeux des années 1990 ». Documents de recherche n°30. Institut québécois de recherche sur la culture, pp. 93-111.

MAZALTO Maurice (2005), *L'effet établissement*. Paris, l'Harmattan.

MEIRIEU Philippe (1993), *Enseigner, un scénario pour un métier nouveau*. Paris, ESF.

MEIRIEU Philippe et HAMELINE Daniel (2000), *L'école et les parents : la grande explication*. Paris, Plon

MILLET Mathias et THIN Daniel (2005), *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris PUF.

MILLY Bruno (2004), *L'enseignement en prison : du poids des contraintes pénitentiaires à l'éclatement des logiques professionnelles*. « Déviance et société », vol 28, n°1, pp. 57-79.

MONTANDON Cléopâtre (1991), *Les relations entre les familles et l'école : de quelques effets sur l'identité des enseignants*. Comité Modes et procès de socialisation, AISLF, « Penser le changement en éducation ». Paris, Université René Descartes-CNRS, pp. 137-156.

MORISON Arnold (1975), *Profession enseignant : une psychosociologie de l'enseignement*. Paris, Armand Colin.

NICOLAS Gilbert (2004), *Le grand débat de l'école au XIXe siècle : les instituteurs du second empire*. Paris, Belin.

OBIN Jean-Pierre (2003), *Enseigner, un métier pour demain*. Paris, La documentation française.

OBIN Jean-Pierre (2011), *Etre enseignant aujourd'hui : paradoxes de l'enseignement français*. Paris, Hachette.

PEDROT Philippe et DELAGE Michel (2005), *Identités, filiations, appartenance*. Grenoble, presses universitaires de Grenoble.

PERRENOUD Philippe (1995), *Métier d'enseignant*. Dans Recherche et Formation n°20, « Images publiques des enseignants ». Paris, INRP, pp. 107-124.

PEYRONIE Henri (1998), *Instituteurs : des maîtres aux professeurs des écoles*. Paris, PUF.

PIERROT Robert (1980), *L'instituteur public aujourd'hui*. Paris, Berger-Levrault.

POIREY Jean-Louis et FROMAJOUX Renée-Claude (1998), *L'école rurale au carrefour des territoires et des réseaux. Exemple du département de l'Ain*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.

POSTIC Marcel (2001), *La relation éducative*. Paris, PUF.

PRESSEAU Annie et FRENAY Mariane (2004), (sous la direction), *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*. Québec, Presses de l'Université Laval.

PRIGENT Alain (2005), *Les instituteurs des Côtes-du-Nord sous la IIIe République : laïcité, amicalisme et syndicalisme*. Sables d'Or Les Pins, Editions Astoure

RIA Luc, GOIGOUX Roland et TOCZEK-CAPELLE Marie-Christine (2010) (dir.), *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal.

RAYOU Patrick et VAN ZANTEN Agnès (2004), *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ?* Paris, Bayard.

REBOUL-SCHERRER Fabienne (1989), *La vie quotidienne des premiers instituteurs 1833-1882*. Paris, Hachette.

ROBERT André D. et TERRAL Hervé (1995), *Le syndicalisme des enseignants (écoles, collèges, lycées)*. Paris, CNDP-La documentation française.

ROBERT André D. et TERRAL Hervé (2000), *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*. Paris, PUF.

ROBERT André D. (2006), *Miroirs du syndicalisme enseignant*. Paris, Editions Syllepse.

ROCHEX Jean-Yves (1995), *Transformations institutionnelles et logiques de professionnalisation des enseignants*. Dans *Recherche et Formation* n° 20, « Images publiques des enseignants ». Paris, INRP, pp. 45-58.

TANGUY Lucy (1983), *Savoirs et Rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France*. Dans *revue française de sociologie*, Vol. XXIV n°2, pp. 227-254.

TAPERNOUX Patrick (1997), *Les enseignants face aux racismes*. Paris, Anthropos.

TARDIF Maurice et LESSARD Claude (1999) *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck Université.

TARDIF Maurice et LESSARD Claude (2004), (sous la direction), *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles, De Boeck Université.

TARDIF Maurice, LESSARD Claude et CLERMONT Gauthier (1998), *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris, PUF.

TARDIF Maurice (2005), Les organisations de service public et l'obligation de résultats en éducation : plaidoyer pour un principe de responsabilité limitée. Dans LESSARD Claude et MEIRIEU Philippe (sous la direction), « L'Obligation de résultats en éducation : évolutions, perspectives et enjeux internationaux ». Bruxelles, De Boeck, pp 189-205.

THIN Daniel (1998), *Quartiers populaires : L'école et ses familles*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.

THIVEND Marianne (2006), *L'école républicaine en ville : Lyon, 1870-1914*. Paris, Edition Belin.

TRINQUIER Pierre (1979), *Le métier d'instituteur : données et perspectives*. Tournai, Paris, Casterman.

OZOUF Jacques et OZOUF Mona (1992), *La République des Instituteurs*. Paris, Le seuil.

VAN ZANTEN Agnès (2001), *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris, PUF.

VAN ZANTEN Agnès et al. (2002), *Quand l'école se mobilise*. Paris, La dispute.

VIAL Jean (1980), *Les instituteurs : douze siècles d'histoire*. Paris, J.-P. Delarge.

WOODS Peter (1990), *L'ethnographie de l'école*. Paris, Armand Colin.

ZAY Danielle (1988), *La formation des instituteurs*. Paris, Editions universitaires.

ZAY Danielle (1999), *Enseignants et partenaires de l'école : démarches et instruments pour travailler ensemble*. Bruxelles, De Boeck Université.



## *Contextes socio-éducatifs africain et gabonais*

ABBADIE-DOUCE Paulette (1994), *L'école du manguier. Un pari, une réussite au Burkina Faso*. Paris, l'harmattan.

ABOUGHE-OBAME (1975), *Acculturation et sous-développement au Gabon*, thèse de 3<sup>ème</sup> cycle de sociologie, Université de Paris V.

AFANOU José (2009), *La réforme du système éducatif africain pour l'autonomie et le développement continental*. Pédagogie appliquée. Paris, L'Harmattan.

AMVAME Michel (1985), *Une nouvelle méthode d'apprentissage du langage : PIGA et BIKA*. Dans Message, Bulletin d'information et de liaison du Ministère de l'éducation nationale n°1, avril 1985. Libreville, pp. 37-40.

ANGOUE Claudine-Augée (2011), *De l'éducation lignagère à l'instruction nationale : pour une production de l'homme en miettes au Gabon*. Dans Revue gabonaise de sociologie n°5, « L'éducation en friche : surinvestissement politique et vacance du discours scientifique ». Université de Libreville : Centres de Recherches et d'Etudes Sociologiques (CERES). Paris, l'Harmattan, pp 21-43.

BADINI Amadé, (UFR/SH Ouagadougou, 2006) *La situation des enseignants au Burkina Faso*. Dans « Initiative de l'Unesco pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne ». Travaux de coordination, Breda, Dakar, 7-9 mars 2006, pp. 3-10.

BAH Thierno Hamidou (2005), *L'intégration des savoirs au primaire. Une étude des croyances des enseignants de Guinée*. Paris, l'Harmattan.

BAIN Olivier (1998-2001), *Afrique : Histoire, économie, politique : Economie informelle et tontines*. Texte mis en ligne par LIOTIER Jean-Marc, [www.afriquepluriel.ruwenzori.net](http://www.afriquepluriel.ruwenzori.net)

BAUCHET Pierre et GERMAIN Paul, (2003) (sous la direction), *l'Education, fondement du Développement durable en Afrique*, Paris, PUF.

BENOIT K., FERASS S. et GOURNA-DOUATH S. (1998), *Les tontines en Afrique*. Mémoire de maîtrise réalisé sous la direction de Jean-Paul AZAM. Toulouse, Université des sciences sociales.

BIANCHINI Pascal (2004), *Ecole et politique en Afrique noire : Sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000)*. Paris, Karthala.

BRANDOLIN Joseph (1997), *Réinventer l'éducation en Afrique*. Editions Afrique Education.

CLAIRAT Olivier (2007), *L'école de Diawar et l'éducation au Sénégal*. Paris, l'Harmattan.

CLIGNET Rémi et ERNEST Bernard (1995), *L'école à Madagascar. Evolution de l'enseignement primaire public*. Paris, Karthala.

DIALLO Alfa Oumar (2013), *Bien enseigner en Afrique. Formation au métier de formateur*. Paris, l'Harmattan.

DIALLO Kalidou (2011), *Le syndicalisme dans l'enseignement public en Afrique occidentale française (1903-1960)*. Sénégal, l'Harmattan.

JAROUSSE Jean-Pierre et MINGAT Alain (1993) *L'école primaire en Afrique : analyse pédagogique et économique*. Paris, l'Harmattan.

ELLA-NDO Constantin (1989), *La démission des parents : un handicap pour notre système éducatif*. Dans Message, Bulletin d'information et de liaison du Ministère de l'éducation nationale n°7 spécial 12 mars 1989. Libreville, pp. 37-38.

ENEMENCIO D. et BATISTA P. (1981), *Les paradoxes de l'enseignement primaire gabonais. Leurs causes et leurs conséquences*, Libreville, Peña.

ERNY Pierre (2003), *L'enseignement au Rwanda après l'indépendance (1962-1989)*. Paris, l'Harmattan.

ERNY Pierre (2001), *Essai sur l'éducation en Afrique noire*. Paris, L'Harmattan.

FALL Amadou (2012), *Le recrutement de volontaires de l'éducation au Sénégal : Regard rétrospectif sur une expérience controversée*. Dans « L'école en situation postcolonial ». Paris, l'Harmattan, pp 159-182.

FONKOUA Pierre (2006), *Quels futurs pour l'éducation en Afrique ?* Paris, l'Harmattan.

GADJIGO Samba (1990), *Ecole blanche, Afrique noire : l'école coloniale dans le roman d'Afrique noire francophone*. Paris, l'Harmattan.

HEFFER Jean (1971), *Les Origines de la guerre de Sécession*. Paris, PUF.

JALLADE Lucila et CAVICCHIONI Vittoria (2006), (sous la direction), *Agir pour l'éducation des filles en Afrique subsaharienne francophone*. Groupe d'Etudes sur l'Education en Afrique. Condé-sur-Noireau, l'Harmattan.

KASPI André, (1986), *Les Américains*, t. I: Naissance et essor des États-Unis (1607-1945). Paris, Le Seuil, (1<sup>re</sup> édition), pp. 174-198.

KASPI André (1986), *La Guerre de Sécession : les États désunis*. Gallimard.

KEDE ONANA Magloire (2007), *Le droit à l'éducation en Afrique. Enjeux et perspectives à l'ère de la mondialisation*. Paris, l'Harmattan.

KOM Ambroise (1996), *Education et démocratie en Afrique : Le temps des illusions*. Paris, l'Harmattan.

KOUDOU KESSIE Raymond (1996), *Education et développement moral de l'enfant et de l'adolescent africains*. Paris/Montréal, l'Harmattan.

KOULANINGA Abel (2009), *L'éducation chez les pygmées de Centrafrique*. Paris, l'harmattan.

LABRUNE-BADIANE Céline, De SUREMAIN Marie-Albane et BIANCHINI Pascal (2012) (sous la coordination.), *L'école en situation postcoloniale*. Cahiers Afrique n°27. Paris, l'Harmattan.

MANIERE Laurent (2012), *Les conférences franco-africaines des ministres de l'éducation nationale et le développement d'un enseignement de type français au lendemain des indépendances*. Dans cahiers Afrique n°27. Paris, l'Harmattan, pp 81-99.

MARMOZ Louis, (2005), *La formation des enseignants en Afrique sub-saharienne : essai d'analyse de la situation*. Dans « Les institutions de formation des enseignants en Afrique sub-saharienne : Pour un renforcement des capacités ». Rapport édité par l'Unesco, pp.8-82.

MATARI Hermine et DE MONGARYAS Romaric Franck (2011) *Ecole primaire et secondaire au Gabon : états des lieux*. Paris, l'harmattan.

MATARI Hermine. (2007), *Les instituteurs dans la société gabonaise : positionnement social, formation et diversité du métier*. Thèse de doctorat nouveau régime, université Jules Vernes de Picardie.

MATARI Hermine (2001), *Les instituteurs au Gabon : formation et représentations du métier*, Mémoire de DEA en sociologie, Université de Picardie Jules Verne.

MAYER Raymond (2002), *Histoire de la famille gabonaise*. Libreville, Editions du LUTO (2<sup>e</sup> édition,).

MBAH Jean Ferdinand (2011), *La question éducative : moment présent et perspective historique*. Dans Revue gabonaise de sociologie n°5, « L'éducation en friche : surinvestissement politique et vacance du discours scientifique ». Université de Libreville : Centres de Recherches et d'Etudes Sociologiques (CERES). Paris, l'Harmattan, pp 75-119.

MENGUE Jacques (1986), *La relation maître-élèves*. Dans Message, Bulletin d'information et de liaison du Ministère de l'éducation nationale n°4, mars 1986. Libreville, pp. 48-52.

MEUNIER Olivier (2000), *Bilan d'un siècle de politiques éducatives au Niger*. Paris, l'Harmattan.

MIGNOT Alain (2002), *Rapport sur l'enseignement supérieur au Gabon*. Libreville, novembre 2002.

MIKAL-MI-MIKAL (1983), *L'enseignement missionnaire au Gabon, de 1842 à 1920*, thèse doctorat en histoire, Université de Rennes.

MINGAT Alain et SUCHAUT Bruno (2000), *Les systèmes éducatifs africains : une analyse économique comparative*. Bruxelles, De Boeck.

MINSOKO Robert-Désiré (1989), *Le rôle du directeur d'école*. Dans Message, Bulletin d'information et de liaison du Ministère de l'éducation nationale n°7 spécial 12 mars 1989. Libreville, pp. 22-27.

MONGARYAS (DE) Romaric Franck Quentin (2012), *L'école gabonaise en question. Quel système de pensée, pour quelle société ?* Paris, l'Harmattan.

MOUDJEGOU MOUSSAVOU Aimé (2007), *Le syndicalisme des enseignants du secteur public au Gabon, de 1990 à nos jours : Contribution au fondement d'une sociologie du pouvoir au Gabon*. Thèse de doctorat, Université Paris Descartes.

MOUMBA Elisabeth (1985), *L'UNESCO*. Dans Message, Bulletin d'information et de liaison du Ministère de l'éducation nationale n°1, avril 1985. Libreville, pp. 50-52.

MOUMOUNI Abdou (1967), *L'éducation en Afrique*. Paris, Maspero.

MVONDO M. Fleur Nadine (2013), *Etre enseignant en Afrique aujourd'hui. Héritage, défis, perspectives*. Paris, l'Harmattan.

NDOUME ASSEMBE (1979), *L'Enseignement missionnaire au Gabon (1842-1960)*, thèse de doctorat 3ème cycle en histoire, Université Paris I Panthéon.

- NKOGHE Stéphanie (2013), *L'éducation traditionnelle fang en mutation*. Paris, l'Harmattan.
- NGO MELHA Ernestine Antoinette (2013), *Education inclusive en Afrique subsaharienne*. Paris, l'Harmattan.
- NGUEMA ANGO Joseph-Marie (2010), *Le monitorat à l'école élémentaire gabonaise, de la colonisation à 2007 : fondements sociaux et questions de compétence et d'efficacité pédagogiques des moniteurs*. Thèse de doctorat des sciences de l'éducation. Paris, Université Paris Ouest Nanterre La défense.
- NGUEMA ENDAMNE Gilbert (2003), *Orientation scolaire au sortir de la classe de troisième de l'enseignement secondaire général public au Gabon*. Thèse de doctorat de sociologie. Université des sciences et technologies de Lille.
- NTSAME ASSOGO J. (1989), *Les fondements de la collaboration scolaire entre l'Eglise et l'Etat au Gabon*, thèse de doctorat de 3ème cycle en Sciences de l'éducation, Université Bordeaux 2.
- NZIENGUI MIHINDOU (1994), *Ecole et chicote au Gabon*, mémoire de DEA en sociologie, Université de Montpellier.
- ONDO Placide (2011), *L'ordre du désordre scolaire au Gabon*. Dans *Revue gabonaise de sociologie* n°5, « L'éducation en friche : surinvestissement politique et vacance du discours scientifique ». Université de Libreville, Centres de Recherches et d'Etudes Sociologiques (CERES). Paris, l'Harmattan, pp 45-74.
- OWONO EKOUMA (1986), *L'éducation, un travail d'équipe*. Dans *Message, Bulletin d'information et de liaison du Ministère de l'éducation nationale* n°4, mars 1986. Libreville, pp. 21-26.
- OYE MENGOME (1986), *Le perfectionnement des enseignants gabonais : examens et concours professionnels*. Dans *Message, Bulletin d'information et de liaison du Ministère de l'éducation nationale* n°4, mars 1986. Libreville, pp. 36-38.
- PROTEAU Laurence (2002), *Passions scolaires en Côte d'Ivoire. Ecole, Etat et Société*. Paris, Karthala.
- Rapport des inspecteurs sur la réforme et la rénovation de l'enseignement du premier degré. Koula-Moutou, 30 juin-05 juillet 1975.

SEMIN Jeanne (2007), *L'argent, la famille, les amies : ethnographie contemporaine des tontines africaines en contexte migratoire*. Dans Revue internationale d'anthropologie et de sciences humaines, « Civilisations », pp. 183-199.

TEISSEIRES et ALLEGRET (1881) Rapport sur la Mission Evangélique Française, Présenté au Comité de la Société des missions évangéliques de Paris (SMEP).

THIALA LAY (1995), *Sauver l'école. Stratégies éducatives dans le Zaïre rural*. Paris, l'Harmattan.

THOLE Marie-Gaëlle (2013), *Les filles à l'école au Mali. Langage, représentations et interactions*. Paris, l'Harmattan.

TOURE Abdoulaye et al. (2001), *Le malaise enseignant*, Dans « Pour une expertise en management des personnels enseignants ». Dijon : CNDP, pp. 127-146.

Annuaire statistiques des années : 2001-2002 ; 2002-2003 ; 2003-2004. Libreville, Ministère de l'éducation nationale, Direction de la planification et de la programmation des investissements, Service des statistiques scolaires de l'emploi et le Service de l'informatique.

Rapports des Inspections déléguées d'Académie des régions : rapports de rentrée scolaires 2005-2006 ; rapports de fin d'année scolaire 2005-2006.

Rapport du septième Séminaire des inspecteurs de l'éducation nationale. Réforme et rénovation de l'enseignement du premier degré. Ministère de l'éducation nationale, Koula-Moutou, 30 juin-5 juillet 1975. Rapport du huitième Séminaire des inspecteurs de l'éducation nationale. Réforme et rénovation de l'enseignement du premier degré. Libreville, Ministère de l'éducation nationale, 19-24 février 1979.

Rapport du projet Gabon-PNUD-UNESCO pour la préparation de la réforme. *La réforme de l'éducation : Pourquoi ? Laquelle ? Comment ?* Libreville, Ministère de l'éducation nationale, Décembre 1983.

# **Annexes**

Annexe 1 : données sur le profil des instituteurs interrogés

**Tableau 1** : Effectifs des instituteurs interrogés exerçant à Libreville suivant l'école d'exercice, et le sexe

<b>Ecole d'exercice</b>			
Effectif des instituteurs interrogés exerçant à Libreville suivant l'école d'exercice et le sexe			
Nom de l'école	Sexe		
	Hommes	Femmes	Total
Sibang 1	3	2	5
Sibang 2	2	5	7
Sibang 3	2	3	5
Cité Mébiame	3	4	7
Bellevue 3	2	4	6
Ecole pilote du centre	3	3	6
Martine Oulabou	3	2	5
Mont-Bouet 1	2	2	4
Mont-Bouet 2	2	3	5
Peyrie	3	2	5
Mindoubé 1	2	2	4
ENSET A	1	3	4
ENSET B	1	2	3
Ba Omar	1	2	3
Cité Damas	3	2	5
Ecole conventionnée GB1	0	3	3
Ecole conventionnée des Charbonnages	1	0	1
Awoungou	2	0	2
Alénakiri	2	0	2
SNI Owendo	1	2	3
Octra	3	1	4
Fopi	2	2	4
Saint Michel de Nkembo	2	2	4
Montfort	1	3	4
Notre Dame De Victoire	0	3	3
Saite Marie	0	2	2
Saint Jean	2	0	2
Ecole protestante de Mélen	2	4	6
Ecole protestante d'Akébé 2	3	1	4
Ecole de l'Alliance chrétienne PK 8	2	4	6
<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>68</b>	<b>124</b>



**Tableau 2 :** Effectifs des instituteurs interrogés exerçant dans les villes de province suivant l'école d'exercice, et le sexe

<b>Ecole d'exercice</b>			
Effectif des instituteurs interrogés exerçant dans les villes de provinces suivant l'école d'exercice et le sexe			
Nom de l'école	Sexe		
	Hommes	Femmes	Total
Ecole publique du quartier sud Port-Gentil	0	2	2
Ecole publique Ambourouet Avaro Port-Gentil	0	2	2
Ecole maternelle d'application Massuku	1	0	1
Ecole communale F Tchibanga	1	0	1
Ecole communale G Tchibanga	0	1	1
Ecole communale Mariengouabi Makokou	1	0	1
Ecole publique de Bakélé Koulamoutou	0	1	1
Ecole communale Mouila	0	1	1
Ecole publique Okondja	1	0	1
Ecole publique Mindzik	0	1	1
Ecole publique Moanda	1	0	1
Ecole publique Gamba	0	1	1
Ecole publique Boué	1	0	1
Ecole communale A de Mékambo	1	0	1
Ecole protestante de koulamoutou	0	1	1
Ecole Alliance chrétienne de Mouila	0	1	1
Ecole protestante de Mouila	0	1	1
Ecole Notre Dame de la Salette Koulamoutou	1	1	2
Ecole catholique Saint Hilaire Massuku	1	0	1
Ecole Saint François Xavier Lambaréré	1	0	1
Ecole Protestante D'adouma Lambaréné	1	0	1
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>24</b>

**Tableau 3 :** Effectifs des instituteurs interrogés exerçant dans les villages suivant l'école d'exercice, et le sexe

<b>Ecole d'exercice</b>			
Effectif des instituteurs interrogés exerçant dans les villages suivant l'école d'exercice et le sexe			
Nom de l'école	Sexe		
	Hommes	Femmes	Total
Ecole publique de Moukabou	1	0	1
Ecole publique Village Tchad	1	0	1
Ecole publique de Zouaka	1	0	1
Ecole publique d'Obili	2	0	2
Ecole publique de Koumaméyong	1	0	1
Ecole publique de Mbolo	2	0	2
Ecole protestante de Zoula	1	0	1
Ecole Alliance chrétienne de Lenguébé	0	1	1
Ecole protestante de Moudouma	2	0	2
Ecole protestante de Ndogou	1	1	2
Ecole protestante de Mandji Ndolou	1	0	1
Ecole protestante de Kombani	1	0	1
Ecole catholique de Nzogue-Bang	1	0	1
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>2</b>	<b>17</b>

**Tableau 4 :** effectifs des instituteurs interrogés suivant le lieu d'exercice et le sexe

<b>Lieu d'exercice</b>			
Effectif total des instituteurs interrogés suivant le lieu d'exercice et le sexe			
Le lieu d'exercice	Sexe		
	Hommes	Femmes	Total
Libreville	56	68	124
Villes de provinces	11	13	24
Villages	15	2	17
<b>Total</b>	<b>82</b>	<b>83</b>	<b>165</b>

**Tableau 5 :** effectifs des instituteurs interrogés suivant le lieu d'exercice, l'ordre d'enseignement et le sexe

Le lieu d'exercice					
Effectif des instituteurs interrogés suivant le lieu d'exercice, l'ordre d'enseignement et le sexe					
Ordre d'enseignement	Sexe	Libreville	Villes de provinces	Villages	Total
Enseignement public	Hommes	45	7	9	61
	Femmes	49	9	0	58
	<b>Total</b>	<b>94</b>	<b>16</b>	<b>9</b>	<b>119</b>
Enseignement confessionnel	Hommes	11	4	6	21
	Femmes	19	4	2	25
	<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>46</b>
<b>Total</b>	<b>Hommes</b>	<b>56</b>	<b>11</b>	<b>15</b>	<b>82</b>
	<b>Femmes</b>	<b>68</b>	<b>13</b>	<b>2</b>	<b>83</b>
	<b>Total</b>	<b>124</b>	<b>24</b>	<b>17</b>	<b>165</b>

**Graphique 1 :** effectifs des instituteurs interrogés suivant le lieu d'exercice, l'ordre d'enseignement et le sexe

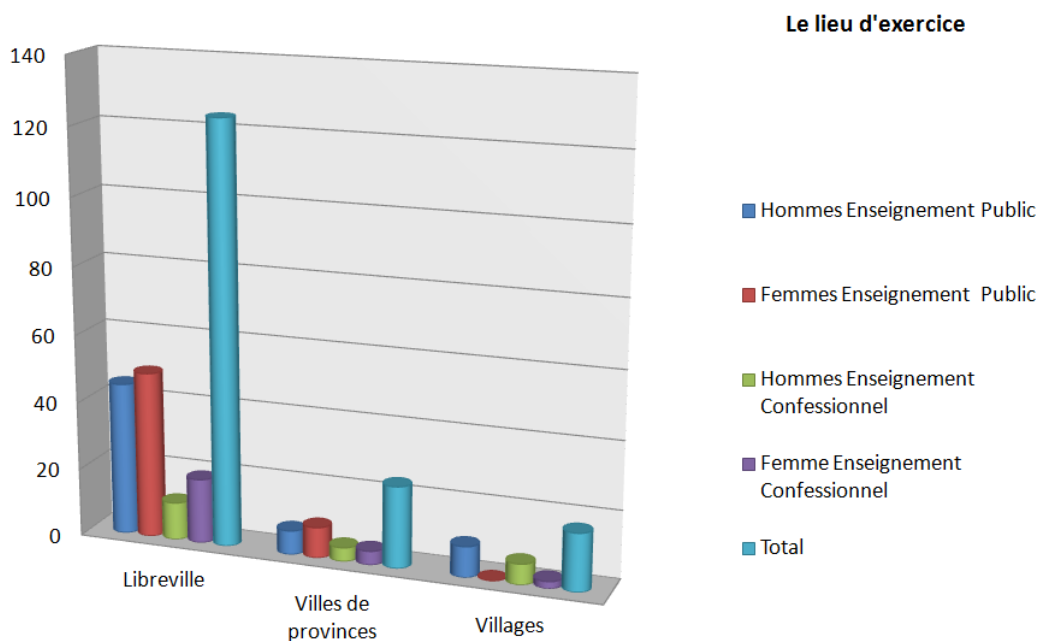
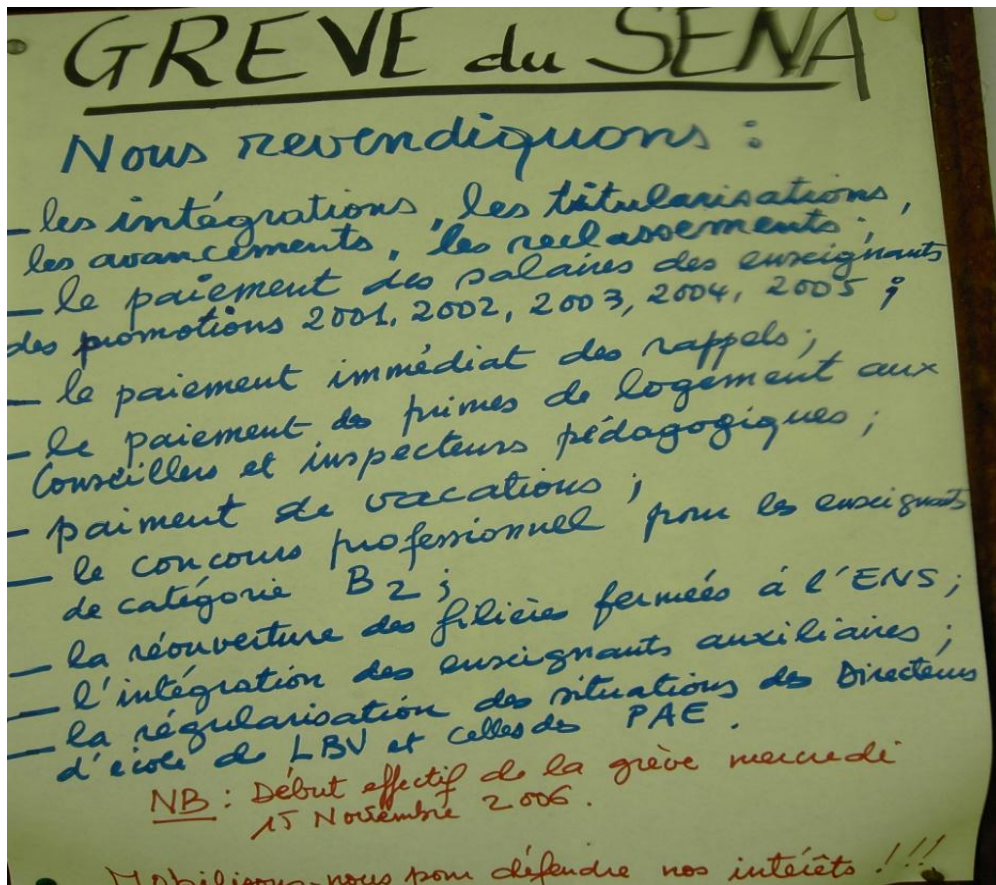


Image 1 : Note des revendications des enseignants, novembre 2006



# **Syndicat de l'Education Nationale (SENA)**

B.P. : 9117 Libreville (Gabon) Tél : (241) 72 23 02 Fax : (241) 72 23 03 e-mail : [sena@inet.ga](mailto:sena@inet.ga) [senagab@yahoo.fr](mailto:senagab@yahoo.fr)

## **CAHIER DE CHARGES EXERCICE 2001-2002**

- 1- Régularisation des situations administratives et financières des enseignants et autres Personnels du Ministère de l'Education Nationale conformément au dernier recensement du Ministère de la Fonction Publique chargé de la Réforme Administrative ( Intégration, Titularisation, Avancement, Reclassement, Rappels) ;
- 2- Reclassement automatique des enseignants admis au concours professionnel session 1998 (400 personnes) et session 2000 (40 personnes) ;
- 3- Attribution de logement aux enseignants ;
- 4- Mise à disposition du trousseau scolaire à tous les élèves (sacs, cahiers, livres, bics, uniforme etc...) ;
- 5- Budgétisation des établissements du 1<sup>er</sup> degré ;
- 6- Rendre effectif le paiement de l'indemnité de logement aux enseignants selon les dispositions du texte en projet (définition de l'enseignant) ;
- 7- Admission sur titre à l'ENI des auxiliaires diplômés (BEPC ou BAC) ;
- 8- Régularisation de l'indemnité de logement aux enseignants expatriés ;
- 9- Etablissement de la carte de séjour aux enseignants expatriés ;
- 10- Revoir la situation des enseignants recrutés après 1991 : Instaurer une prime d'incitation à la profession enseignante ;
- 11- Prise en charge par l'Etat des élèves orientés dans les établissements privés à l'issue du concours d'entrée en 6<sup>e</sup> ;
- 12- Mise en place d'une véritable carte scolaire ;
- 13- Construction et équipement des salles de classe pour l'arrêt du Turn-over (planning de constructions) ;
- 14- Construction et équipement des laboratoires et ateliers ;
- 15- Aménagement des aires de jeux et fourniture du matériel d'éducation physique et sportive dans tous les établissements ;



- 16- Ramener la Vice présidence des bourses et stages au Ministère de l'Education Nationale ;
- 17- Augmenter la durée de formation à l'ENI de 1 à 2 ans ;
- 18- Mettre la logistique nécessaire à la disposition des structures de contrôle et d'évaluation du système éducatif (Inspecteurs et IDA) ;
- 19- Définir clairement les critères de désignation des membres aux différentes commissions d'examens et concours ;
- 20- Elaboration et publication de tous les textes réglementaires pour tous les points du cahier de charges ayant trouvés satisfaction :
  - a. Commission ministérielle
  - b. Journée enseignant Martine OULABOU
  - c. Conseil d'Administration
  - d. Textes sur examens et concours
- 21- Adoption de la loi d'orientation du secteur éducation ;
- 22- Mise en place d'une loi programme du secteur éducation ;
- 23- Examiner la situation du pré-primaire dans les provinces ;
- 24- Assurer le transport des enseignants gabonais pendant les congés administratif à l'instar de leurs collègues expatriés ;
- 25- Equiper toutes les écoles en matériel informatiques ;
- 26- Paiement de l'indemnité de fonction aux chefs d'établissement et les surveillants ;
- 27- Représentativité des syndicats ;
- 28- Suppression des frais pour l'obtention de l'engagement décennal ;
- 29- Déplafonnement : prise en charge effective du coût total des frais de stage de l'enseignant à l'extérieur du Gabon ;
- 30- Révision à la hausse du budget du Ministère de l'Education Nationale.

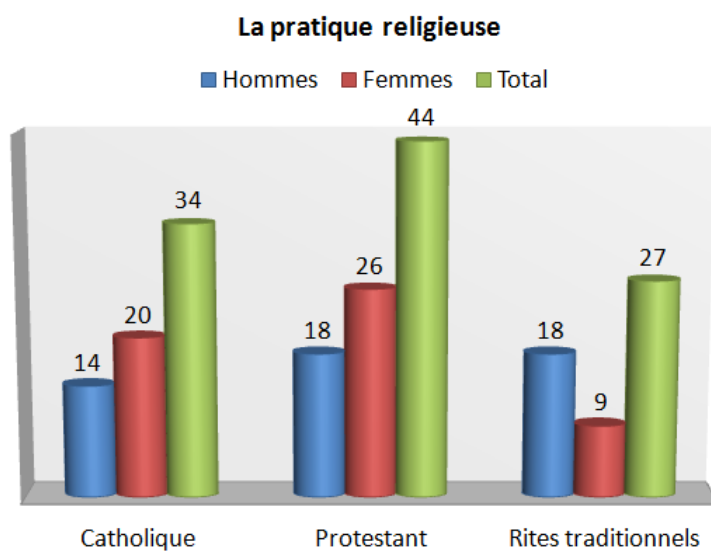
Fait à Libreville, le 03 / 11 / 2001

Par le Conseil Exécutif qui donne mandat au Bureau Exécutif National pour exécution.

**Tableau 6 :** effectifs des instituteurs interrogés pratiquant une religion ou un rite initiatique suivant le lieu d'exercice et le sexe

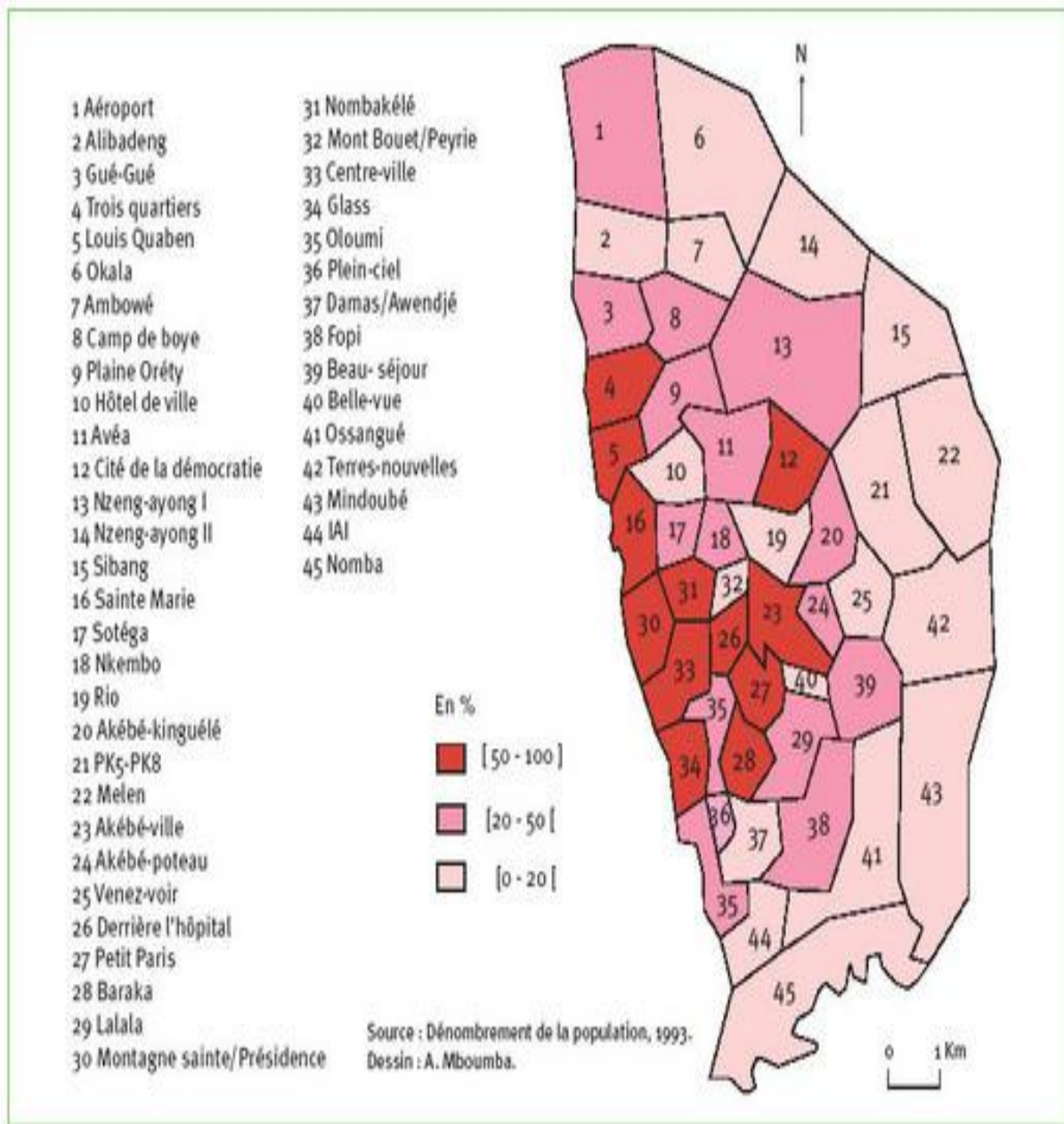
La pratique religieuse					
Effectif des instituteurs interrogés pratiquant une religion ou un rite traditionnel suivant le lieu d'exercice et le sexe					
Lieu d'exercice	Sexe	Type de religion			Total
		Catholique	Protestant	Rites traditionnels	
Libreville	Hommes	8	14	15	37
	Femmes	17	23	7	47
	<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>37</b>	<b>22</b>	<b>84</b>
Villes de provinces	Hommes	5	1	3	9
	Femmes	2	2	2	6
	<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>15</b>
Villages	Hommes	1	3	0	4
	Femmes	1	1	0	2
	<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>6</b>
<b>Total</b>	<b>Hommes</b>	<b>14</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>50</b>
	<b>Femmes</b>	<b>20</b>	<b>26</b>	<b>9</b>	<b>55</b>
	<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>44</b>	<b>27</b>	<b>105</b>

**Graphique 2 :** effectifs des instituteurs interrogés pratiquant une religion ou un rite initiatique



Annexe 2 : Carte de quelques quartiers de Libreville

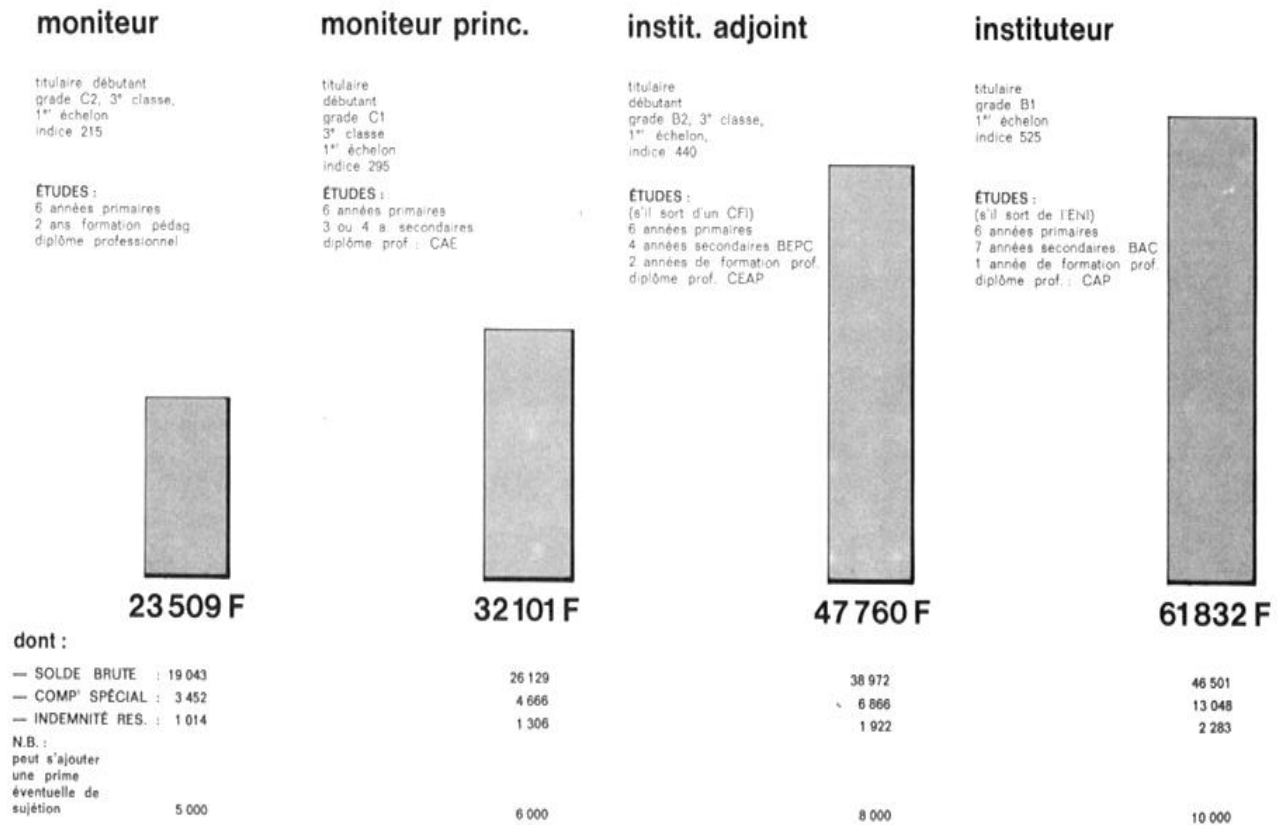
Les instituteurs interrogés habitent dans la plupart de ces quartiers





Annexe 3 : salaires perçus par les instituteurs au cours des années 1970

**qualification et traitement mensuel des enseignants  
au 1<sup>er</sup> juillet 1975**



Source : Ministère de l'Éducation Nationale : Direction de l'enseignement du premier degré.  
Huitième Séminaire des Inspecteurs de l'éducation nationale : Réforme et Renovation de  
l'enseignement du premier degré. Libreville, 19-24 février 1979, p. 36

*Annexe 4 : L'état de la scolarisation dans  
l'enseignement primaire en 2001*

**Tableau 9 :** Taux d'abandon et de redoublement dans l'enseignement primaire gabonais en (2001)

Taux d'alphabétisation	66,2%
Taux net de scolarisation	94,84%
Taux de redoublement	40%
Taux d'abandon	17%

**Source :** L'évaluation de l'éducation pour tous à l'an 2000 : Rapport des pays.<sup>569</sup>

Selon le rapport mondial sur le développement humain du PNUD (Programme des Nations Unies pour le Développement)<sup>570</sup>, le taux moyen de redoublement dans l'enseignement primaire au Gabon serait de l'ordre de 40%, alors que les chiffres sont respectivement de 7 et de 24% pour la moyenne des pays africains francophones et anglophones. Il existerait, très peu de pays dans le monde où le taux de redoublement dans le primaire est aussi élevé que celui observé au Gabon<sup>571</sup>. D'après ce rapport, le pays ne compte qu'environ 55% des enfants, inscrits à la première année du primaire, qui réussissent à atteindre la dernière année du cycle. Cependant, les enfants qui ont eu un abandon en cours de scolarité primaire ont une probabilité forte d'être ultérieurement des adultes analphabètes. Ce constat remet en cause le taux d'alphabétisation souvent publié par le ministère de l'éducation nationale du pays estimé au-dessus de 60%. Parmi les causes d'abandon scolaire, il est mentionné entre autres, le concours très sélectif d'entrée en 6<sup>ème</sup> (seulement 9000 élèves admis sur 30.000 inscrits en 1998, soit un échec de 70%), les effectifs pléthoriques dans les classes, etc. En outre, la situation administrative des enseignants, leurs conditions de vie et de travail, l'insuffisance des structures d'accueil, la situation sociale des enfants et leurs conditions d'apprentissage avant la classe d'examen ne peuvent être ignorées.

---

<sup>569</sup> Rapport des pays. L'évaluation de l'éducation pour tous à l'an 2000 : Document accessible à l'adresse électronique [www.unesco.org/wef/countryreports/gabon/rapport](http://www.unesco.org/wef/countryreports/gabon/rapport)

<sup>570</sup> Rapport mondial sur le développement humain 1999, Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD).

<sup>571</sup> Idem.

Annexe 5 : Carte du Gabon



# **Index des tableaux**

Tableau 1 : statut professionnel des instituteurs interrogés.....	101
Tableau 2 : lieu de formation des instituteurs interrogés .....	102
Tableau 3 : lieu d'exercice, ordre d'enseignement et âge des instituteurs interrogés .....	104
Tableau 4 : les raisons du choix professionnel des instituteurs interrogés.....	152
Tableau 5 : situation familiale des instituteurs interrogés avant l'exercice professionnel.....	159
Tableau 6 : activité sociale ou professionnelle du père.....	161
Tableau 7 : activité sociale ou professionnelle de la mère .....	165
Tableau 8 : rang dans la fratrie .....	178
Tableau 9 : lieu de l'enfance .....	186
Tableau 10 : lieu de première affectation.....	288
Tableau 11 : situation matrimoniale des instituteurs interrogés.....	336
Tableau 12 : instituteurs interrogés ayant un conjoint .....	338
Tableau 13 : instituteurs interrogés ayant un conjoint salarié.....	340
Tableau 14 : instituteurs interrogés ayant un conjoint non salarié.....	341
Tableau 15 : activité socioprofessionnelle du conjoint .....	342
Tableau 16 : activités non pédagogiques pratiquées par les instituteurs interrogés.....	345
Tableau 17 : nombre d'enfants par foyer.....	346
Tableau 18 : nombre de personnes à charge .....	347
Tableau 19 : lieu de résidence .....	364
Tableau 20 : proximité du lieu de résidence par rapport à l'établissement d'exercice .....	364
Tableau 21 : appartenance politique des instituteurs interrogés .....	449
Tableau 22 : action syndicale et appartenance politique.....	456
Tableau 23: action syndicale .....	462

# **Index des graphiques**

Graphique 1 : pourcentages des instituteurs interrogés suivant le statut professionnel .....	101
Graphique 2 : pourcentages des instituteurs interrogés suivant le lieu de formation.....	102
Graphique 3 : effectifs des instituteurs interrogés suivant l'âge et le sexe .....	105
Graphique 4 : effectifs des instituteurs interrogés suivant les raisons du choix professionnel .....	152
Graphique 5 : effectifs des instituteurs interrogés orphelins de père avant l'exercice professionnel .....	160
Graphique 6 : effectifs des instituteurs interrogés orphelins de mère avant l'exercice professionnel .....	160
Graphique 7 : pourcentages des instituteurs interrogés suivant l'activité sociale ou professionnelle du père.....	162
Graphique 8 : effectifs des instituteurs interrogés suivant l'activité sociale ou professionnelle du père et l'âge.....	163
Graphique 9 : effectifs des instituteurs interrogés suivant l'activité sociale ou professionnelle du père et le sexe .....	163
Graphique 10 : pourcentages des instituteurs hommes interrogés suivant l'activité sociale ou professionnelle du père.....	164
Graphique 11 : pourcentages des institutrices interrogées suivant l'activité sociale ou professionnelle du père.....	164
Graphique 12 : pourcentages des instituteurs interrogés suivant l'activité sociale ou professionnelle de la mère.....	167
Graphique 13 : effectifs des instituteurs interrogés suivant l'activité sociale ou professionnelle de la mère et l'âge .....	167
Graphique 14 : pourcentages des instituteurs interrogés hommes suivant l'activité sociale ou professionnelle de la mère.....	168
Graphique 15 : pourcentages des institutrices interrogées suivant l'activité sociale ou professionnelle de la mère.....	168
Graphique 16 : effectifs des instituteurs interrogés suivant le rang dans la fratrie .....	178
Graphique 17 : effectifs des instituteurs interrogés suivant le lieu de l'enfance .....	186
Graphique 18 : pourcentages des instituteurs interrogés suivant le lieu de première affectation .....	288

Graphique 19 : pourcentages des instituteurs interrogés hommes suivant le lieu de première affectation.....	289
Graphique 20 : pourcentages des institutrices interrogées suivant le lieu de première affectation.....	289
Graphique 21 : effectifs des instituteurs interrogés suivant la situation matrimoniale .....	337
Graphique 22 : effectifs des instituteurs interrogés ayant un conjoint.....	338
Graphique 23 : effectifs des instituteurs interrogés ayant un conjoint salarié.....	340
Graphique 24 : effectifs des instituteurs interrogés ayant un conjoint non salarié.....	341
Graphique 25 : effectifs des instituteurs interrogés suivant l'activité socioprofessionnelle du conjoint.....	343
Graphique 26 : effectifs des instituteurs interrogés suivant les activités non pédagogiques pratiquées .....	345
Graphique 27 : effectifs des instituteurs interrogés suivant le nombre d'enfants.....	347
Graphique 28 : pourcentages des instituteurs interrogés suivant le nombre de personnes à charge .....	348
Graphique 29 : pourcentages des instituteurs interrogés suivant l'appartenance politique ....	457
Graphique 30 : pourcentages des instituteurs interrogés hommes suivant l'appartenance politique.....	458
Graphique 31 : pourcentages des institutrices interrogées suivant l'appartenance politique .	458
Graphique 32 : pourcentages des instituteurs de l'enseignement public interrogés suivant l'appartenance politique.....	459
Graphique 33 : pourcentages des instituteurs de l'enseignement confessionnel interrogés suivant l'appartenance politique .....	459
Graphique 34 : pourcentages des instituteurs hommes de l'enseignement public interrogés suivant l'appartenance politique .....	460
Graphique 35 : pourcentages des instituteurs hommes de l'enseignement confessionnel interrogés suivant l'appartenance politique .....	460
Graphique 36 : pourcentages des institutrices de l'enseignement public interrogées suivant l'appartenance politique.....	461
Graphique 37 : pourcentages des institutrices de l'enseignement confessionnel interrogées suivant l'appartenance politique .....	461
Graphique 38 : pourcentages des instituteurs interrogés suivant l'adhésion au mouvement syndical.....	462



Graphique 39 : pourcentages des instituteurs hommes interrogés suivant l'adhésion au mouvement syndical.....	465
Graphique 40 : pourcentages des institutrices interrogées suivant l'adhésion au mouvement syndical.....	465
Graphique 41 : pourcentages des instituteurs de l'enseignement public interrogés suivant l'adhésion au mouvement syndical .....	466
Graphique 42 : pourcentages des instituteurs de l'enseignement confessionnel interrogés suivant l'adhésion au mouvement syndical .....	466
Graphique 43 : pourcentages des instituteurs hommes de l'enseignement public interrogés suivant l'adhésion au mouvement syndical .....	467
Graphique 44 : pourcentages des instituteurs hommes de l'enseignement confessionnel interrogés suivant l'adhésion au mouvement syndical .....	467
Graphique 45 : pourcentages des institutrices de l'enseignement public interrogées suivant l'adhésion au mouvement syndical .....	469
Graphique 46 : pourcentages des institutrices de l'enseignement confessionnel interrogées suivant l'adhésion au mouvement syndical .....	469

# **Index des photos**

Photo 1 : Ecole village pk5 Lambaréné, logement du Directeur et bâtiment des cours, octobre 2007 .....	375
Photo 2 : Ecole village pk5 Lambaréné, logement du Directeur, octobre 2007.....	375
Photo 3 : Ecole catholique de Nzoghe-bang, logement du directeur, octobre 2007 .....	377
Photo 4 : Ecole catholique de Nzoghe-bang l'unique bâtiment des cours composé de trois salles de classe accueillant les élèves des différents niveaux pédagogiques, octobre 2007...	377
Photo 5 : école Bellevue 3, façade principale. Samedi 17 novembre 2007 .....	536
Photo 6 : école Bellevue 3, portail : entrée principale. Samedi 17 novembre 2007.....	538
Photo 7 : école Bellevue 3, la cours. Samedi 17 novembre 2007 .....	541
Photo 8 : école Bellevue3, cours, les bâtiments de cours. Samedi 17 novembre 2007.....	542
Photo 9 : école Bellevue 3, classe de 1 <sup>ère</sup> année, les élèves suivent les cours assis par terre. Lundi 19 novembre 2007 .....	544
Photo 10 : école Bellevue 3, classe de 1 <sup>ère</sup> année, les élèves suivent les cours debout. Lundi 19 novembre 2007 .....	544
Photo 11 : école Bellevue 3, classe de 1 <sup>ère</sup> année, titre de la première leçon d'éveil écrit au tableau par la maîtresse. Lundi 19 novembre 2007.....	546
Photo 12 : école Bellevue 3, classe de 1 <sup>ère</sup> année détails des activités effectuées et reportées au tableau. Lundi 19 novembre 2007 .....	546
Photo 13 : école Bellevue 3, classe de 1 <sup>ère</sup> année, deux des élèves assises par terre à l'entrée de la classe n'arrivent pas à se concentrer. Lundi 19 novembre 2007 .....	549
Photo 14 : école Bellevue 3, classe de 1 <sup>ère</sup> année, une rangée d'élèves sans outils de travail sur la table, un seul des élèves tente d'effectuer les activités au fur et à mesure que la maîtresse le demande. Lundi 19 novembre 2007 .....	549
Photo 15 : école Bellevue 3, classe de 1 <sup>ère</sup> année, certains élèves circulent sans arrêt dans la classe pendant que d'autres tentent de respecter les instructions de l'institutrice en se tenant debout. Lundi 19 novembre 2007 .....	550
Photo 16 : école Bellevue 3, classe de 1 <sup>ère</sup> année, l'institutrice au fond de la classe tente d'attirer l'attention des élèves qui ont du mal à rester concentrés. Lundi 19 novembre 2007	550
Photo 17 : école Bellevue 3, classe de 3 <sup>ème</sup> année, les élèves installés 3 par table-banc. Vendredi 23 novembre 2007 .....	558



Photo 18 : école Bellevue 3, classe de 3 <sup>ème</sup> année, les tables-bancs sans casiers, les cartables des élèves traînent au sol un peu partout dans la salle. Comme en 1 <sup>ère</sup> année, certains élèves préfèrent suivre le cours en se tenant debout. Vendredi 23 novembre 2007.....	558
Photo 19 : école Bellevue 3, classe de 3 <sup>ème</sup> année, les élèves s'accroupissent ou s'allongent au sol à la recherche d'une position confortable pour prendre des notes. Vendredi 23 novembre 2007.....	559
Photo 20 : école Bellevue 3, classe de 4 <sup>ème</sup> année, comme en 1 <sup>ère</sup> année, les élèves s'installent comme ils peuvent. Mercredi 21 novembre 2007 .....	568
Photo 21 et 21 bis : école Bellevue 3, classe de 4 <sup>ème</sup> année, les étagères du placard cassé de la classe servent de tables-banc à certains élèves. Mercredi 21 novembre 2007 .....	569
Photo 22 : école Bellevue 3, Classe de 4 <sup>ème</sup> année, les élèves sortent leurs outils pédagogiques des cartables. Mercredi 21 novembre 2007 .....	571
Photo 23 : école Bellevue 3, Classe de 4 <sup>ème</sup> année, les détails des activités effectuées au tableau. Comme en 3 <sup>ème</sup> année, les élèves prennent les notes assis par terre. Mercredi 21 novembre 2007 .....	571
Photo 24 : école Bellevue 3, classe de 4 <sup>ème</sup> année, les détails des activités effectuées au tableau. Comme en 3 <sup>ème</sup> année, les élèves prennent les notes assis par terre. Mercredi 21 novembre 2007 .....	572
Photo 25 et 26 : école Bellevue 3, les élèves jouent dans la cours pendant la récréation. Mercredi 21 novembre 2007 .....	578
Photo 27 : école Sibang 3, les élèves dans la cours avant le début des activités pédagogiques du matin. Jeudi 13 décembre 2007 .....	580
Photo 28 : école Sibang 3, les élèves jouent dans la cours pendant la récréation. Jeudi 13 décembre 2007 .....	582
Photo 29 : école Sibang 3, une salle de classe insalubre. Jeudi 13 décembre 2007.....	584
Photo 30 : école Sibang 3, un tableau hors d'état d'usage (classe de 1 <sup>ère</sup> année). Jeudi 13 décembre 2007 .....	584
Photo 31 : école Sibang 3, classe de 1 <sup>ère</sup> année, les élèves forment un cercle, l'un d'eux entre et sort du cercle, 1 <sup>ère</sup> activité effectuée pour expliquer la leçon. Jeudi 13 décembre 2007 ..	591
Photo 32 école Sibang 3, classe de 1 <sup>ère</sup> année, un élève sort de la classe et revient, 2 <sup>ème</sup> activité effectuée pour expliquer la leçon. Jeudi 13 décembre 2007.....	591
Photo 33 : école conventionnée Gros bouquet 1, bâtiment comprenant les bureaux de la direction, la bibliothèque, la salle des enseignants et quelques salles de classe. Lundi 7 janvier 2008.....	635
Photos 34 et 35 : école conventionnée Gros bouquet 1, classe de 3 <sup>ème</sup> année, les tables-bancs des élèves et bureau de l'enseignante. jeudi 10 janvier 2008 .....	653

Photo 36 : Directeur de l'école de la FOPI dans son bureau. Mercredi 9 2008..... 668

# Table des matières

<b>DEDICACES</b> .....	<b>3</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>4</b>
<b>RESUME</b> .....	<b>5</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>6</b>
<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>7</b>
<b>PREFACE</b> .....	<b>10</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>15</b>
<b>PREMIERE PARTIE : PRINCIPALES APPROCHES THEORIQUES DU METIER, PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE ET CONTEXTE HISTORIQUE</b> .....	<b>30</b>
PREMIER CHAPITRE : DEFINITIONS ET ANALYSES THEORIQUES DU METIER .....	34
1 Définitions du concept de métier.....	36
1.1 Caractère polysémique du concept de métier.....	36
1.2 Métier et Profession .....	38
1.3 Critiques sur les spécificités des professions .....	39
2 Analyses théoriques des groupes professionnels .....	44
2.1 L'analyse fonctionnaliste.....	44
2.2 L'analyse interactionniste .....	45
2.3 Les analyses marxiste et wébérienne .....	47
3 Analyses du métier d'enseignant .....	49
3.1 La dimension institutionnelle.....	49
3.2 La dimension relationnelle.....	56
3.3 La dimension contextuelle .....	61
4 Les principales pistes de réflexion.....	65
4.1 Limites de l'approche industrialisée des groupes professionnels .....	67
DEUXIEME CHAPITRE : LE METIER, UN PROCESSUS D'ECHANGE .....	71
1 Le processus attente-réponse .....	72
2 Construction des liens sociaux .....	76
3 Construction de l'identité.....	78
4 Problématique et thèse de la recherche.....	81
4.1 Hypothèses.....	87
4.1.1 Première hypothèse : la pluralité des identités socioprofessionnelles.....	88
4.1.2 Deuxième hypothèse : la variabilité des pratiques socioprofessionnelles.....	90
TROISIEME CHAPITRE : METHODOLOGIE .....	91
1 Intérêt d'une enquête sur les conditions de vie et de travail .....	91
2 Le déroulement de l'enquête .....	95
2.1 La connaissance du contexte social .....	96
2.2 Phase exploratoire .....	97
2.3 Phase d'enquête .....	98
2.3.1 Profil des instituteurs interrogés.....	100
3 Les difficultés rencontrées .....	107
4 Principaux thèmes de l'analyse .....	109
QUATRIEME CHAPITRE : LE CONTEXTE HISTORIQUE.....	111
1 Le cadre de départ.....	114
2 Les enseignants missionnaires : diversité d'activités et de statuts.....	116

2.1 Conflits d'intérêts entre les enseignants missionnaires américains et les autorités coloniales françaises .....	119
2.2 L'action des enseignants missionnaires catholiques au profit de l'expansion coloniale .....	122
2.2.1 Le partenariat, une stratégie d'expansion.....	123
2.2.2 Une complicité pour mieux servir Dieu et la France .....	124
2.3 L'engagement des enseignants missionnaires protestants dans la lutte contre l'oppression coloniale .....	129
3 Les instituteurs laïcs .....	133
3.1 L'organisation de l'enseignement public .....	134
3.2 Les objectifs du travail des instituteurs laïcs .....	135
CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE.....	140

**DEUXIEME PARTIE : LE PARCOURS PROFESSIONNEL, LES DESILLUSIONS DU METIER ET LE ROLE DES PARTENAIRES EDUCATIFS. DES IDENTITES MULTIPLES .....143**

PREMIER CHAPITRE: LE CHOIX DU METIER .....	149
1 L'influence familiale .....	155
1.1 Améliorer la position sociale de la famille .....	158
1.2 L'orientation vers la fonction publique.....	171
1.3 Nécessité d'une activité rémunérée .....	174
1.4 Aider la famille .....	174
1.4.1. Le rôle de(s) l'aîné(s) au sein de la famille.....	175
2 L'accès à la modernité et au pouvoir .....	179
3 L'insuffisance des débouchés .....	183
4 Lieu d'études primaires .....	185
5 L'appui du maître .....	187
6 Les difficultés au cours de la Scolarité.....	189
7 L'attrait du présalaire .....	191
DEUXIEME CHAPITRE : RECRUTEMENT ET FORMATION. DES STATUTS DIVERSIFIES.....	196
1 Les moniteurs : Bénévoles du système éducatif .....	199
1.1 Le recrutement.....	199
1.2 La formation.....	205
2 Les normaliens de première génération : Piliers du corps de métier .....	208
2.1 La fermeture des collèges d'enseignement normal : Une décision incomprise .....	211
3 Les normaliens de seconde génération : Opportunistes professionnels .....	214
3.1 Une formation contestée.....	217
3.2 Les formateurs des écoles normales des instituteurs : L'influence des affinités .....	224
4 La promotion 1200 : Usurpateurs du statut d'instituteur adjoint .....	229
5 Les enseignants des écoles publiques conventionnées : Les privilégiés.....	233
6 L'accueil des stagiaires et des instituteurs nouvellement affectés : Un statut accablant ..	239
7 Les relations entre les différentes promotions d'instituteurs.....	243
8 L'influence des structures sociales sur les relations entre les acteurs éducatifs .....	247
8.1 La relation pédagogique .....	247
8.1.1 Le père social .....	248
8.1.2 L'ami des élèves.....	250
8.2 La collaboration et le partenariat .....	254
8.2.1 Le membre de la famille .....	254
8.2.2 L'agent de cohésion sociale .....	256
TROISIEME CHAPITRE : LA CARRIERE, DES DISCRIMINATIONS EVIDENTES .....	278
1 Les exclus du plan de carrière .....	284
2 Les débuts de carrière : des critères aléatoires d'affectation.....	287
2.1 L'isolement social et professionnel : la marginalisation .....	290

2.2 Les effets des « découpages ethniques » sur les affectations et le travail enseignant	295
2.2.1 Le fils du village : avantages et inconvénients de travailler dans son village d'origine	300
3 La répartition des classes : la constitution des « classes de repos »	305
4 L'intégration : un temps d'attente long et difficile	311
QUATRIEME CHAPITRE : LE SALAIRE	316
1 Le salaire de base	318
2 Les primes	323
3 Un salaire jugé insuffisant	326
3.1 Coût des dépenses quotidiennes	327
3.2 La situation matrimoniale	336
4 Les activités non pédagogiques	343
5 Une multitude de charges	346
5.1 Les besoins quotidiens	348
5.1.1 La scolarité des plus jeunes	353
5.1.2 Les soins de santé	358
5.1.3 Le logement	361
5.1.3.1 Construction de la maison : une aventure personnelle et familiale	368
5.1.3.2 Loger chez les parents : entre profit et sacrifice	372
5.1.3.3 Loger au sein de l'école	383
5.1.3.3.1 Le logement de fortune	383
5.1.3.3.2 L'aide des ressortissants du village	386
6 Comblen les fins de mois	389
6.1 Les cours de soutien	394
6.2 Le recours aux prêts	401
6.2.1 « Le cahier de bons »	402
6.2.2 La tontine	404
6.2.3 La pratique de la roue	408
CINQUIEME CHAPITRE : LES DESILLUSIONS PEDAGOGIQUES	418
1 L'attente de la formation	422
2 Des priorités mal définies	425
3 Une pédagogie inadaptée	428
3.1 La réussite massive des élèves : une utopie	428
3.2 La charge de travail	430
4 Injustices dans la classe	431
4.1 L'absence de discipline dans la classe	431
4.2 La gestion de la classe	435
5 Redoublement systématique des élèves	437
6 La punition	439
7 Le ménage à l'école	442
8 Le cadre de vie de l'élève	443
SIXIEME CHAPITRE : LES DESILLUSIONS POLITIQUES	448
1 Une collaboration précieuse dans les villages	452
2 Le temps du réveil et de la révolte	454
3 L'action Syndicale	456
3.1 Les stratégies gouvernementales de division	470
SEPTIEME CHAPITRE : DES PARENTS AU SERVICE DE L'ECOLE	475
1 Des parents absents et démissionnaires	476
2 Un partenariat contraignant	480
3 Le budget des écoles au cœur des conflits d'intérêt	488
3.1 Un partenariat en crise entre Directeurs d'école et responsables des Associations de Parents d'Elèves	493

3.2 L'aide des élus locaux et de la mairie.....	498
3.3 L'aide des organisations non gouvernementales .....	501
3.4 L'aide des organismes internationaux .....	504
3.5 La gestion du budget.....	508
CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE .....	512
<b>TROISIEME PARTIE : LA CLASSE ET SES ENVIRONS. CONTEXTE DE TRAVAIL ET VARIABILITE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES .....</b>	<b>517</b>
PREMIER CHAPITRE : PRINCIPES ET TECHNIQUES DE TRAVAIL .....	520
1 Les bases pédagogiques et didactiques .....	520
1.1 Les outils pédagogiques .....	520
1.1.1 Les curricula .....	520
1.1.1.1 Les guides d'intégration .....	521
1.2 Les techniques didactiques .....	524
1.2.1 Schéma type d'une leçon.....	525
1.2.1.1 la préparation .....	526
1.2.1.2 Les étapes d'une leçon .....	528
DEUXIEME CHAPITRE : ECOLE PUBLIQUE BELLEVUE 3. UN ENVIRONNEMENT BRUYANT ET DES CLASSES PLETHORIQUES .....	535
1 La classe de 1 <sup>ère</sup> année.....	542
1.1 Entretien de la classe et installation des élèves .....	543
1.2 Leçon 1 : La propreté des vêtements.....	545
1.3 Leçon 2 : A l'intérieur de... A l'extérieur de.....	547
1.4 Leçon 3 : Langage .....	551
1.5 Portrait de la maîtresse.....	552
1.5.1 A l'école du village Okoghe.....	553
1.5.2 A l'école du village Mélen 1 .....	555
2 La classe de 3 <sup>ème</sup> année : Exercice d'orthographe.....	556
2.1 Portrait de la maîtresse.....	560
2.1.1 Les écoles communales F et G de Tchibanga .....	561
3 La classe de 4 <sup>ème</sup> année : Faire cours au dessus de la voie expresse.....	567
3.1 Leçon principale : Convertir et comparer les mesures de capacité.....	570
3.2 Des élèves « illettrés » .....	573
TROISIEME CHAPITRE : ECOLE PUBLIQUE SIBANG 3. UN ENVIRONNEMENT CALME ET DES EFFECTIFS EN COURS DE REDUCTION.....	580
1 La Classe de 1 <sup>ère</sup> année .....	585
1.1 L'entrée dans la classe .....	588
1.2 Leçon 1 : Activités de lecture et de vocabulaire .....	589
1.3 Leçon 2 : A l'intérieur de... A l'extérieur de.....	590
2 L'apprentissage du raisonnement en 4 <sup>ème</sup> année et 5 <sup>ème</sup> année.....	592
2.1 La 4 <sup>ème</sup> année : Résolution d'un problème.....	593
2.2 La 5 <sup>ème</sup> année : résolution d'une situation problème .....	596
2.2.1 La documentation.....	600
2.2.2 Portrait du maître .....	602
2.2.2.1 Au domicile du maître .....	604
2.2.2.2 Emprunter pour survivre .....	606
2.2.2.3 Enseigner dans l'illégalité .....	607
QUATRIEME CHAPITRE : ECOLE CONFESIONNELLE DE L'ALLIANCE CHRETIENNE DU PK 8. ECOLE-CHANTIER, LOGEMENTS, EGLISE .....	609
1 Occuper plusieurs fonctions : une mission continue.....	609
2 Entre l'autonomie recherchée et la réalité .....	611
3 La Classe de 1 <sup>ère</sup> année .....	618

3.1 Leçon principale : Géométrie : « En plus... En moins » .....	621
3.2 Portrait de la maîtresse.....	624
3.2.1 Gestion de la précarité .....	624
4 La classe de 5 <sup>ème</sup> année : Les temps composés de l'indicatif .....	626
4.1 Portrait du maître .....	628
4.1.1 Quand enseignement rime avec bénévolat.....	628
CINQUIEME CHAPITRE : ECOLE PUBLIQUE CONVENTIONNEE GROS BOUQUET 1. PRESTIGE ET PRIVILEGE .....	632
1 Une zone d'implantation stratégique : calme et essentiellement résidentielle .....	633
2 L'organisation administrative .....	636
3 L'organisation pédagogique .....	638
4 Des différences évidentes et des similitudes avec les écoles publiques classiques .....	642
5 L'association de parents d'élèves.....	647
6 La classe de 1 <sup>ère</sup> année.....	649
6.1 L'importance du décor .....	649
6.2 Leçon principale : Le « son v » .....	650
7 La classe de 3 <sup>ème</sup> année .....	652
7.1 Leçon principale : compter et classer .....	654
7.2 Parcours d'une professionnelle .....	655
8 La classe de 5 <sup>ème</sup> année .....	657
8.1 Leçon 1 : Saisie et mise en forme de texte .....	657
8.2 Leçon 2 : Ecrire, comparer, calculer les fractions .....	658
9 Regard admiratif sur l'instituteur de le l'école publique .....	660
9 1 Corrompre pour inscrire son enfant .....	662
SIXIEME CHAPITRE : ECOLE PUBLIQUE ASSOCIEE DE LA FOPI. UN STATUT PARTICULIER. UNE DEMARCHE STRATEGIQUE POUR AMELIORER LES CONDITIONS DE TRAVAIL .....	665
1 Un partenariat constructif.....	670
2 Une stratégie officieuse de gestion des effectifs d'élèves .....	674
3 Au-delà du modèle à suivre.....	677
3.1 Associer les Instructions officielles à des programmes internes .....	679
CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE.....	684
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>687</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>700</b>
Métier, Profession, Identité, Organisation et Relations socioprofessionnelles .....	701
Institution scolaire, Métier et travail enseignants .....	706
Contextes socio-éducatifs africain et gabonais .....	713
<b>ANNEXES.....</b>	<b>719</b>
Annexe 1 : données sur le profil des instituteurs interrogés .....	720
Annexe 2 : Carte de quelques quartiers de Libreville.....	728
Annexe 3 : salaires perçus par les instituteurs au cours des années 1970 .....	729
Annexe 4 : L'état de la scolarisation dans l'enseignement primaire en 2001 .....	730
Annexe 5 : Carte du Gabon.....	731
<b>INDEX DES TABLEAUX.....</b>	<b>732</b>
<b>INDEX DES GRAPHIQUES.....</b>	<b>733</b>
<b>INDEX DES PHOTOS .....</b>	<b>736</b>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>739</b>