

SOUFFRANCE FROIDE ET BLESSURE ETHIQUE CHEZ LES ENSEIGNANTS AU NIGER : ETUDE DE TROIS CAS CLINIQUES

Mariama MOUSSA MAHAMAN

Université Abdou Moumouni doctorante au département de psychologie
moussamahamanmariama025@gmail.com

Résumé

Cette étude qualitative examine, à partir de trois vignettes cliniques contrastées d'enseignants nigériens exerçant respectivement au primaire, au collège et au lycée, les configurations que prennent deux formes de détresse professionnelle : la souffrance froide et la blessure éthique, et propose une typologie des profils cliniques sous-jacents. Les données ont été recueillies au moyen d'entretiens cliniques semi-directifs et analysées selon la méthode d'analyse thématique réflexive (Braun & Clarke, 2006, 2019). Les résultats mettent en évidence trois profils différenciés : un profil anticipatoire marqué par l'anxiété matinale, l'épuisement émotionnel et la culpabilité face à l'impuissance pédagogique liée à la surcharge d'effectifs ; un profil somatique associant céphalées, troubles du sommeil et dissimulation systématique de la détresse derrière une façade de compétence ; et un profil de désillusion chronique, caractérisé par le retrait relationnel volontaire, la perte du sentiment d'autorité reconnue et le maintien de l'activité par nécessité économique plutôt que par adhésion professionnelle. L'analyse transversale suggère que la blessure éthique précède et déclenche la souffrance froide. Ces résultats invitent à une lecture clinique de la souffrance enseignante nigérienne pour orienter les dispositifs de prévention et de soutien institutionnel.

Mots-clés : souffrance au travail, blessure éthique, souffrance froide, enseignants, Niger.

Abstract

This qualitative study examines, on the basis of three contrasting clinical vignettes of Nigerian teachers working respectively in primary, middle, and secondary schools, the configurations taken by two forms of occupational distress: cold suffering and ethical injury, and proposes a typology of the underlying clinical profiles. Data were collected through semi-structured clinical interviews and analysed using reflexive thematic analysis (Braun & Clarke, 2006, 2019). The results reveal three differentiated profiles: an anticipatory profile marked by morning anxiety, emotional exhaustion, and guilt in the face of pedagogical powerlessness linked to overcrowded classes; a somatic profile combining headaches, sleep disturbances, and systematic concealment of distress behind a façade of competence; and a profile of chronic disillusionment, characterized by voluntary relational withdrawal, the loss of a sense of recognized authority, and continued activity out of economic necessity rather than professional commitment. The cross-

case analysis suggests that ethical injury precedes and triggers cold suffering. These findings call for a clinical reading of teacher suffering in Niger to inform prevention and institutional support measures.

Keywords: *occupational suffering, ethical injury, cold suffering, teachers, Niger.*

Introduction

La souffrance au travail des enseignants a fait l'objet d'une littérature abondante, structurée autour de deux paradigmes. Le premier, issu de la psychologie de la santé au travail, s'appuie sur les travaux de Seligman (1975) et d'Abramson, Seligman et Teasdale (1978) sur l'impuissance apprise, prolongés par le modèle tridimensionnel du burnout de Maslach et Leiter (1997, 2011) puis par le modèle Job Demands-Resources de Bakker et Demerouti (2007). La méta-analyse de Madigan et Kim (2021) confirme le rôle du burnout enseignant comme prédicteur de l'intention de quitter la profession. Face à cette limite, la clinique du travail (Dejours, 1998) propose un changement de paradigme : comprendre comment le sujet interprète et négocie son expérience professionnelle plutôt que d'en mesurer l'intensité. Cette approche, développée dans le cadre théorique (section 2), permet d'accéder à des dimensions invisibles aux instruments psychométriques : stratégies défensives, dissimulation de la détresse, désengagement progressif.

Le contexte nigérien rend cette question particulièrement saillante. Le système éducatif fait face à des défis structurels en matière de formation et de ressources (Yenikoye, 2018), inscrits dans la problématique plus large de l'expansion des effectifs scolaires en Afrique subsaharienne (Dembélé et Lefoka, 2007). Par ailleurs, le vécu psychologique en contexte nigérien reste peu exploré : Soumana Amadou (2018) souligne des représentations sociales spécifiques du trouble mental qui influencent son expression et sa reconnaissance. Les recherches nigériennes sur le monde éducatif restent enfin ciblées sur des variables isolées, comme le sentiment d'auto-efficacité lié aux TIC (Coulibaly et Karsenti, 2013), sans aborder l'expérience globale de la souffrance

professionnelle. Ce déficit structurel demeure d'actualité au niveau des cycles concernés par la présente étude: selon les données les plus récentes du Partenariat mondial pour l'éducation, seuls 22 % des enseignants du premier cycle du secondaire nigérien disposent des qualifications minimales requises, contre 98 % au niveau primaire (GPE, 2025), révélant une fragilité de la formation particulièrement marquée aux niveaux collège et lycée. Cette fragilité structurelle trouve un écho social immédiat : depuis mai 2025, le secteur éducatif nigérien traverse une vague de grèves sans précédent, plus de 150 000 enseignants du public ayant cessé les cours à l'appel d'une coalition de 28 syndicats pour dénoncer des conditions de travail et de vie jugées précaires; salaires et rappels impayés, absence de sécurisation dans les zones en conflit, non-titularisation des enseignants contractuels, mouvement qui s'est prolongé par vagues successives jusqu'en 2026. Ce climat social confirme, à l'échelle macro-sociale, un sentiment d'abandon institutionnel déjà documenté par Galy Kadir Abdelkader (2019), qui montre comment l'État nigérien, confronté aux résultats alarmants du PASEC, a déplacé le diagnostic de la qualité de l'éducation de l'élève vers l'enseignant, en procédant à une évaluation de masse d'environ 60 000 enseignants débouchant sur leur maintien ou leur exclusion du système.

Ce double constat fonde l'objectif de la présente étude : comprendre, à partir d'une analyse thématique réflexive (Braun et Clarke, 2006, 2019) de trois vignettes cliniques contrastées, les formes que prennent la souffrance froide et la blessure éthique dans l'expérience professionnelle des enseignants nigériens, et dégager une typologie des profils de détresse qui en résultent.

Au-delà de son apport théorique, cette étude vise une contribution sociale directe : en donnant à voir des profils cliniques différenciés de souffrance enseignante, invisibles aux indicateurs administratifs usuels (absentéisme, plaintes explicites), elle entend outiller les acteurs du système éducatif nigérien (établissements, encadrement pédagogique, écoles de formation des maîtres) dans la conception de dispositifs de repérage et de soutien mieux ajustés

à la diversité des situations de détresse, plutôt que dans une réponse uniforme centrée sur le seul épuisement professionnel.

2. Cadre théorique

L'ancrage théorique de la présente étude est la psychodynamique du travail (Dejours, 1998), prolongée par la clinique de l'activité (Clot, 1999). Ce choix découle directement de l'objectif poursuivi: comprendre le sens que les enseignants attribuent eux-mêmes à leur expérience professionnelle, plutôt que d'en mesurer l'intensité au moyen d'échelles standardisées. Les modèles psychométriques du burnout (Maslach & Leiter, 1997, 2011 ; Bakker & Demerouti, 2007), mobilisés en introduction pour situer le champ de recherche, ne constituent donc pas le cadre de référence de l'analyse: ils seront repris en discussion comme éléments de comparaison, non comme grille d'interprétation du corpus. Cette partie s'organise autour de trois axes qui déclinent cet ancrage psychodynamique : (1) la souffrance au travail dans sa dimension subjective, telle que la conceptualise la psychodynamique du travail ; (2) la blessure éthique, empruntée à un corpus distinct mais articulée ici à la notion d'empêchement d'agir déjà présente chez Dejours (1998) et Clot (1999) ; et (3) la souffrance froide, concept original de la présente étude, qui prolonge la psychodynamique du travail au-delà du point où elle s'arrête, à savoir la description des stratégies défensives, en théorisant leur devenir chronique.

2.1. La souffrance au travail : la psychodynamique du travail

La psychodynamique du travail, fondée par Christophe Dejours, constitue le cadre théorique de référence pour appréhender la souffrance au travail dans sa dimension subjective. Dejours (1998) part du constat que le travail ne peut jamais être totalement prescrit : il existe toujours un écart irréductible entre le travail prescrit et le travail réel (ce que le sujet doit effectivement mobiliser). C'est dans cet écart que se loge la souffrance ; le sujet

est confronté à l'impossibilité de faire correspondre parfaitement son activité aux exigences organisationnelles, ce qui engendre une tension psychique constante. Cette lecture rejoint la clinique de l'activité développée par Clot (1999), qui souligne que le travail remplit une fonction psychologique structurante pour le sujet, lorsque cette fonction psychologique est entravée, le travail cesse de remplir son rôle structurant et devient lui-même source de souffrance. Cette souffrance n'est cependant pas nécessairement pathogène. Dejours (1998) distingue la souffrance créatrice, que le sujet parvient à transformer en ressource par la mobilisation de son intelligence pratique et par la reconnaissance de son travail, de la souffrance pathogène, qui survient lorsque cette transformation échoue. Dans ce second cas, le sujet développe des stratégies défensives : des mécanismes psychiques qui visent non pas à résoudre la source de la souffrance, mais à la rendre supportable en la maintenant hors de la conscience. Ces stratégies, bien qu'elles permettent au sujet de continuer à travailler, ont un coût ; elles peuvent évoluer vers des formes de désengagement progressif et d'usure psychique qui participent à la chronicisation de sa souffrance.

2.2. La blessure éthique

Un second corpus théorique, plus récent, éclaire spécifiquement les situations dans lesquelles la souffrance prend racine dans un conflit entre les valeurs professionnelles du sujet et l'impossibilité structurelle de les mettre en œuvre. Le concept de blessure éthique (*moral injury*), initialement développé dans le contexte militaire, désigne l'impact psychologique, comportemental et social durable résultant du fait de perpétrer, de ne pas empêcher, ou d'être témoin d'actes qui transgressent des croyances morales profondément ancrées (Litz et al., 2009). Ce concept a été transposé au monde éducatif par Levinson (2015) et Sugrue (2020). Levinson (2015, p. 27) soutient que la blessure éthique chez les enseignants résulte d'une trahison sociétale de leurs valeurs professionnelles, configuration qu'elle qualifie de «

piège moral » (moral trap) : l'enseignant se retrouve dans l'obligation d'agir de façon juste tout en étant placé dans des conditions où aucune action véritablement juste n'est possible. Sugrue (2020, p. 64), dans une étude menée auprès de 218 professionnels de l'éducation, confirme que cette blessure trouve son origine dans des injustices systémiques, en particulier dans les établissements sous-dotés en ressources. Contrairement au burnout, qui résulte d'un stress chronique cumulatif, la blessure éthique trouve sa source dans des dilemmes éthiques ponctuels ou répétés et des sentiments de trahison institutionnelle (Levinson, 2015 ; Sugrue, 2020). Trois composantes structurent ainsi la blessure éthique telle qu'elle sera mobilisée dans la présente étude : le conflit de valeurs, qui survient lorsque les principes professionnels de l'enseignant entrent en contradiction avec les conditions concrètes d'exercice du métier ; l'empêchement d'agir, soit l'impossibilité structurelle de traduire ces valeurs en actes, rejoignant la notion de travail empêché déjà présente chez Dejours (1998) et Clot (1999) ; et la perte de sens du travail, qui résulte de la répétition de ces empêchements.

2.3. La souffrance froide

Si la psychodynamique du travail (Dejours, 1998) établit que la souffrance pathogène engendre des stratégies défensives, ce cadre reste silencieux sur la trajectoire que prennent ces stratégies lorsqu'elles se prolongent sans résolution de leur cause. Nous proposons la notion de souffrance froide pour désigner cette évolution ; une forme chronicisée de stratégie défensive, caractérisée non plus par des mécanismes ponctuels, mais par une mise à distance affective stabilisée et durable, qui affecte tant le rapport au travail que le rapport à autrui. Cette notion s'articule autour de cinq dimensions constitutives : le détachement émotionnel ; le désengagement professionnel ; la banalisation de la souffrance ; l'épuisement relationnel et la dépersonnalisation, que nous reconceptualisons ici comme le marqueur relationnel central de la souffrance froide. La souffrance froide se distingue ainsi de

la blessure éthique par sa fonction : là où la blessure éthique constitue l'expérience directe d'une transgression des valeurs professionnelles (Levinson, 2015 ; Sugrue, 2020), la souffrance froide en constitue une réponse défensive chronicisée, par laquelle le sujet se protège de la répétition de cette expérience au prix d'un appauvrissement progressif de son engagement professionnel et relationnel. C'est cette articulation entre les deux concepts qui constitue l'apport théorique original de la présente étude.

3. Méthodologie

3.1. Type d'étude

La présente étude s'inscrit dans une démarche qualitative à visée compréhensive. Ce choix méthodologique se justifie par l'objectif poursuivi : non pas mesurer l'intensité d'une souffrance standardisée, mais accéder au sens que les enseignants eux-mêmes attribuent à leur expérience professionnelle, dans une perspective idiographique centrée sur la singularité de chaque cas plutôt que sur la généralisation statistique.

3.2. Participants

L'étude repose sur trois cas retenus, recrutés par voie de volontariat direct auprès d'enseignants exerçant respectivement au primaire, au collège et au lycée, dans des établissements distincts du Niger. Le critère d'inclusion principal était l'auto-déclaration d'une situation de souffrance professionnelle par les participants eux-mêmes. Ce mode de recrutement, s'il ne permet pas de contrôler a priori la diversité des profils de souffrance représentés, présente l'avantage de garantir l'adhésion volontaire des participants à une démarche exigeante sur le plan émotionnel, condition nécessaire compte tenu de la nature clinique des entretiens menés.

3.3. Recueil des données

Le recueil des données a mobilisé deux méthodes complémentaires :

- L'entretien clinique semi-directif, mené individuellement avec chaque participant à partir d'un guide thématique souple, permettant l'exploration approfondie du vécu professionnel tout en laissant au sujet la liberté d'orienter son discours vers les dimensions qu'il jugeait les plus significatives.
- L'observation de terrain, réalisée en contexte scolaire, apportant un matériau contextuel complémentaire aux données verbales et permettant de situer le discours des participants au regard des conditions concrètes d'exercice observées (organisation de la classe, interactions avec les élèves, climat institutionnel).

Aucun document complémentaire (dossiers administratifs, comptes rendus d'établissement) n'a été mobilisé, l'étude reposant exclusivement sur le matériau produit par les entretiens et les observations.

3.4. Analyse

Les données ont été analysées selon la méthode d'analyse thématique réflexive de Braun et Clarke (2006, 2019). Cette approche se distingue des méthodes thématiques classiques par la reconnaissance explicite du rôle actif du chercheur dans la construction des thèmes : les catégories ne sont pas considérées comme préexistantes et simplement « découvertes » dans les données, mais comme le produit d'un processus itératif d'interprétation, ancré dans la subjectivité réflexive du chercheur et dans son cadre théorique de référence. L'analyse a suivi les six phases caractéristiques de cette méthode : familiarisation avec les données, génération des codes initiaux, recherche des thèmes, révision des thèmes, définition et nomination des thèmes, et production du rapport final.

3.5. Considérations éthiques

La conduite des entretiens a été formellement autorisée par l'école doctorale de rattachement, dont l'autorisation a été présentée à chaque établissement scolaire concerné préalablement à l'accès aux participants. Le consentement des participants a été recueilli oralement et enregistré avant chaque entretien, après explication des objectifs de l'étude, des modalités de participation et du droit de retrait à tout moment sans justification. L'anonymisation des données a été assurée par l'attribution de noms fictifs (Monsieur A., Madame B.) et par la suppression ou la modification de tout élément permettant l'identification directe des participants ou de leurs établissements. La confidentialité des données brutes (enregistrements, notes d'observation) a été garantie par un accès restreint au seul chercheur responsable de l'étude.

4. Présentation des cas

Cas 1 : Monsieur A., Enseignant primaire

Contexte professionnel : L'enseignant exerce au niveau primaire, dans une classe dont l'effectif dépasse 60 élèves. Cette surcharge numérique constitue la contrainte structurelle centrale évoquée par le participant, qui la présente comme la source principale de l'écart entre les exigences de son métier (assurer une attention individualisée) et les conditions réelles de son exercice.

Récit clinique : Le participant décrit une anticipation anxieuse récurrente précédant la journée de travail, associée à des manifestations somatiques (palpitations). En classe, son discours indique un renversement de la fonction attendue de son activité : le temps consacré à la gestion du désordre se substitue à celui de l'enseignement, produisant un sentiment d'échec quotidien indépendant de sa volonté ou de sa compétence. Il rapporte également une fatigue non résolue par le repos dominical, une perte progressive de motivation pour la préparation des cours, ainsi que des épisodes d'irritabilité envers les élèves suivis de culpabilité.

Il évoque enfin un isolement relationnel ; le sentiment que son entourage professionnel, également débordé, ne peut comprendre sa situation et une idéation de départ du métier, qu'il ne relie pas à un désamour de l'enseignement mais à l'épuisement psychologique. *Manifestations de souffrance (éléments significatifs)* : Ce cas présente une configuration où l'empêchement d'agir (Dejours, 1998 ; Clot, 1999) est directement nommé par le participant lui-même : la surcharge d'effectifs transforme structurellement l'activité d'enseignement en activité de contrôle disciplinaire, empêchant la réalisation du travail tel que prescrit. Le doute sur la compétence professionnelle qui en résulte « je ne suis peut-être pas fait pour enseigner » illustre un mécanisme d'auto-attribution de l'échec, alors que le récit du participant situe la cause de cet échec dans des conditions structurelles (effectifs) et non dans une défaillance individuelle — décalage qui mérite d'être souligné comme un indice possible de blessure éthique non reconnue comme telle par le sujet. Par ailleurs, l'isolement relationnel rapporté « on est tous débordés » et la rareté des moments de gratification professionnelle « ça reste rare, et ça ne suffit pas à compenser » esquissent les premiers traits d'un désengagement progressif, sans toutefois atteindre, dans ce cas, le degré de détachement affectif stabilisé qui caractérisera le profil de souffrance froide développé dans les cas suivants.

Cas 2 : Madame B., enseignante de collège

Contexte professionnel : Madame B., 36 ans, exerce depuis huit ans comme enseignante vacataire dans un collège privé. Elle décrit des classes marquées par une indiscipline récurrente, des provocations et des agressions verbales répétées. Sur le plan familial, elle assume seule l'essentiel des responsabilités domestiques et éducatives, dans un contexte conjugal qu'elle décrit comme exigeant et autoritaire. *Récit clinique* : Madame B. rapporte que l'essentiel de son temps de classe est consacré à rétablir l'ordre plutôt qu'à enseigner « j'ai l'impression de n'avoir rien enseigné », dans un climat professionnel qu'elle qualifie d'individualiste, sans solidarité collégiale. Elle avait initialement investi l'école comme un

espace susceptible de faire contrepoids aux tensions vécues au foyer ; cette fonction protectrice s'est progressivement effondrée à mesure que les difficultés professionnelles se sont accumulées. Elle rapporte un doute profond sur ses compétences professionnelles, des manifestations somatiques récurrentes (céphalées, tensions musculaires, troubles du sommeil, fatigue chronique, malaise anticipatoire), et une dissimulation systématique de sa détresse à son entourage professionnel par crainte d'être perçue comme faible ou incompétente. *Manifestations de souffrance (éléments significatifs)* : Ce cas illustre de façon particulièrement nette l'effondrement de la fonction structurante du travail décrite par Clot (1999) : l'école, investie comme refuge, devient elle-même un second lieu de souffrance, supprimant toute ressource de compensation psychique pour la participante. La dissimulation systématique de la détresse « je souris devant tout le monde, mais intérieurement je suis épuisée » constitue une manifestation observable de ce que nous conceptualisons comme souffrance froide : une mise à distance active entre l'expérience intérieure et la présentation de soi professionnelle, qui protège Madame B. du jugement social au prix d'un isolement accru. L'absence de soutien collégial rapportée renforce cette dynamique en supprimant les conditions de reconnaissance nécessaires à une élaboration collective de la souffrance (Dejours, 1998 ; Honneth, 1992/2000). Les manifestations somatiques multiples et persistantes suggèrent, par ailleurs, que les stratégies défensives mobilisées par Madame B. ne suffisent plus à contenir la souffrance sur le plan psychique seul, celle-ci trouvant une voie d'expression corporelle.

Cas 3 : Monsieur C., enseignant de lycée

Contexte professionnel : Monsieur C., 50 ans, enseigne dans un lycée public depuis plus de vingt-cinq ans, avec des affectations dans plusieurs régions du Niger. Il évoque des difficultés matérielles persistantes tout au long de sa carrière, ainsi qu'une dégradation perçue des conditions d'exercice du métier et du soutien institutionnel. *Récit clinique* : Monsieur C. situe sa souffrance

non pas dans un événement isolé mais dans une trajectoire longue de désillusion professionnelle, marquée par la perte du prestige social autrefois associé à la fonction enseignante et par un sentiment persistant d'abandon institutionnel. Il décrit une posture de retrait volontaire vis-à-vis de ses collègues, choisie pour éviter les conflits. Un incident marquant (un élève lui ayant lancé une craie alors qu'il écrivait au tableau) a suscité une colère intense et un sentiment de perte d'autorité, associé à une remise en question de la valeur même de son métier. Il poursuit son activité par nécessité économique, sans y trouver de motivation intrinsèque.

Manifestations de souffrance (éléments significatifs) : Ce cas donne à voir la forme la plus aboutie du profil de désillusion chronique. Le retrait relationnel volontaire « je préfère rester à l'écart pour éviter les conflits » constitue, chez Monsieur C., une stratégie défensive stabilisée depuis longtemps plutôt qu'une réponse récente à une difficulté ponctuelle, ce qui distingue son profil de celui des cas 1 et 2, où le désengagement demeure encore en cours de constitution. L'épisode de la craie fonctionne comme un incident critique révélateur (au sens de Flanagan, 1954) : il cristallise en un moment ponctuel l'ensemble d'une trajectoire de perte de reconnaissance sociale (Honneth, 1992/2000) et donne lieu, chez le participant, à une interrogation explicite sur la valeur de son métier, configuration qui correspond directement à la définition de la blessure éthique comme expérience de trahison des attentes normatives associées à la profession (Levinson, 2015). Le maintien de l'activité par seule nécessité économique, en l'absence de toute adhésion professionnelle rapportée, illustre enfin une forme avancée de désengagement que nous distinguons du détachement encore actif de Madame B. Chez Monsieur C., le lien affectif au métier ne semble plus mobilisé ni comme ressource, ni comme objet de lutte, mais comme contrainte purement instrumentale.

5. Analyse transversale

5.1. Thèmes récurrents

L'analyse thématique réflexive (Braun & Clarke, 2006, 2019) des trois cas fait émerger huit thèmes transversaux, dont l'intensité et la configuration varient d'un cas à l'autre.

Tableau 1 : thèmes récurrents selon les cas

Thème	Cas 1 (Monsieur A., primaire)	Cas 2 (Madame B., collège)	Cas 3 (Monsieur C., lycée)
Perte du sens du métier	Doute sur soi plutôt que sur le métier	Perte de la fonction protectrice attendue de l'école	Constat rétrospectif sur toute la carrière
Fatigue morale	Fatigue non réparée par le repos	Fatigue + manifestations somatiques (céphalées, sommeil)	Peu explicite ; marquée par le retrait
Sentiment d'abandon institutionnel	Implicite (isolement entre collègues débordés)	Absence de solidarité collégiale	Explicite (on ne se sent pas soutenu)
Conflits éthiques	Impossibilité d'enseigner correctement (effectifs)	Peu développé	Episode de la craie ; atteinte à l'autorité
Dépersonnalisation	Peu marqué	Dissociation façade/vécu intérieur	Retrait relationnel comportemental

Résignation	Émergente, ambivalente	Peu développée	Stabilisée, consolidée
Stratégies de défense	Fatalisme partagé	Dissimulation active de la détresse	Retrait relationnel préventif
Ressources psychologiques	Gratifications ponctuelles (jugées insuffisantes)	Absentes	Absentes

Source: Données d'enquête, 2026.

Perte du sens du métier : Ce thème traverse les trois cas, mais sous des formes distinctes. Chez Monsieur C., il se manifeste comme un constat rétrospectif sur l'ensemble d'une carrière « ce n'est plus le métier qui me motive ». Chez Monsieur A., il prend la forme d'un doute sur soi plus que sur le métier lui-même « je ne suis peut-être pas fait pour enseigner ». Madame B. exprime une variante spécifique : la perte de sens ne porte pas sur le métier en tant que tel, mais sur sa fonction protectrice attendue « je pensais que l'école allait être un refuge ». *Fatigue morale* : Présente chez les trois participants, elle se distingue de la fatigue physique par son caractère non réparable par le repos « même le week-end, je n'arrive plus à récupérer ». Chez Madame B., cette fatigue s'objective également sur le plan somatique (céphalées, troubles du sommeil). *Sentiment d'abandon institutionnel* : ce thème est particulièrement explicite chez Monsieur C. « l'administration demande des résultats, mais... on ne se sent pas soutenu » et implicite chez Madame B., pour qui l'absence de solidarité collégiale « chacun reste dans son coin » joue une fonction équivalente à l'échelle des relations de proximité plutôt qu'institutionnelle. *Conflits éthiques* : Ce thème est le plus manifeste chez Monsieur A., dont le témoignage articule directement l'impossibilité de respecter ses propres exigences professionnelles aux conditions structurelles (surcharge d'effectifs). Chez Monsieur

C., le conflit éthique cristallise autour de l'épisode de la craie, où l'atteinte à son autorité entre en collision avec sa propre exigence de maîtrise de soi. *Dépersonnalisation* : Ce thème apparaît de façon plus implicite dans le corpus, elle est la plus lisible chez Madame B., dont la dissociation entre façade sociale et vécu intérieur « je souris devant tout le monde, mais intérieurement je suis épuisée » en constitue une expression directe. Chez Monsieur C., le retrait relationnel choisi « je préfère rester à l'écart » en constitue une forme plus comportementale qu'affective. *Résignation* : Elle prend chez Monsieur C. la forme la plus stabilisée : la poursuite de l'activité par seule nécessité économique, sans attente de changement. Chez l'enseignant du primaire, elle reste émergente et ambivalente, coexistant avec une idéation de départ non résolue. *Stratégies de défense* : Les trois cas donnent à voir des stratégies distinctes : dissimulation de la détresse (Madame B.), retrait relationnel préventif (Monsieur C.), fatalisme partagé qui empêche la verbalisation collective de la souffrance (« on est tous débordés », enseignant du primaire). *Ressources psychologiques* : Ce thème est le moins développé dans le corpus. Seul l'enseignant du primaire évoque explicitement un facteur de compensation, bien que jugé insuffisant « quand un élève comprend enfin... mais ça reste rare ». Madame B. et Monsieur C. ne rapportent aucune ressource équivalente dans leur discours.

5.2. Construction des profils de détresse professionnelle

Le croisement de ces huit thèmes permet de dégager trois profils cliniques distincts à partir des cas étudiés, ainsi qu'un quatrième profil qui reste, à ce stade, un type idéal non pleinement incarné par le corpus.

Tableau 2 : *profils de souffrance professionnelle*

Profil	cas illustratif	Mécanisme central	Élément distinctif
Résignation silencieuse	Cas 1 (Monsieur A.)	Fatigue morale + auto-attribution ambivalente de l'échec	Instable : oscille avec des velléités de résistance (idéation de départ)
Blessure éthique	Cas 3 (Monsieur C.)	Conflit entre valeurs professionnelles et expérience vécue comme trahison (Levinson, 2015)	Affect vif au moment de la transgression (colère), puis évolution vers la désillusion
Souffrance froide	Cas 2 (Madame B.)	Dissimulation active de la détresse ; écart façade/vécu intérieur	Coût physique (somatisation) du travail de masquage
Résistance professionnelle	Non incarné pleinement	Mobilisation de ressources psychologiques suffisantes	Absent du corpus, limite à discuter plutôt que comblée artificiellement par un profil non étayé

Source: Données d'enquête, 2026.

Profil de résignation silencieuse (illustré principalement par Monsieur A.) : Ce profil combine une fatigue morale continue, une

auto-attribution ambivalente de l'échec (le sujet reconnaît des causes structurelles tout en se remettant personnellement en question), et un isolement relationnel qui empêche toute mise en mots collective de la souffrance. Il se distingue des deux profils suivants par son caractère encore instable : la résignation n'y est pas consolidée en une posture défensive stable, mais oscille avec des velléités de résistance (l'idéation de départ, plutôt qu'un simple maintien passif, traduit une tension non résolue). *Profil de blessure éthique* (illustré principalement par Monsieur C., à travers l'épisode de la craie) : Ce profil se caractérise par la centralité d'un conflit entre les valeurs professionnelles du sujet (autorité méritée, respect) et une expérience vécue comme une trahison de ces attentes (Levinson, 2015). Il se distingue de la résignation par la présence d'un affect vif (la colère) au moment de la transgression, mais évolue, avec le temps, vers une forme de désillusion résignée, ce qui suggère, à titre d'hypothèse interprétative, que la blessure éthique non résolue peut constituer un antécédent de la résignation chronique plutôt qu'un état stable en soi. *Profil de souffrance froide* (illustré principalement par Madame B.) : Ce profil se distingue des deux précédents par la présence d'un mécanisme actif de dissimulation : la souffrance n'est pas seulement subie, elle est activement masquée, produisant un écart entre la présentation sociale de soi et le vécu intérieur. Les manifestations somatiques multiples suggèrent que ce travail de dissimulation a un coût physiologique, ce qui distingue ce profil des deux précédents où la souffrance reste principalement exprimée sur un mode psychique et relationnel. *Profil de résistance professionnelle* : Aucun des trois cas n'incarne pleinement ce profil, qui supposerait la mobilisation active de ressources psychologiques suffisantes pour contrer les effets de la souffrance professionnelle. Seule l'évocation, par l'enseignant du primaire, de moments de gratification pédagogique ponctuels en constitue une esquisse très partielle, mais ces moments sont explicitement décrits par le participant lui-même comme insuffisants pour compenser le reste de son expérience. Cette absence constitue en elle-même un résultat notable : elle

suggère que, dans le corpus étudié, les ressources de résistance professionnelle sont soit absentes, soit non mobilisées de façon suffisamment stable pour constituer un profil distinct, limite qu'il conviendra de discuter explicitement plutôt que de la combler artificiellement par un quatrième profil non étayé par les données.

6. Discussion

Les trois profils dégagés dans la présente étude s'inscrivent en cohérence avec plusieurs corpus théoriques mobilisés dans le cadre conceptuel, tout en apportant des nuances propres au terrain nigérien.

Le profil de résignation silencieuse rejoint le modèle de l'impuissance apprise (Seligman, 1975 ; Abramson, Seligman & Teasdale, 1978) : l'exposition répétée à une situation perçue comme incontrôlable (la surcharge d'effectifs, dans le cas 1) engendre un sentiment d'échec généralisé, y compris lorsque le sujet reconnaît par ailleurs l'origine structurelle de ses difficultés. Ce profil converge également avec les modèles du burnout (Maslach & Leiter, 1997, 2011 ; Bakker & Demerouti, 2007), dans la mesure où l'épuisement décrit correspond à la dimension d'épuisement émotionnel de ces modèles, sans toutefois que notre corpus permette d'objectiver les deux autres dimensions du syndrome (dépersonnalisation, réduction de l'accomplissement personnel) avec la même netteté. Le profil de blessure éthique confirme empiriquement, dans un contexte non occidental et hors du champ éducatif nord-américain où le concept a été principalement développé, la pertinence de la transposition de la *moral injury* au monde enseignant (Levinson, 2015 ; Sugrue, 2020). L'épisode de la craie chez Monsieur C. correspond précisément à ce que Litz et al. (2009) désignent comme un événement potentiellement moralement blessant : une transgression vécue des attentes normatives associées à son rôle professionnel, produisant colère et remise en question de la valeur du métier. Le profil de souffrance froide, identifié chez Madame B., trouve un ancrage partiel dans

les stratégies défensives décrites par Dejours (1998), tout en s'en distinguant par sa dimension observée de chronicisation et par l'implication de la dépersonnalisation empruntée à Maslach et Leiter (1997, 2011). Cette convergence partielle constitue un argument en faveur de la validité du concept proposé : la souffrance froide ne se substitue pas aux cadres existants, elle en précise l'articulation.

Plusieurs éléments du corpus semblent liés à des conditions structurelles propres au système éducatif nigérien plutôt qu'à des mécanismes universels de la souffrance enseignante. La surcharge d'effectifs évoquée par l'enseignant du primaire (plus de 60 élèves) rejoint les constats de Dembélé et Lefoka (2007) sur les effets de l'expansion rapide de la scolarisation primaire en Afrique subsaharienne sur les conditions d'encadrement pédagogique, ainsi que les défis institutionnels documentés par Yenikoye (2018) pour le système éducatif nigérien spécifiquement. Le sentiment d'abandon institutionnel rapporté par Monsieur C. trouve un écho direct dans ces constats structurels. Un point mérite une attention particulière : la dissimulation systématique de la détresse observée chez Madame B. « je souris devant tout le monde » pourrait s'interpréter, à titre d'hypothèse, à la lumière des travaux de Soumana Amadou (2018) sur les représentations sociales du trouble mental en milieu nigérien, qui soulignent l'influence de ces représentations sur l'expression et la reconnaissance de la souffrance psychologique.

Ces résultats invitent à reconsidérer la place de l'approche clinique dans l'étude de la souffrance enseignante, en complément des approches quantitatives standardisées. La typologie proposée suggère en particulier que deux profils cliniquement distincts (résignation silencieuse et blessure éthique) peuvent produire des scores de burnout comparables aux échelles psychométriques classiques, alors même que leurs mécanismes sous-jacents et, potentiellement, leurs modalités d'intervention appropriées diffèrent sensiblement. Cette hypothèse, si elle était confirmée par des études ultérieures à plus large échelle, aurait une implication

méthodologique directe : la seule mesure du burnout pourrait masquer une hétérogénéité clinique significative parmi les enseignants en souffrance. Le concept de souffrance froide, en particulier, pointe vers une population potentiellement invisible aux dispositifs de détection existants : les enseignants qui, comme Madame B., masquent activement leur détresse pourraient échapper aux indicateurs habituels de repérage (absentéisme, plaintes explicites), précisément parce que la dissimulation constitue le cœur de leur stratégie défensive.

Plusieurs pistes se dégagent de cette analyse, à considérer comme des orientations à approfondir plutôt que comme des recommandations validées par la présente étude exploratoire. Pour le profil de résignation silencieuse, une intervention centrée sur la restauration du sentiment de contrôle ; par exemple via un allègement des effectifs ou un soutien pédagogique différencié, semble cohérente avec le mécanisme d'impuissance apprise identifié (Seligman, 1975). Pour le profil de blessure éthique, les interventions développées dans le champ de la moral injury (accompagnement psychologique centré sur la réparation du sens moral, plutôt que sur la seule gestion du stress) pourraient être davantage pertinentes qu'une prise en charge générique du burnout. Pour le profil de souffrance froide, la piste la plus directement suggérée par nos données concerne la création d'espaces collectifs de parole entre pairs, susceptibles de contrer l'isolement et la dissimulation en réintroduisant une fonction de reconnaissance sociale du travail (Dejours, 1998 ; Honneth, 1992/2000), étant entendu que l'efficacité de tels dispositifs reste à évaluer empiriquement dans le contexte nigérien spécifiquement, où le climat de solidarité collégiale rapporté par nos participants était précisément décrit comme défaillant.

Ce que ces trois vignettes cliniques donnent finalement à voir, au-delà de leur diversité, c'est la nécessité de ne pas réduire l'hétérogénéité du corpus à un déficit de méthode. Que Monsieur A. situe lui-même la cause de son échec dans la surcharge d'effectifs tout en continuant de s'en attribuer une part de responsabilité, que

Madame B. maintienne une façade sociale de compétence malgré un épuisement corporel documenté, et que Monsieur C. rattache sa blessure à un épisode ponctuel survenu après vingt-cinq ans de service, ne sont pas des variations anecdotiques : ce sont, au sens de l'analyse thématique réflexive (Braun & Clarke, 2006, 2019), les traces d'une élaboration subjective différenciée d'une même contrainte structurelle. C'est cette lecture au plus près du matériau empirique, plutôt qu'une catégorisation a priori des profils, qui fonde la typologie proposée et qui en constitue, sur le plan méthodologique, la principale garantie de validité interne.

Conclusion

Cette étude qualitative, menée à partir de trois vignettes cliniques contrastées d'enseignants nigériens, avait pour objectif de comprendre les formes que prennent la souffrance froide et la blessure éthique dans l'expérience professionnelle enseignante, et d'en dégager une typologie des profils de détresse sous-jacents. L'analyse thématique réflexive (Braun & Clarke, 2006, 2019) du corpus a permis d'identifier trois profils cliniquement distincts (résignation silencieuse, blessure éthique et souffrance froide), chacun caractérisé par une configuration spécifique de mécanismes psychiques, relationnels et parfois somatiques. Un quatrième profil, la résistance professionnelle, n'a pu être pleinement incarné par le corpus, ce qui constitue en soi un résultat notable plutôt qu'une lacune à masquer. L'apport principal de cette étude ne réside pas dans la description isolée de ces trois cas, mais dans la construction argumentée d'une typologie qui articule deux concepts jusqu'ici peu mis en relation dans la littérature : la blessure éthique, entendue comme expérience directe d'une transgression des valeurs professionnelles (Levinson, 2015 ; Sugrue, 2020), et la souffrance froide, conceptualisée ici comme réponse défensive chronicisée à cette blessure, empruntant à la fois à la psychodynamique du travail (Dejours, 1998) et au marqueur de dépersonnalisation du modèle du burnout (Maslach & Leiter, 1997,

2011). Cette articulation constitue l'apport théorique original de la présente recherche. Sur le plan pratique, cette typologie invite les acteurs du système éducatif nigérien à ne pas traiter la souffrance enseignante comme un phénomène homogène: un enseignant en résignation silencieuse, un enseignant portant une blessure éthique récente et un enseignant installé dans une souffrance froide ne relèvent ni des mêmes indicateurs de repérage, ni des mêmes modalités de soutien. Cette étude comporte cependant des limites qu'il convient d'assumer explicitement: la taille du corpus (trois cas), son mode de recrutement par volontariat et son ancrage dans un contexte institutionnel unique invitent à considérer les profils dégagés comme des hypothèses de typologie à mettre à l'épreuve, plutôt que comme des catégories généralisables à l'ensemble du corps enseignant nigérien. Des recherches ultérieures, combinant cette approche clinique à des données quantitatives à plus large échelle, permettraient de tester la robustesse de cette typologie et d'évaluer l'efficacité des dispositifs de soutien différenciés qu'elle appelle.

Bibliographie

ABRAMSON L. Y., SELIGMAN M. E. P. et TEASDALE J. D., 1978. « Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation », *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 1, pp. 49-74.

BAKKER A. B. et DEMEROUTI E., 2007. « The Job Demands-Resources Model: State of the Art », *Journal of Managerial Psychology*, 22, 3, pp. 309-328.

BRAUN V. et CLARKE V., 2006. « Using Thematic Analysis in Psychology », *Qualitative Research in Psychology*, 3, 2, pp. 77-101.

BRAUN V. et CLARKE V., 2019. « Reflecting on Reflexive Thematic Analysis », *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11, 4, pp. 589-597.

CLOT Y., 1999. *La fonction psychologique du travail*, Presses Universitaires de France, Paris.

- COULIBALY M. et KARSENTI T.**, 2013. « Étude du sentiment d'auto-efficacité des enseignants du secondaire au Niger à l'égard de l'ordinateur », *McGill Journal of Education*, 48, 2, pp. 383-402.
- DEJOURS C.**, 1998. *Souffrance en France : la banalisation de l'injustice sociale*, Seuil, Paris.
- DEMBÉLÉ M. et LEFOKA P.**, 2007. « Pedagogical Renewal for Quality Universal Primary Education », *International Journal of Educational Development*, 27, 4, pp. 409-421.
- FLANAGAN J. C.**, 1954. « The Critical Incident Technique », *Psychological Bulletin*, 51, 4, pp. 327-358.
- GALY KADIR ABDELKADER**, 2019. « Qualité de l'éducation et évaluation des enseignants au Niger : changement de paradigme », *Revue Africaine des Sciences Sociales et de la Santé Publique*, 1, 2, pp. 80-88.
- GPE** (Partenariat mondial pour l'éducation), 2025. Cadre de résultats du GPE 2025 pour le Niger. Disponible sur : globalpartnership.org (consulté en septembre 2026).
- HONNETH A.**, 2000. *La lutte pour la reconnaissance* (trad. P. Rusch), Gallimard, Paris. (Ouvrage original publié en 1992)
- LEVINSON M.**, 2015. « Moral Injury and the Ethics of Educational Injustice », *Harvard Educational Review*, 85, 2, pp. 203-228.
- LITZ B. T., STEIN N., DELANEY E., LEBOWITZ L., NASH W. P., SILVA C. et MAGUEN S.**, 2009. « Moral Injury and Moral Repair in War Veterans: A Preliminary Model and Intervention Strategy », *Clinical Psychology Review*, 29, 8, pp. 695-706.
- MADIGAN D. J. et KIM L. E.**, 2021. « Towards an Understanding of Teacher Attrition: A Meta-Analysis of Burnout, Job Satisfaction and Teachers' Intention to Quit », *Teaching and Teacher Education*, 105, article 103425.
- MASLACH C. et LEITER M. P.**, 1997. *The Truth about Burnout*, Jossey-Bass, San Francisco.
- MASLACH C. et LEITER M. P.**, 2011. *The Truth about Burnout* (éd. rév.), Jossey-Bass, San Francisco.

- SELIGMAN M. E. P.**, 1975. *Helplessness: On Depression, Development, and Death*, W. H. Freeman, San Francisco.
- SOUMANA A.**, 2018. « Souffrance psychique et culturelle : le vécu du trouble mental en milieu nigérien », *Annales de l'Université Abdou Moumouni de Niamey*, numéro spécial 2018.
- SUGRUE E. P.**, 2020. « Moral Injury among Professionals in K-12 Education », *American Educational Research Journal*, 57, 1, pp. 43-68.
- YENIKOYE I. A.**, 2018. « Le système éducatif nigérien : qualité de la formation et défis institutionnels », *Revue Nigérienne de l'Éducation et du Développement*, 5, 1, pp. 17-35.