

# Les femmes dans l'Enseignement supérieur et la Recherche au Tchad



## المرأة في التعليم العالي والبحث في تشاد

Sous la direction de  
**Sabine DJIMOUKO et Gaëlle GILLOT**

Experts et expertes associés  
**C. PETITDEMANGE, C. VAMPO, M. WAYACK-PAMBÈ,  
A. DJIBRINE SY, G. KOUDJI, B. MAHAMAT ISSA,  
Y. MIANGOTAR, N. C. NEHOUDAMADJI, C. NEMADJI  
et A. NGARMBATEDJIMAL**

**Les femmes  
dans l'Enseignement supérieur  
et la Recherche au Tchad**



# Les femmes dans l'Enseignement supérieur et la Recherche au Tchad

Sous la direction de Sabine DJIMOUKO et Gaëlle GILLOT

Expertes coordinatrices

Cécile PETITDEMANGE, Charlotte VAMPO, Madeleine WAYACK-PAMBE

Experts et expertes associés

Achta DJIBRINE SY, Goulé KOUDJI, Boukhari MAHAMAT ISSA,  
Yodé MIANGOTAR, Naïlar Clarisse NEHOUDAMADJI, Célestine NEMADJI,  
Alexis NGARMBATEDJIMAL

*Expertise scientifique collective de l'IRD réalisée  
à la demande du ministère de l'Enseignement supérieur  
et de la Recherche scientifique (MESRS) Tchad*

**IRD Éditions**

INSTITUT DE RECHERCHE POUR LE DÉVELOPPEMENT

Collection Expertise collective

Marseille, 2024

### Rédaction (synthèse) et préparation éditoriale

Isabelle Amsallem – Agropolis Productions

### Maquette couverture

Aline Lugand – Gris souris

### Maquette intérieure et mise en page

Desk

### Duplication clé USB

Flashbay

### Coordination fabrication

IRD/Romain Costa

### Pour citer cet ouvrage :

DJIMOUKO S., GILLOT G. (dir.), 2024 – *Les femmes dans l'Enseignement supérieur et la Recherche au Tchad*. Marseille, IRD Éditions, coll. Expertise collective, bilingue français-arabe, 188 p.



Cette publication en libre accès est mise à la disposition du public selon les termes de la licence Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0, consultable à l'adresse suivante : <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr>. Elle autorise toute diffusion de l'œuvre originale dans son intégralité, sous réserve de mentionner les auteurs et les éditeurs et d'intégrer un lien vers la licence CC BY-NC-ND 4.0. Aucune modification ni exploitation commerciale ne sont autorisées.

© IRD, 2024

ISSN : 2739-9168

ISBN papier : 978-2-7099-3024-6

ISBN PDF : 978-2-7099-3025-3

ISBN epub : 978-2-7099-3026-0

# Composition du comité d'experts et d'expertes

## Coprésidentes

Sabine DJIMOUKO,  
inspectrice générale du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MESRS), enseignante-chercheuse spécialiste en géographie de la santé et en genre, université de N'Djamena (Tchad).

Gaëlle GILLOT,  
maîtresse de conférences en géographie et aménagement,  
Institut d'études du développement de la Sorbonne, université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne,  
UMR Développement et sociétés (Nogent-sur-Marne, France).

## Expertes du comité et coordinatrices des axes

Cécile PETITDEMANGE,  
post-doctorante en sciences politiques et anthropologie,  
Institut des mondes africains (Imaf) (Aubervilliers, France).

Charlotte VAMPO,  
post-doctorante en anthropologie,  
Laboratoire population-environnement-développement (LPED),  
Institut de recherche pour le développement (IRD) (Marseille, France).

Madeleine WAYACK-PAMBE,  
maîtresse de conférences en démographie,  
Institut supérieur des sciences de la population (ISSP),  
université Joseph-Ki-Zerbo (Ouagadougou, Burkina Faso).

## Experts du comité

Achta DJIBRINE SY,  
consultante en genre, présidente de la Coalition des femmes tchadiennes médiatrices pour la paix durable (N'Djamena, Tchad).

Goulé KOUDJI,  
enseignante-chercheuse, spécialiste en droit de l'enfant, droit de la famille, genre et développement, vice-présidente chargée des enseignements, université de Sarh (Tchad).

Boukhari MAHAMAT ISSA,  
maître de conférences en génie électrique,  
Institut national supérieur des sciences et techniques d'Abéché (Tchad).

Yodé MIANGOTAR,  
enseignant-chercheur en démographie,  
université de N'Djamena (Tchad).

Naïlar Clarisse NEHOUDAMADJI,  
experte genre et droits humains, présidente nationale de l'Organisation  
des acteurs non étatiques du Tchad (N'Djamena, Tchad).

Célestine NEMADJI,  
enseignante-chercheuse en sciences de l'éducation, experte en genre  
et éducation, École normale supérieure de N'Djamena (Tchad), directrice  
générale adjointe de la planification et des ressources humaines,  
ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MESRS).

Alexis NGARMBATEDJIMAL,  
enseignant-chercheur, chef du département de sociologie,  
université de N'Djamena (Tchad).

### **Mission expertise et consultance de l'IRD**

Pour l'appui à ses travaux, le comité a bénéficié du soutien  
de la Mission expertise et consultance de l'IRD :

Djeneba GASSAMA,  
chargée de projet recherche et innovation.

Ludovic MOLLIER,  
coordinateur des expertises collectives à l'IRD.

Stéphane RAUD,  
directeur de la Mission expertise et consultance.

Il a également bénéficié du soutien du service Information scientifique  
et technique de l'IRD :

Laurence GOURY,  
responsable de ressources documentaires.

*Cet ouvrage comporte la synthèse et les recommandations de l'expertise.  
La clé USB jointe regroupe la version numérique de l'ouvrage, les contributions  
intégrales des auteurs, ainsi que la traduction en arabe de la synthèse.*

Composition du comité d'experts et d'expertes. . . . .	5
Préfaces . . . . .	11
L'expertise collective à l'IRD : objectifs et méthodes. . . . .	15
<b>Introduction.</b> . . . .	21

## **I. Une prise en compte progressive et insuffisante des inégalités femmes-hommes dans les politiques publiques. . . . . 33**

<b>1. Histoire de la mobilisation des femmes. . . . .</b>	<b>35</b>
Post-indépendance : de rares femmes engagées sur la scène politique . . . . .	35
Des projets axés sur l'autonomisation économique des femmes (1982-1990) . . . . .	36
Mobilisation des associations féminines et rôle moteur de la société civile (1990-2011) . . . . .	37
Montée de la prise en compte politique des inégalités de genre après la conférence de Beijing. . . . .	43
Un intérêt récent des inégalités de genre au sein du secteur de l'ESR . . . . .	45
<b>2. La difficile application des politiques de genre. . . . .</b>	<b>51</b>
Une faiblesse structurelle de la gouvernance politique. . . . .	51
De multiples contraintes socioculturelles . . . . .	53
L'aide internationale : des actions limitées et des effets non désirés . . . . .	56
L'illisibilité des politiques de promotion de la femme à l'international . . . . .	58

## **II. Une faible scolarisation et une place très minoritaire des femmes dans l'ESR . . . . . 61**

<b>3. La récente promotion de la scolarisation des filles. . . . .</b>	<b>63</b>
Période coloniale : de fortes inégalités dans la scolarisation des populations . . . . .	63
Post-indépendance : début de l'éducation des filles . . . . .	64

La promotion de l'éducation des filles après 1990 . . . . .	67
Budget alloué à l'Éducation et à l'Enseignement supérieur . . . . .	70
<b>4. Du primaire au secondaire : une baisse progressive de la scolarisation des filles</b> . . . . .	73
Évolution de la capacité d'accueil et de la scolarisation . . . . .	73
Évolution des disparités de genre . . . . .	77
<b>5. Études supérieures : des femmes minoritaires</b> . . . . .	83
Une histoire singulière . . . . .	83
Des disparités régionales et économiques . . . . .	86
Des disparités de genre . . . . .	91
La difficile intégration professionnelle des femmes diplômées . . . . .	98
<b>6. Les femmes dans l'ESR</b> . . . . .	101
Le profil particulier des enseignantes-chercheuses enquêtées . . . . .	101
Une carrière universitaire désavantagée . . . . .	102
<b>III. Être femme et universitaire au Tchad : un parcours semé d'embûches</b> . . . . .	109
<b>7. Entre admiration et rejet : des représentations sociales ambivalentes</b> . . . . .	111
Statuts et rôles attribués aux femmes au Tchad . . . . .	111
Des représentations et des stéréotypes tenaces . . . . .	113
<b>8. Les difficultés rencontrées</b> . . . . .	121
Des parcours scolaires aux nombreux obstacles, du primaire au supérieur . . . . .	121
Des carrières universitaires difficiles à mener . . . . .	123
<b>9. Les facteurs déterminants dans les parcours des enseignantes-chercheuses</b> . . . . .	137
Le rôle des soutiens intérieurs et extérieurs à la famille . . . . .	137
La passion pour le métier et le travail acharné . . . . .	140
<b>Conclusion</b> . . . . .	143
<b>IV. Recommandations</b> . . . . .	147
Renforcement des capacités (statistique, recherche et formation) . . . . .	149
Gouvernance . . . . .	153
Besoins matériels de l'ESR . . . . .	157
Plaidoyer, sensibilisation et communication . . . . .	159
<b>Bibliographie sélective</b> . . . . .	161
<b>Annexes</b> . . . . .	167
1. Présentation du comité d'expertes et d'experts . . . . .	169
2. Présentation du comité de suivi . . . . .	172
3. Liste des thématiques initiales . . . . .	174

4. Remerciements . . . . .	176
5. Table des illustrations et encadrés . . . . .	178
6. Sigles, acronymes et abréviations . . . . .	182
7. Mobilisation des femmes tchadiennes : dates clés . . . . .	184

**■ Ouvrage en arabe** . . . . . clé USB

**■ Contributions intégrales des experts** . . . . . clé USB

**Axe I. État des lieux statistique et données de cadrage sur la scolarisation des filles et des femmes et leur place dans l'Enseignement supérieur et la Recherche au Tchad**

**Axe II. Les dynamiques de l'institutionnalisation du genre dans les politiques publiques au Tchad**

**Axe III. Représentations sociales et vécus des femmes dans l'Enseignement supérieur et la Recherche au Tchad**



Tom ERDIMI

*Ministre d'État, ministre de l'Enseignement supérieur  
et de la Recherche scientifique du Tchad*

Le Tchad est engagé aux niveaux international et national en faveur de l'égalité entre les hommes et les femmes. Plusieurs réformes visant à promouvoir les droits des femmes et des filles ont marqué la vie politique récente du Tchad, notamment la criminalisation des violences basées sur le genre (VGB) dans la révision du Code pénal en 2017 ; l'institutionnalisation de la parité dans les fonctions nominatives et électives par la Loi sur la parité en 2018, accompagnée de son décret d'application de 2021 accordant un quota de 30 % aux femmes qui doit évoluer progressivement vers la parité ; ou encore l'adoption de la politique nationale genre (PNG) et de son plan d'action quinquennal 2019-2023 (PA-PNG).

Malgré les progrès accomplis grâce à ces réformes politiques, institutionnelles et juridiques, des défis importants subsistent. Les femmes demeurent encore sous-représentées dans les sphères de la vie politique et publique, notamment dans les instances de prise de décision. L'une des principales sources de ces inégalités entre les hommes et les femmes se trouve dans les classes scolaires, jusqu'aux bancs et aux laboratoires de nos universités et instituts de recherche où les femmes sont sous-représentées.

Avec l'appui de l'Ambassade de France au Tchad et son Fonds de solidarité pour les projets innovants 2022-2023 (FSPI), le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique que j'ai l'honneur de diriger a fait appel à l'Institut de recherche pour le développement (IRD) pour explorer cet enjeu stratégique pour notre pays. Cette expertise scientifique collective réalisée par un comité d'experts et d'expertes scientifiques issus du Tchad, de la France et du Burkina Faso, offre un état des lieux statistique, historique, juridique et institutionnel de la prise en compte de ces inégalités dans l'Enseignement supérieur et la recherche (ESR) au Tchad. Basée sur les dernières connaissances scientifiques disponibles et couplée avec plusieurs enquêtes de terrain, cette expertise aborde également l'enjeu crucial des représentations socioculturelles des femmes diplômées et de leurs vécus dans l'ESR. Ces représentations dévoilent, en dépit des cadres juridiques en faveur de l'égalité des hommes et des femmes, des contraintes sociales et culturelles fondées sur des

stéréotypes et des attributions de rôles qui limitent les capacités des femmes à participer pleinement au monde académique de notre pays.

Le présent ouvrage, fruit d'une approche à la fois holistique et synthétique des inégalités hommes-femmes dans l'ESR, tient compte d'apports multisectoriels, à travers des compétences reconnues du monde de la recherche scientifique et grâce à l'appui d'un comité de suivi composé de représentantes et de représentants issus de différents ministères, d'acteurs de la société civile et d'organisations internationales.

Cette synthèse offre aux instances de décision un ensemble d'informations capitales pour combattre les inégalités entre les hommes et les femmes dans le secteur stratégique que représentent l'éducation supérieure et la recherche au Tchad, un secteur central à partir duquel nous souhaitons former sur le long terme les Tchadiennes et les Tchadiens amenés à renforcer la prospérité et l'avenir de notre pays.

Valérie VERDIER

*Présidente-directrice générale de l'IRD*

Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MESRS) tchadien a fait l'honneur de confier à l'IRD la réalisation d'une expertise scientifique collective sur la question de l'égalité hommes-femmes dans l'Enseignement supérieur et la recherche au Tchad.

Ce sujet est un objectif prioritaire pour moi et pour l'IRD, que ce soit pour la poursuite et l'amélioration des politiques égalitaires au sein de notre institut, ou dans les projets de recherche et d'expertise scientifiques que nous menons avec nos partenaires pour mieux comprendre, éclairer et agir sur cette question de fond.

Malgré des progrès importants réalisés dans l'éducation des filles et des femmes au niveau mondial, des disparités fortes persistent. Ce domaine revêt une importance majeure tant sur le plan sociétal que scientifique et s'inscrit pleinement dans l'agenda 2030 des Nations unies et des objectifs de développement durable (ODD). L'accès à un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité pour tous (ODD 4) ainsi que la fin des discriminations à l'égard des femmes et des filles (ODD 5) sont des enjeux cruciaux. L'une des principales sources d'inégalités entre les femmes et les hommes se trouve dans leur faible présence dans l'éducation primaire, secondaire, mais également dans l'Enseignement supérieur et la Recherche – secteur trop souvent oublié ou marginalisé. Ce dernier est pourtant fondamental pour relever ce « défi égalitaire » et se donner les atouts nécessaires pour répondre aux nombreux enjeux d'aujourd'hui et de demain.

C'est dans cette perspective que cette expertise scientifique collective a fédéré un comité d'expertes et d'experts, composé de douze spécialistes français, tchadiens et burkinabè issus de divers horizons disciplinaires tels que la géographie, la démographie, le droit, la sociologie et les sciences politiques. Malgré un contexte particulièrement exigeant, avec des délais courts et une littérature scientifique limitée nécessitant la réalisation d'enquêtes de terrain complémentaires, ce comité a mené à bien une analyse approfondie (1) des données statistiques relatives à l'éducation des filles et des femmes dans l'Enseignement supérieur ; (2) de l'institutionnalisation de cet enjeu dans les

politiques publiques au Tchad ; (3) des représentations socioculturelles des femmes diplômées et de leurs vécus.

Basé sur une analyse par le genre, qui est une approche sociologique révélant les rapports sociale et culturellement construits entre les femmes et les hommes, cet état des lieux met en lumière les raisons de ces inégalités et propose des recommandations pour les comprendre, les dépasser et les corriger. Cette expertise scientifique collective invite également à créer de nouveaux modèles, de nouvelles formes de partenariats et de nouveaux récits toujours plus inclusifs dans les champs sociaux, économiques, culturels et politiques.

Je tiens à exprimer, au nom de l'IRD, ma sincère gratitude aux membres du comité des expertes et des experts pour leur implication et leur détermination ; au comité de suivi, qui a permis d'apporter son éclairage opérationnel et favoriser une meilleure appropriation de ce travail par la société tchadienne ; ainsi qu'à l'Ambassade de France au Tchad et au Centre national de recherche pour le développement (CNRD) pour leur appui central dans la réalisation de ce projet.

Cette riche expertise, menée conjointement avec nos partenaires, participe à la lutte contre les discriminations entre les femmes et les hommes, tâche délicate, de longue haleine et qui nécessite de prendre collectivement du recul par rapport à des constructions sociales et culturelles en place, ainsi que les rapports de pouvoir qu'elles entraînent. L'évolution des pratiques et des résultats passera par la mobilisation de tous et de toutes. Et tous et toutes, notamment les nouvelles générations, en bénéficieront pour une société plus juste et équitable.

# L'expertise collective à l'IRD : objectifs et méthodes

L'Institut de recherche pour le développement (IRD) est un établissement public français à caractère scientifique et technologique, placé sous la double tutelle des ministères chargés de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, et des Affaires étrangères.

Au titre de ses missions d'établissement public scientifique et technologique, l'IRD s'emploie à assurer le « développement d'une capacité d'expertise et d'appui [...] aux politiques publiques menées pour répondre aux défis sociétaux, aux besoins sociaux, économiques et du développement durable » (art. L 1 1 2 – 1 c bis du Code de la recherche). Depuis 2001, il se consacre à cette mission au bénéfice des pays du Sud et des territoires d'Outre-mer français sous la forme d'expertises scientifiques collectives de l'IRD dites « ESCI ».

## L'expertise scientifique collective à l'IRD : un instrument spécifique

L'expertise scientifique collective porte sur des enjeux de politiques publiques qui intéressent les institutions nationales ou internationales souhaitant disposer des données récentes issues de la recherche, utiles à leurs processus décisionnels.

L'expertise scientifique collective a développé un modèle méthodologique spécifique permettant de rassembler, d'évaluer et de synthétiser sur un sujet donné l'ensemble des connaissances disponibles pour éclairer la politique et l'action publique. Adoptant une approche holistique, interdisciplinaire et intersectorielle, elle analyse les connaissances disponibles se rapportant à ce sujet, et permet de produire une vision consolidée des enjeux statistiques de façon intégrée et multidimensionnelle. Elle cherche aussi à formuler des évidences scientifiques permettant des recommandations qui prennent en compte l'ensemble des points de vue des parties prenantes.

Instrument original de valorisation de la recherche et d'appui aux politiques publiques, elle contribue véritablement à « faire dialoguer » la recherche avec les décideurs et la société, en l'ancrant dans un contexte où elle répond clairement à une demande.

## La réalisation d'une expertise scientifique collective

L'expertise scientifique collective de l'IRD est instruite à partir d'un atelier initial et de la constitution d'un collège d'experts et d'expertes multidisciplinaires et multi-institutionnels le plus compétent possible sur la question demandée.

L'atelier initial est le premier temps d'échanges multi-acteurs entre le commanditaire, les parties prenantes et la Mission expertise de l'IRD qui s'adjoint un petit nombre de scientifiques pour l'événement. Il a pour objectif d'explicitier les attendus des uns et des autres et de s'accorder sur le périmètre thématique de l'expertise scientifique collective. Le contexte politique et les processus décisionnels engagés sont considérés. L'atelier initial permet par conséquent de s'accorder sur le périmètre thématique de l'expertise et d'établir les questions auxquelles devront répondre les expertes et experts reconnus pour leurs compétences individuelles sur le sujet soumis à l'expertise. Cet atelier initial débouche sur la nomination d'un comité de suivi de l'ESCI représentant les commanditaires et les parties prenantes, ainsi que des présidentes du collège des expertes et experts. Les experts sont alors choisis en fonction du sujet à partir de leur production scientifique et dans le respect d'une parité nord-sud et d'une parité de genre. Le collège des expertes et experts s'organise en quelques groupes (trois ou quatre) correspondant à des axes thématiques. Les responsables d'axes et les présidentes forment le comité des experts.



**Photo 1**

Atelier initial de l'expertise scientifique collective, Cefod, N'Djamena, octobre 2022.

© IRD/L. Mollier.

Le comité des experts et des expertes analyse l'ensemble des connaissances disponibles, en produit une synthèse et formule des recommandations propres à éclairer la décision de la sphère publique à partir des évidences scientifiques identifiées. L'indépendance des points de vue et la responsabilité solidaire des experts sur les conclusions de l'ESCI doivent être reconnues par l'autorité commanditaire.

À compter de l'atelier initial, puis de la nomination du comité de suivi et du comité des experts, les travaux sont conduits durant une période d'environ un

an sous la responsabilité des présidentes du comité des experts avec l'appui de la Mission expertise de l'IRD et en rendant compte de l'avancement au comité de suivi. Quatre ateliers d'échanges entre les experts sont organisés et leurs conclusions transmises au comité de suivi, qui donne un avis sur l'avancement de l'ESCI.

Le rapport final comprend les contributions scientifiques des membres du comité des experts et expertes, et une synthèse écrite par un courtier en connaissances, journaliste scientifique ou scientifique ayant une expérience en communication et vulgarisation des résultats de la recherche. Les contributions individuelles ou par petits groupes sont des publications scientifiques de l'IRD référencées comme telles et la synthèse publiée, le plus souvent en français et en anglais, dans la collection des ESCI de l'IRD<sup>1</sup>.

Au terme de l'expertise, ce rapport final est remis au commanditaire et présenté à l'occasion d'une restitution au cours de laquelle les conclusions sont rendues publiques. La valorisation de l'ESCI peut se faire au cours d'ateliers ou de sessions spéciales d'une académie spécialisée.

## **L'expertise scientifique collective : un modèle méthodologique éprouvé**

L'expertise scientifique collective de l'IRD relève d'une ingénierie rigoureuse répondant aux exigences d'une démarche qualité et à l'éthique de la recherche. La Mission expertise et consultance de l'IRD garantit et pilote l'ensemble du processus : animation générale, identification et recrutement des experts et expertes, préparation des réunions plénières du comité des experts et expertes, liaison avec le comité de suivi, organisation des missions, des rencontres avec les divers acteurs concernés et des enquêtes éventuelles, constitution du corpus documentaire, gestion de la production éditoriale. Ces phases sont menées en relation étroite avec le commanditaire, les parties prenantes et avec l'appui logistique des représentations IRD concernées.

---

1. Voir <http://www.editions.ird.fr/collection/96/expertise-collective>



**Photo 2**

Troisième réunion du comité des experts à Marseille en présence de Valérie Verdier.

© IRD.

Depuis 2001, dix-sept expertises scientifiques collectives ont été publiées, en français et en anglais, dans la collection Expertise collective sur des sujets de grande portée intéressant le développement des pays du sud :

– DAVID G., ALARIC J.-P., CÉLESTIN W., DIAZ N., FAILLER P., GILLES S., HARDY P.-Y., LAFONTANT P. G., MILLIEN M. F., MORAND P., PIOCH S., QUOD J.-P., REYNAL L., SABINOT C., TOURON-GARDIC G., TROUILLET B., VALLÈS H., VENDEVILLE P., 2021 – *La pêche artisanale en Haïti*. Marseille, IRD Éditions, coll. Expertise collective, 248 p.

– KATI-COULIBALY S., BÉKRO Y.-A., BOISVERT V., KONÉ M. W., PABST J.-Y., 2021 – *Les substances d'origine végétale en Côte d'Ivoire. Potentiel et développement durable*. Marseille, IRD Éditions, coll. Expertise collective, 208 p.

– MEJEAN C., DEBUSSCHE X., MARTIN-PREVEL Y., REQUILLART V., SOLER L., TIBERE L., 2020 *Alimentation et nutrition dans les départements et régions d'Outre-mer*, Marseille, IRD Éditions, 208 p.

– LE MEUR P.-Y., COCHONAT P., DAVID C., GERONIMI V., SAMADI S., 2016 – *Les ressources minérales profondes en Polynésie française*, Marseille, IRD Éditions, 288 p.

– LEMOALLE J., MAGRIN G., MBAYE NGARESSEM G., NGOUNOU NGATCHA B., AIMOND C., ISSA S., 2014 – *Le développement du lac Tchad : situation actuelle et futurs possibles*, Marseille, IRD Éditions, 216 p.

– MOUSSA T., BERNARD-MAUGIRON N., FARAG E., RADY W., 2013 – *Le droit à un délai raisonnable devant la Cour de cassation d'Égypte*, Marseille, IRD Éditions, 300 p.

– LE BARS Y., FAUGÈRE E., MENENTEAU P., MULTON B., RIEDACKER A., VELUT S., 2010 – *L'énergie dans le développement de la Nouvelle-Calédonie*, Marseille, IRD Éditions, 472 p.

– FONTENILLE D., LAGNEAU C., LECOLLINET S., LEFAIT-ROBIN R., SETBON M., TIREL B., YEBAKIMA A., 2009 – *La lutte antivectorielle en France*, Marseille, IRD Éditions, 534 p.

– MARIE J., MORAND P., N'DJIM H., 2007 – *Avenir du fleuve Niger*, Paris, IRD Éditions, 288 p.

– BEAUVAIS M.-L., COLÉNO A., JOURDAN H., 2006 – *Les espèces envahissantes dans l'archipel néo-calédonien*, Paris, IRD Éditions, 260 p.

- MOULIN A.-M., ORFILA J., SCHÉMANN J.-F., 2006 – *Lutte contre le trachome en Afrique subsaharienne*, Paris, IRD Éditions, 296 p.
- GUÉZENNEC J., MORETTI C., SIMON J.-C., 2006 – *Substances naturelles en Polynésie*, Paris, IRD Éditions, 302 p.
- FRANÇOIS M., MOREAU R., SYLVANDER B., 2005 – *Agriculture biologique en Martinique*, Paris, IRD Éditions, 304 p.
- CORIVEAU R., PHILIPPON B., YEBAKIMA A., 2003 – *La dengue dans les départements français d'Amérique*, Paris, IRD Éditions, 208 p.
- BARRÉ R., HERNANDEZ V., MEYER J.-B., VINCK D., 2003 – *Diasporas scientifiques*, Paris, IRD Éditions, 198 p.
- SAMÉ-ÉBOKO, FONDJO E. ÉOUZAN J.-P., 2001 – *Grands travaux et maladies à vecteurs au Cameroun*, Paris, IRD Éditions, 222 p.
- CARMOUZE J.-P., LUCOTTE M., BOUDOU A., 2001 – *Le mercure en Amazonie*, Paris, IRD Éditions, 494 p.



# Introduction

Travailler sur la place des femmes dans l'Enseignement supérieur et la Recherche (ESR) est nouveau au Tchad. Cela correspond à un moment de l'histoire où un petit nombre de femmes sont parvenues à intégrer l'Université, à y être un peu plus nombreuses qu'il y a quelques années et à faire un constat important : une enseignante-chercheuse<sup>2</sup> n'est pas le féminin d'un enseignant-chercheur. Cela renvoie à cette affirmation de la sociologue Danièle Kergoat qui, travaillant sur les ouvrières en France, note l'importance de faire référence au sexe des acteurs sociaux et dénonce l'idée que l'appartenance à une classe sociale donnée serait unificateur et renverrait automatiquement à des comportements et des conditions unifiés d'exercice (KERGOAT, 1978 ; 2012). Avec leur timide entrée dans l'ESR, les femmes ont, exactement dans cette ligne, pris conscience de leur invisibilité et de leur rareté, de même que des difficultés, des contraintes et des freins spécifiques et communs qu'elles rencontrent tout au long de leur parcours, depuis la scolarisation dans les premières classes jusqu'à l'exercice de leurs fonctions dans les universités où elles représentent moins de 10 % des effectifs d'enseignants-chercheurs et de chercheurs, soit moins de 200 femmes. Les femmes diplômées exerçant à l'Université en tant qu'enseignantes-chercheuses ou chercheuses dans des institutions de recherche comme le Centre national de recherche et de développement (CNRD) fréquentent pour nombre d'entre elles le milieu associatif ou sont engagées en politique. Elles ont développé peu à peu la conviction qu'il était temps de mener un état des lieux de la situation des femmes dans l'ESR. Au Tchad, il n'y avait pas d'université avant l'indépendance en 1960. Contrairement à d'autres pays d'Afrique, comme en Tanzanie par exemple (WENZEK, 2019), il faut attendre longtemps pour que des femmes y soient présentes et se mobilisent sur les questions d'égalité.

---

2. Compte tenu de l'existence de l'Association des femmes enseignantes et chercheuses du supérieur au Tchad (AFESCT) et dans un souci d'harmonisation à l'échelle de l'ouvrage, le terme « chercheur » a été préféré à celui de « chercheuse » dans l'ensemble des textes.

Il faut dire que l'intérêt pour l'ESR est récent lui aussi. D'un point de vue international, l'accent a surtout été mis en Afrique sur l'éducation primaire et secondaire depuis les indépendances. Ce n'est qu'en 2019 qu'une Convention mondiale sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur a été adoptée par la 40<sup>e</sup> session de la Conférence générale de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco), devenant le premier traité des Nations unies sur l'enseignement supérieur de portée mondiale<sup>3</sup>. Concernant le Tchad, l'Enseignement supérieur a fait l'objet de plusieurs rapports d'expertise qui ont nourri différents plans stratégiques, mais leur mise en œuvre a donné lieu à de nombreuses difficultés et retards. Le dernier rapport stratégique en vigueur est le document de Stratégie nationale de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation 2021-2025. Dans ce document, comme dans la nouvelle initiative pour redynamiser l'Enseignement supérieur (MESRS, 2023), ne se trouvent cependant que peu d'éléments sur la question de l'égalité entre les femmes et les hommes dans l'ESR.

Or, cet enjeu a vraiment émergé avec la mise en place de l'ordonnance n° 012 du 22 mai 2018 instituant la parité progressive dans les fonctions nominatives et électives au Tchad et la forte poussée de la volonté des femmes de participer à la politique, notamment à travers une société civile très active. Des changements sont en effet en cours au Tchad, héritiers d'une histoire nationale agitée, articulée à des mouvements de fond au niveau international qui, tous les deux à leur échelle, ont imposé peu à peu de nouvelles manières d'analyser les sociétés et ont inscrit à l'agenda politique les inégalités entre les hommes et les femmes. L'histoire de l'Université au Tchad est récente, elle a cinquante ans : il n'y en avait pas avant l'indépendance et il a fallu attendre 1971 pour que la première université soit créée à N'Djamena, portant dans son organisation l'héritage d'une histoire complexe.

La République du Tchad est un pays enclavé d'Afrique centrale qui partage ses frontières avec plusieurs pays : la Libye au nord, le Soudan à l'est, la République centrafricaine au sud, le Cameroun au sud-ouest et le Nigeria à l'ouest. Le Tchad est un vaste pays diversifié sur le plan géographique, depuis les déserts du Sahara au nord jusqu'aux environnements verdoyants du sud et aux montagnes du Tibesti à l'extrême nord-ouest. Le pays est traversé par le fleuve Chari. Le Logone, son affluent principal, forme une grande partie de sa frontière avec le Cameroun.

Le Tchad est l'un des pays les moins densément peuplés d'Afrique. Il est riche de nombreuses communautés ethniques au patrimoine culturel varié, et ne

---

3. Voir <https://www.unesco.org/fr/higher-education/global-convention>

compte pas moins de 216 langues locales. Bien que le français et l'arabe soient les deux langues officielles du Tchad, le français est encore très majoritairement utilisé dans l'administration et l'éducation.

Le Tchad, à l'instar d'autres pays francophones d'Afrique, a adopté le modèle français de laïcité dans sa première constitution démocratique de 1993 (BUCUMI, 2019). Toutefois la pratique religieuse est très implantée dans la société. Lors du dernier recensement en 2009, 58,5 % de la population était musulmane et 34,6 % chrétienne (catholiques et protestants confondus) (INSEED, 2012). L'histoire du Tchad est riche et complexe, notamment par le rayonnement des grands empires précoloniaux renversés par la domination coloniale française. Depuis son indépendance en 1960, le pays a connu plusieurs périodes de conflit et d'instabilité politique.

L'économie tchadienne repose principalement sur les activités agropastorales et l'exploitation pétrolière qui contribuent au PIB à hauteur de 21 % pour l'agriculture, 18 % pour l'élevage et 9 % pour le pétrole (RÉPUBLIQUE DU TCHAD, 2017). Malgré les importantes réserves de pétrole et le boom pétrolier dont il a bénéficié entre 2003 et 2014, ses indicateurs de développement socio-économique sont parmi les plus bas du monde. Le pays se positionne en effet aux derniers rangs des classements des indices de développement humain des pays répertoriés par l'Organisation des Nations unies – 187<sup>e</sup> sur 189 pays en 2019 (PNUD, 2020) –, avec une valeur de l'indice de développement humain (IDH) de 0,398, ce qui le place dans la catégorie « développement humain faible ». L'IDH du Tchad en 2019 était inférieur à la moyenne des pays de l'Afrique subsaharienne, établie à 0,547 (PNUD, 2020). Le pays doit ainsi faire face à des défis importants au premier rang desquels la lutte contre la pauvreté, mais aussi l'amélioration de la gouvernance politique et économique ou encore le renforcement de la sécurité publique et territoriale.

Le Tchad est caractérisé par de fortes inégalités entre les femmes et les hommes, en défaveur des premières, dans tous les domaines (MOTLAGH *et al.*, 2021). Bien que des mesures aient été prises pour améliorer les droits des femmes et leur autonomisation, il reste beaucoup à faire pour garantir l'égalité des sexes dans tous les aspects de la société tchadienne. En effet, les inégalités de genre sont très importantes entre autres en matière d'accès à l'éducation et aux soins, d'insertion économique, et de participation politique. En découle une place en bas de classement concernant l'indice de développement de genre (IDG) qui est fondé sur l'IDH et ventilé par sexe. L'IDG repose sur les inégalités de genre dans trois dimensions fondamentales du développement humain : la santé (mesurée par l'espérance de vie des femmes et des hommes à la naissance), l'éducation (mesurée par la durée attendue de scolarisation des garçons et des filles et le nombre moyen d'années d'études pour les adultes âgés de 25 ans et plus) et le contrôle des ressources économiques

(mesuré par le revenu national brut estimé des hommes et des femmes, par habitant) (PNUD, 2020). En 2019, l'IDH du Tchad était de 0,342 pour les femmes contre 0,448 pour les hommes, ce qui donne un IDG de 0,764. À titre de comparaison, le Burkina Faso et le Niger enregistraient respectivement un IDG de 0,867 et 0,724. Le Tchad se situe ainsi dans le groupe 5 des pays qui ont un niveau très faible d'égalité femmes-hommes pour l'IDH. De façon concordante, le pays affiche un faible indice d'inégalité de genre (IIG) qui le plaçait au 160<sup>e</sup> rang (sur 162 pays) en 2019 (PNUD, 2020). Cet indicateur fait ressortir les inégalités fondées sur le sexe dans trois dimensions : la santé procréative, l'autonomisation et l'activité économique<sup>4</sup>. L'IIG peut être interprété comme correspondant à la perte de développement humain due aux inégalités entre les résultats obtenus pour les femmes et les hommes dans ces trois dimensions.

Les inégalités restent ainsi très marquées malgré des progrès notables au fil des ans. À l'instar de la majorité des pays et des institutions dans le monde, notamment en Afrique comme la Cedeao<sup>5</sup>, le Tchad a, en effet, entrepris différentes réformes sur les plans social, économique et politique, « avec une attention particulière à la promotion des droits des femmes et des filles et à l'égalité de genre dans les politiques et les stratégies nationales et sectorielles de développement » (MOTLAGH *et al.*, 2021). Il s'est engagé en matière d'égalité entre les femmes et les hommes, à travers la ratification de conventions et de textes y afférents dont, en 1995, la Convention sur l'élimination de toutes les discriminations à l'égard des femmes (Cedef/Cedaw) et la signature de son protocole optionnel en 2012, ainsi que l'adhésion à la plateforme de Pékin. Le Tchad a également adhéré à l'adoption par le Conseil de sécurité des Nations unies, le 31 octobre 2000, de la résolution 1325 « Femmes, paix et sécurité » qui vise la protection des femmes et des filles contre la violence, ainsi que l'augmentation de la participation des femmes à la prise de décision dans les domaines de la paix et de la sécurité. Des mesures institutionnelles, juridiques et politiques ont été prises pour leur mise en œuvre au niveau national. En 2017, le gouvernement tchadien s'est ainsi doté d'une politique nationale sur

---

4. La santé procréative est mesurée par la mortalité maternelle et le taux de fécondité chez les adolescentes, l'autonomisation par la proportion de sièges parlementaires occupés par des femmes et par le niveau d'études secondaires et supérieures atteint par chaque sexe. Enfin, l'activité économique est mesurée par le taux d'activité des hommes et des femmes (PNUD, 2020).

5. Depuis 2003, la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest s'est dotée d'un Centre pour le développement du genre (CCDG, Centre de la Cedeao pour le développement du genre), car elle considère « l'égalité entre la femme et l'homme comme étant un moteur de l'intégration régionale et un objectif de développement à part entière ». Voir [https://www.wathi.org/debat\\_id/organisations-regionales/wathinote-organisations-regionales/wathinote-presentation-centre-de-cedeao-developpement-genre-ccdgg/](https://www.wathi.org/debat_id/organisations-regionales/wathinote-organisations-regionales/wathinote-presentation-centre-de-cedeao-developpement-genre-ccdgg/)

le genre (encadré 1) afin de se conformer aux engagements relatifs à la promotion des droits des femmes et de l'égalité de genre auxquels il a souscrit. Cette politique est désormais opérationnalisée par un plan d'action. À travers l'ordonnance n° 012 du 22 mai 2018, instituant la parité progressive dans les fonctions nominatives et électives en République du Tchad et son décret d'application n° 0433 du 5 mars 2021, l'État a également adopté un quota de 30 % aux femmes qui doit évoluer progressivement vers la parité.

Toutefois, malgré ces évolutions, force est de constater que les femmes demeurent encore sous-représentées dans toutes les sphères de la vie politique et publique, et notamment dans les instances de prise de décisions. En effet, l'application de ces textes sur le terrain reste problématique ; il existe un hiatus important entre les discours et les pratiques, et dans les faits, les inégalités entre hommes et femmes persistent dans l'accès à l'éducation, au marché de l'emploi ou aux sphères politique et décisionnelle. De plus, les violences domestiques et les mariages forcés et précoces demeurent des problèmes sérieux au Tchad. Le mariage des très jeunes filles est en effet courant dans certaines régions – 68 % des filles sont mariées à 18 ans et 25 % à 15 ans (UNFPA, 2022) –, ce qui compromet souvent leur éducation. Les femmes sont également victimes de violences physiques, psychologiques, économiques et sexuelles, à la fois dans les sphères publiques et privées. L'ESR ne fait pas exception et les défis qui se posent à de nombreuses femmes tchadiennes le sont également pour les enseignantes-chercheuses.



**Photo 3**

Dessin de sensibilisation en faveur de la scolarisation des filles, N'Djamena.

© IRD/L. Mollier.

L'augmentation du nombre d'étudiants de l'Enseignement supérieur (des deux sexes) de 6 000 en 2000 à 57 000 en 2021 (MESRS, 2021), se répartissant dans dix universités, six instituts, quatre écoles normales supérieures et deux grandes écoles, n'a pas résolu le différentiel d'accès entre les femmes et les hommes. Les femmes ne constituent pas plus d'un tiers de l'ensemble des inscrits dans l'ESR, elles sont majoritairement concentrées en première année et abandonnent rapidement. Les enseignantes quant à elles ne

## À propos du concept de « genre »

Le présent document a adopté une approche basée sur le concept de genre. Le genre est une notion souvent mal comprise, car, selon les régions, elle est encore perçue comme relativement récente et porte avec elle de nombreux préjugés. Elle suscite par ailleurs la crainte que les contextes sociaux et les spécificités locales ne soient pas pris en compte. Pourtant, elle a permis de renouveler les approches dans la recherche en sciences humaines et sociales en déplaçant les analyses et en apportant de nouveaux points de vue et des méthodes innovantes.

Les chercheuses nigérianes Ayesha Imam et Amina Mama ainsi que la chercheuse sénégalaise Fatou Sow, proposent d'engendrer les sciences sociales, c'est-à-dire d'adopter le genre pour analyser des situations se déroulant en contextes subsahariens (MAMA, 2004).

Pour Isabelle Clair, « le genre pointe la différenciation et la hiérarchisation des sexes dans la construction de l'ordre social. Il est une manière de regarder la société et de l'analyser en prenant en considération le fait qu'un homme n'est pas une femme et inversement et que le fait d'être un homme ou une femme, au-delà de la différence biologique, est d'abord une construction sociale qui assigne aux hommes et aux femmes une place dans la société et que cette place n'est pas équivalente en valeur pour l'un et pour l'autre » (CLAIR, 2012). Christine Delphy ajoute à cette asymétrie des « sexes sociaux », l'idée du rapport de domination et du pouvoir (DELPHY, 2013). Il découle de la surdétermination de la différenciation biologique, une assignation des fonctions différentes dans la société et des « qualités » qui proviendraient de l'essence même des personnes en fonction de leur biologie. Ces caractéristiques sexuées, dont il est aujourd'hui démontré par différentes disciplines scientifiques comme la sociologie, l'histoire ou les neurosciences, donnent lieu à une division genrée et hiérarchisée des tâches et en particulier du travail, qu'il soit productif ou reproductif (MATHIEU, 2000). Ce cadre d'analyse permet de déplacer les analyses des individus vers les structures sociales qui assurent la continuité de la différenciation et de la hiérarchisation.

Le genre tend de plus en plus à être adopté de façon transversale dans l'ensemble de la recherche scientifique, notamment depuis les années 2000. Au-delà, le concept s'est généralisé dans le monde après la « quatrième conférence mondiale sur les femmes : lutte pour l'égalité, le développement et la paix », qui s'est tenue en 1995 à Pékin (Beijing) sous l'égide des Nations unies. Cette conférence, qui a constitué un tournant, a réuni 189 gouvernements et plus de 2 000 ONG, dont plusieurs venues du Tchad. Une plateforme d'actions a été adoptée par les participants dont une consiste en la prise en compte systématique du genre. Ainsi, le genre est devenu une catégorie internationale d'action publique (CIRSTOCEA *et al.*, 2018) adoptée par la

grande majorité des institutions internationales, régionales et nationales. La Cedeao, par exemple, définit le genre comme « les rôles, devoirs et responsabilités que la culture et la société attribuent aux femmes, aux hommes, aux filles et aux garçons, qui changent au fil du temps et de l'espace » (CEDEAO, 2020). La question de l'égalité de genre fait notamment partie des objectifs de l'Agenda 2063 de l'Union africaine.

À partir des années 1990, la question de l'accès des filles à l'éducation et surtout de leur maintien à l'école a été de plus en plus abordée avec l'approche genre qui a permis de comprendre qu'au-delà des résistances dans les familles en raison de contraintes sociales, économiques et de valeur sociale de l'éducation, il existait aussi des raisons structurelles, liées à des processus genrés globaux (une organisation sociale en deux sphères principales : productive et reproductive), aux normes de genre en vigueur dans les sociétés et à tous les éléments genrés véhiculés par les institutions qui y sont relatifs (stéréotypes, absence de prise en compte des besoins spécifiques, injustice budgétaire, etc.). Un peu partout, pour répondre à ces défis, le besoin de faire le point s'est affirmé et de nombreuses études ont été menées dans divers secteurs pour une première étape de diagnostic genré consistant à compter : où sont les femmes ? Combien sont-elles ? Quels documents/informations existe-t-il sur la question ? Le Groupe informel de recherche-action féminine (Giraf) a dès 1988 réalisé au Tchad ce type de diagnostic, concourant à la création du fonds « Femmes » de la bibliothèque du Cefod regroupant plus de 1 500 documents. Les inventaires, notamment menés par la Cellule de liaison et d'information des associations féminines (Celiaf), continuent afin de déterminer, après analyse, les axes et les modalités d'intervention. Le présent travail espère y contribuer.

représentent actuellement pas plus de 10 % de l'ensemble des effectifs des enseignants-chercheurs du secteur et leur présence aux postes de responsabilité sur nomination dans les institutions de l'ESR est minimale. Par exemple, sur huit recteurs d'universités, il n'y a aucune femme, et seules deux femmes occupent des fonctions de vice-présidente dans les universités, toutes deux chargées des enseignements (NEMADJI, 2023). Cette sous-représentation des femmes dans les postes à responsabilité se retrouve également au sein de l'administration centrale de l'ESR (NEMADJI, 2023). Depuis le milieu des années 1990, les recherches s'accordent pour considérer que même si statutairement la situation des étudiantes et celle des enseignantes-chercheuses n'est pas différente de celle des hommes, en réalité il existe de grandes disparités en raison des statuts sociaux occupés par les hommes et les femmes qui sont eux-mêmes très variés. Sans étude pour les objectiver, les mettre en évidence, créer les « preuves » et les analyser, ces différences sont invisibles. L'enjeu est donc de les rendre lisibles de même qu'il est nécessaire de faire le point sur ce qui a été produit de manière dispersée afin de le capitaliser. L'histoire nationale, les

engagements politiques du pays ainsi que son insertion dans l'histoire globale justifient également une telle étude.

Dans ce contexte, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MESRS), avec l'appui du CNRD et de l'Ambassade de France au Tchad, a sollicité, en 2022, l'IRD, afin de mener un état des lieux et de formuler des recommandations sur la question du genre dans l'Enseignement supérieur et la Recherche au Tchad.

L'atelier initial de l'expertise s'est tenu au Centre d'études et de formation pour le développement (Cefod) à N'Djamena les 6 et 7 octobre 2022, en présence de l'ensemble des parties prenantes (annexe 1) sur les questions du genre. Cet atelier a permis de définir le périmètre thématique et les lignes directrices de l'expertise scientifique collective. Trois axes thématiques étroitement liés ont été traités par l'expertise (annexe 3). Ces trois axes se déclinent en vingt questions auxquelles les douze experts et expertes mobilisés ont répondu, et dont les résultats et recommandations sont synthétisés ici. Cette expertise collective apporte ainsi un éclairage scientifique sur (1) l'état des lieux et les données de cadrage quantitatif et qualitatif sur l'éducation des filles et des femmes dans les secteurs de l'Éducation et de l'ESR ; (2) les luttes féminines et l'application de la politique genre au Tchad et (3) les représentations sociales sur les femmes diplômées de l'ESR et leurs vécus.

Pendant plusieurs mois, une équipe multidisciplinaire de scientifiques et de professionnels tchadiens, français et burkinabè, composée de géographes, d'anthropologues, de sociologues, de politologues, de démographes, d'experts et d'expertes du droit et des sciences de l'éducation, tous spécialistes du genre, a travaillé de concert pour mener à bien cette expertise (annexe 1). Leurs analyses ont bénéficié de travaux et d'études scientifiques sur les questions d'éducation et de genre au Tchad, centrés principalement sur l'Enseignement supérieur et la Recherche dans une moindre mesure. Pour la partie sociohistorique, une importante littérature grise issue de l'administration, d'ONG et d'associations, a été consultée, ainsi que différentes archives issues de fonds privés et du fonds « Femmes » de la bibliothèque du Cefod. Par ailleurs, les statistiques publiées dans les annuaires des ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur ont fourni les données nécessaires pour connaître l'offre éducative au Tchad. Cette étude ne comprend pas la période précoloniale et se concentre essentiellement sur la période contemporaine qui commence à l'indépendance. Les données statistiques – parfois lacunaires – sur l'accès des femmes diplômées du supérieur à un emploi dans l'administration publique ou à la carrière d'enseignante-chercheure et de chercheure, sont basées sur l'Enquête sur la consommation et le secteur informel au Tchad de 2018-2019 (Ecosit). Un sondage par téléphone a également été réalisé auprès des établissements d'enseignement supérieur privés. Toutefois,

tous les experts reconnaissent un manque conséquent de données scientifiques sur la question du genre dans l'ESR au Tchad, de même que de grosses difficultés d'accès à des données statistiques fiables et validées (encadré 2).

#### Encadré 2

### **Méthodologie bibliographique de l'expertise scientifique collective à l'IRD**

Pour chaque expertise scientifique collective, l'IRD produit un référentiel bibliographique couvrant l'ensemble des axes de travail définis lors de l'atelier initial par le commanditaire et les parties prenantes. Il vient compléter les connaissances individuelles de chaque expert et experte dans sa discipline, notamment en référençant les productions scientifiques du Sud ou celles requérant des accès payants, et permet aux autres experts et expertes d'identifier des travaux dans le corollaire de leur sujet d'investigation. Les expertes ont procédé à une relecture des références, ajoutant celles qu'elles connaissaient et ont dressé un état des lieux des recherches disponibles sur le sujet.

### **Création d'un corpus bibliographique à partir de plusieurs outils numériques**

Dans un premier temps, nous avons procédé à l'identification de termes clés de l'expertise pour explorer au niveau mondial la bibliographie scientifique existante, ainsi que la littérature grise. Nous avons adopté une approche holistique des notions de « genre » et « d'éducation » en prenant en compte les nuances linguistiques (anglais et français). Dans cette démarche, nous avons entrepris des recherches pour rassembler des documents abordant un large éventail de sujets qui englobent non seulement l'éducation scolaire classique, mais également des domaines tels que l'*empowerment*, l'éducation à la santé, y compris la santé de la reproduction, ainsi que l'éducation en lien avec le développement économique, l'autonomisation des femmes, les dynamiques professionnelles, etc.

Au-delà de ces termes génériques clés, la définition d'un périmètre géographique a permis de faciliter la création de ce corpus exploratoire, à savoir la sélection d'études couvrant essentiellement le Tchad, mais également l'Afrique subsaharienne et le continent africain, dans lesquelles le « Tchad » est nommé explicitement.

Une fois ces critères de sélection établis en concertation avec le service Information scientifique et technique (IST) de l'IRD et les chercheurs de l'expertise, nous avons entrepris une recherche à travers plusieurs moteurs de recherche généraux d'informations scientifiques tels que : Base, Dimension.AI, Google Scholar, ainsi que des bases de données bibliographiques spécialisées comme Eric, PubMed, WOS, Horizon, EconPapers et le portail de l'International Institute for Educational Planning (IIEP).

En parallèle, des publications provenant de thèses (EthOS, Thèses.fr), de sources statistiques (Datasetsearch, Social Institution & Gender Index, Open data for Africa, Banque mondiale données), ainsi que de journaux spécialisés (*Feminist Africa*, *Cahier du genre*, *Gender & Development*) ont été collectées.

Suivant cette méthodologie, le travail de collecte bibliographique sur le genre dans les secteurs de l'Éducation et de l'ESR au Tchad a permis de référencer 204 articles scientifiques au total, dont 78 traitent du Tchad, les autres couvrant les pays proches. Mais au final, très rares sont les articles qui ont abordé la question des femmes dans l'ESR au Tchad.

Ce corpus a ensuite été enrichi de documents issus de la bibliographie et des bibliothèques des experts, en particulier des documents de littérature grise ou académiques qui n'étaient pas disponibles via les outils de recherche bibliographique en ligne. Les difficultés de capitalisation des données, liées à diverses raisons et notamment le faible taux de couverture internet, jouent en effet pour beaucoup dans la mince littérature disponible en ligne. Les annuaires statistiques de l'Éducation nationale (2005-2021) et de l'Enseignement supérieur (2015-2020)<sup>1</sup> ont été une source d'information centrale pour l'analyse quantitative de la place des femmes dans l'Éducation.

Les résultats de l'analyse mettent en lumière plusieurs observations importantes. Tout d'abord, peu d'articles référencés sont véritablement centrés sur le Tchad. De nombreux travaux se contentent de citer le Tchad dans le cadre d'études plus larges sur l'éducation en Afrique subsaharienne ou sur le continent africain dans son ensemble. Les rapports émanant d'institutions diverses, bien que cités fréquemment, soulèvent des questions quant à leur méthodologie, leur impartialité et leur potentiel biais institutionnel. Cela souligne la nécessité pour les chercheurs de faire preuve de discernement dans l'évaluation de la crédibilité de ces sources.

L'analyse bibliographique a suggéré un besoin de recherches plus spécifiques et ciblées sur le Tchad en ce qui concerne le genre et l'éducation. Les études directement centrées sur le pays sont rares, malgré les nombreuses références à celui-ci dans des contextes plus vastes. L'amélioration de la recherche dans ce domaine pourrait contribuer à une compréhension plus approfondie des défis auxquels le Tchad est confronté en matière de genre dans l'Éducation et l'Enseignement supérieur.

Face à ce constat et dans la limite du temps disponible, plusieurs enquêtes de terrain complémentaires ont été menées dans le cadre de cette expertise collective pour éclairer certains points.

### **Enquêtes complémentaires**

Les analyses sur l'accès des femmes diplômées du supérieur à un emploi dans l'administration publique ou à la carrière d'enseignante-chercheure ou de chercheure sont basées sur l'Enquête sur la consommation et le

secteur informel au Tchad de 2018-2019 (Ecosit) ainsi que sur une enquête quantitative *ad hoc* réalisée dans le cadre de cette expertise scientifique en mai 2023 auprès de 39 enseignantes-chercheuses et chercheurs du Tchad<sup>2</sup>. Des analyses univariées et bivariées ont été réalisées avec les données des deux enquêtes (axe I).

Afin de compléter les données traitées par l'axe II sur les dynamiques de l'institutionnalisation du genre dans les politiques publiques au Tchad, 24 entretiens qualitatifs ont été réalisés de février à mai 2023. Ces entretiens ont été réalisés avec des actrices associatives, fonctionnaires en poste ou retraitées du ministère de la Femme et de l'ESR, des enseignantes-chercheuses et des actrices travaillant dans les organisations internationales. Des collectes d'archives personnelles, associatives et institutionnelles (notamment grâce au fonds « Femmes » du Cefod), ont ainsi été menées.

Une enquête exploratoire qualitative originale a également été réalisée entre octobre 2022 et mars 2023 pour nourrir le travail centré sur les représentations sociales et vécus des femmes dans l'ESR (axe III). Des entretiens semi-directifs ont été réalisés avec 36 personnes par une chercheuse de l'université de N'Djamena, deux chercheuses de l'IRD, un étudiant et une étudiante du Tchad. Elles se répartissent en cinq catégories : chercheuses, chercheurs, étudiantes, étudiants du supérieur public et anciennes étudiantes. Parmi les 14 chercheuses interrogées, 12 sont des enseignantes-chercheuses à l'université et deux sont chercheuses dans un centre de recherche public. La part plus grande d'enseignantes-chercheuses est liée au fait que l'essentiel du personnel de la recherche au Tchad est universitaire. Du côté des hommes, les entretiens ont été menés avec des enseignants-chercheurs uniquement. Les entretiens ont pris la forme d'échanges individuels essentiellement, à l'exception d'un entretien collectif avec trois ex-étudiantes, aujourd'hui en emploi. L'approche par les récits de vie est complémentaire des approches statistiques, historiques et spatiales des autres parties du document. À noter également, certains romans tchadiens ont été une source indirecte précieuse d'informations complémentaires pour aborder les représentations de genre dans la société tchadienne.

Au final, le manque de documentation centrée sur les femmes dans l'ESR au Tchad est une illustration que le sujet est émergent et que beaucoup reste à écrire sur la question.

---

1. Ces annuaires réalisés par la direction générale de la Planification et des Ressources humaines du MESRS ont été validés par le ministère lors de la cérémonie du 23 août 2023 à N'Djamena.

2. Sur une population d'enseignantes-chercheuses et chercheuses au Tchad estimée à 200. L'enquête a essentiellement été diffusée dans le cadre de l'Association des femmes enseignantes et chercheurs du supérieur au Tchad qui compte officiellement 45 membres, ce qui témoigne d'un bon taux de réponse parmi les membres.

Aussi des enquêtes *ad hoc* ont dû être conduites auprès d'étudiantes et de femmes universitaires, sur leurs parcours scolaire, professionnel et familial. Des chercheurs ont également été interrogés afin de connaître leurs trajectoires et leurs perceptions de leurs homologues féminines. Des enquêtes ont été menées auprès d'actrices associatives, de fonctionnaires en poste ou retraités du ministère de la Femme et de l'ESR, ou encore d'actrices travaillant dans les organisations internationales. Tous ces travaux ont été réalisés avec l'aide d'étudiants et d'étudiantes tchadiens (annexe 4).

Cette synthèse est déclinée en trois parties thématiques : la prise en compte progressive et insuffisante des inégalités femmes-hommes dans les politiques publiques (partie I) ; la scolarisation et la place des femmes dans l'ESR (partie II) ; et le vécu des femmes universitaires (essentiellement des enseignantes-chercheuses) au Tchad (partie III). Ces trois parties sont suivies des recommandations des experts (partie IV).

Plus précisément, la partie I présente l'histoire de l'intégration des questions de genre dans le développement politique au Tchad, portée par une multitude d'acteurs et d'actrices à différentes échelles, ainsi que ses liens étroits avec l'histoire particulière de la féminisation de l'ESR. La partie II s'attache à présenter les disparités de genre qui prévalent dans le système éducatif tchadien, du primaire au supérieur, au regard des données statistiques disponibles, des politiques publiques éducatives en vigueur, et des difficultés rencontrées par les femmes au cours de leurs carrières universitaires. Enfin, la partie III appréhende le vécu des femmes durant leurs études et dans leur carrière universitaire d'un point de vue qualitatif, ainsi que les représentations sociales qui sont en vigueur afin de comprendre les difficultés que les filles et les femmes rencontrent pour trouver leur place au sein de l'ESR au Tchad.

**Une prise  
en compte  
progressive  
et insuffisante  
des inégalités  
femmes-hommes  
dans les politiques  
publiques**

I

La place très minoritaire des femmes au sein de l'ESR au Tchad prend racine dans l'histoire sociopolitique complexe de ce pays, en particulier dans l'histoire du combat des femmes pour leur autonomisation et contre les inégalités de genre. La thématique du genre et de l'ESR s'articule, en effet, aux conditions historiques de l'adoption progressive, depuis les années 1970, d'une approche du développement qui intègre peu à peu la question du genre. Elle fait de l'autonomisation des femmes (par l'éducation et le revenu) une condition et un indice de développement. Le Tchad ne se positionne pas en exception dans ce mouvement international. Cette partie met en lumière la multitude d'acteurs, du local à l'international, qui ont pris part à cette évolution des politiques de genre.

En premier lieu, l'histoire de ce concept au Tchad sera présentée, depuis la mobilisation des femmes contre les inégalités femmes-hommes, jusqu'à l'adoption de l'approche « genre » stimulée par l'environnement international et au travers des organisations de la société civile et des associations féminines locales qui ont joué un rôle central dans ce domaine. Dans ce cadre, les parcours d'exception de certaines femmes ayant fait des études supérieures seront évoqués. En second lieu, les différents facteurs à l'origine de la difficile application des politiques de genre au Tchad seront identifiés.

# Histoire de la mobilisation des femmes

## Post-indépendance : de rares femmes engagées sur la scène politique

Le Tchad proclame son indépendance le 11 août 1960. Si quelques avancées concernant l'accès des femmes à l'éducation ont lieu sous la présidence de Tombalbaye (1960-1975) (voir chap. 3), le statut des femmes tchadiennes a, quant à lui, peu évolué. Plusieurs femmes se démarquent toutefois par leurs rôles actifs dans la lutte pour l'indépendance et leur rôle de leaders dans le Tchad indépendant. Citons par exemple Hadjé Halimé, enseignante, femme politique, militante du Parti progressiste tchadien-Rassemblement démocratique africain (PPT-RDA) et combattante du Frolinat ; Bourkou Louise Kabo, institutrice originaire de Fort-Archambault et retenue pour se présenter aux premières élections législatives post-indépendance en 1962 sous la bannière du PPT – proclamé parti unique la même année –, devenant ainsi la première femme députée du pays ; Kaloutma Guelmbang, vice-présidente de l'Assemblée nationale en 1968 et qui prendra la tête du comité féminin du Mouvement national pour la révolution culturelle et sociale (MNRCS)<sup>6</sup> avant d'être condamnée à sept ans de prison. En allant à contre-courant des normes sociales établies, leurs parcours pionniers demeurent exceptionnels, dans un contexte où « les femmes avaient peur d'être mal vues par les hommes et où l'on faisait tout pour les décourager de travailler » (entretien avec une enseignante qui a exercé durant le régime Tombalbaye, N'Djamena, 22 février 2023). En résumé, les politiques suivant l'indépendance n'ont pas traité la question de l'égalité entre les hommes et les femmes comme une priorité, qui plus est dans un contexte socioculturel fortement patriarcal. L'heure a davantage été à la stabilisation politique du pays.

6. En 1973, le PPT/RDA est dissout pour créer le MNRCS qui « se veut l'instrument de la "révolution culturelle" » de la politique du président Tombalbaye.

## Des projets axés sur l'autonomisation économique des femmes (1982-1990)

Les premières grandes politiques nationales d'émancipation féminine, tournées vers l'autonomisation économique et le développement des femmes, sont mises en place sous la présidence d'Hissène Habré (1982-1990). Dans le cadre de la Décennie des Nations unies pour la femme (1976-1985), le gouvernement crée en 1982 le secrétariat d'État à la Promotion féminine auprès du ministère du Travail ; ce dernier devient en 1984 le ministère des Affaires sociales et de la Promotion féminine. Avec des orientations internationales prônant « l'intégration des femmes au développement » (IFD)<sup>7</sup>, les priorités de ce ministère sont alors l'alphabétisation des femmes et leur autonomisation économique, notamment dans les zones rurales, dans un pays encore peu urbanisé et victime de l'insécurité alimentaire du fait de la grande sécheresse de 1983.

De nombreuses initiatives de développement sont mises en œuvre durant cette période avec l'appui d'organisations onusiennes. L'accent est mis sur la création de foyers féminins ruraux censés favoriser le développement économique des femmes rurales sur la base d'une approche communautaire. Ils permettent de regrouper les femmes de plusieurs villages afin de les former à diverses activités en vue de leur autonomisation – soins, alphabétisation, nutrition, etc. – et à des « technologies appropriées » telles que les machines à coudre, les moulins à mil, etc. Ces activités ont pu contribuer – dans une faible mesure toutefois – à l'allègement des travaux des femmes et à un meilleur accès aux facteurs de production. Des projets sont également menés en milieu urbain en faveur de l'autonomisation économique des femmes via notamment la création de groupements féminins appuyée par Oxfam GB.

Au final, même si de telles initiatives ont favorisé la mobilisation et l'organisation des femmes, elles n'ont ni modifié l'ordre social établi, profondément inégalitaire (division genrée du travail, pouvoir décisionnaire, estime de soi, voir chap. 7), ni favorisé l'émergence d'entrepreneures susceptibles d'entraîner des changements de perceptions et d'attitudes dans les relations de genre aux niveaux familial et communautaire. Pour cela, il faut attendre l'éclosion des mouvements associatifs féminins et la promotion, à l'échelle internationale, de la dimension « genre » des années 1990. Notons cependant l'institutionnalisation en 1986 de la Journée internationale des droits des femmes, suivie de celle de la Semaine nationale de la femme tchadienne (Senafet) en

---

7. Pour une analyse de la succession des approches internationales de la question de l'égalité de genre dans le développement voir, par exemple, DEGAVRE, 2011.

1989. Par ailleurs, la naissance du Groupe informel de recherche-action féminine (Giraf) en 1988 annonce les transformations sociales des années 1990. Le Giraf se proposait alors « d'être une simple cellule de réflexion favorable au *brainstorming* qui pourrait aboutir à une action concertée entre diverses organisations » (GIRAF, 1989 : 2). Il joue ensuite un rôle fondamental dans la coordination des nouvelles structures féminines, et documente les transformations socio-économiques telles qu'elles ont été vécues par les femmes<sup>8</sup> à travers plusieurs conférences-débats animées au Cefod sur les questions de genre et de citoyenneté.

## **Mobilisation des associations féminines et rôle moteur de la société civile (1990-2011)**

Au tournant des années 1990, le tissu associatif féminin tchadien se structure. La démocratisation engagée par le gouvernement d'Idriss Déby (1990-2021) impulse en effet une nouvelle dynamique aux politiques de genre en autorisant la constitution d'espaces de parole et de réflexion propices à la multiplication des associations féminines, à leur structuration et leur mise en réseau. Les actions de ces associations féminines ont permis, durant cette période, de nombreuses avancées pour l'égalité femmes-hommes, notamment dans le domaine juridique.

### **Redéfinition des modèles et des rôles des femmes**

L'ouverture démocratique du pays après 30 années d'instabilité politique, conjuguée aux fortes mobilisations associatives féminines, rend cette période propice à une modification des rapports de genre et à la diffusion de nouveaux modèles de féminité<sup>9</sup> en milieu urbain. Les revendications en matière de droits politiques, juridiques, économiques et sociaux, portées auprès du politique, font ainsi bouger les frontières des identités et des rôles des femmes :

« Avec la guerre et l'exil, les femmes sont revenues avec de nouvelles idées ; elles ont étudié à l'étranger ; les autres sans mari se sont débrouillées seules ; on ne voulait plus revenir comme avant ; on était

---

8. Cette documentation issue de travaux de recherche a été capitalisée dans un fonds « genre ». Au total, 1 500 ouvrages ont été collectés, traités, archivés dans la bibliothèque du Cefod.

9. L'expression « modèles de féminité » fait référence aux normes et aux représentations dominantes qui sont associées aux femmes dans une société donnée.

en plein bouillonnement. On ne voulait surtout pas la même situation qu'avant, mais l'autonomie. Les femmes voulaient leur liberté » (une militante, 14 février 2022).

L'espace urbain et le marché de l'emploi formel et informel se féminisent<sup>10</sup> ; les femmes contribuent dorénavant aux revenus des ménages ; les normes sexuelles changent. Si l'on peut observer une évolution des modèles de masculinité et de féminité en milieu urbain, elle ne remet pas pour autant en cause sa dimension inégalitaire et ce début d'émancipation féminine n'est pas sans susciter de nombreux débats entre les différents modes de vie, les femmes pouvant être qualifiées d'infidèles, de matérialistes et dérogeant à leurs devoirs reproductifs.

Durant cette période émergent également des associations et des figures féminines qui prennent part aux luttes politiques pour les droits des femmes, les droits humains et la démocratie (encadré 3). Leur présence, leur militantisme et leur visibilité dans l'espace public influencent alors beaucoup la redéfinition des normes de genre communément admises. Des femmes diplômées occupent des postes à responsabilité et participent au bouillonnement social de la jeune démocratie et à la politisation du genre en mettant en pratique ce qu'elles ont observé à l'étranger durant leurs études et/ou leurs années d'exil lors de la guerre civile. Les associations féminines se construisent sur les trajectoires internationales de leurs militantes et/ou fondatrices, à l'instar de l'Association des femmes juristes du Tchad (AFJT) ou de la Cellule de liaison et d'information des associations féminines (Celiaf). Une des premières présidentes de l'AFJT raconte :

« Il fallait aider la femme à défendre ses droits et à se défendre. Nous-mêmes, on a étudié à l'étranger et on a vu qu'il y avait des associations du même type. Je venais de rentrer du Cameroun, j'y ai fait mes études, il y a les femmes juristes qui s'activaient là-bas. [...] Donc on a dit qu'il fallait créer la même chose au Tchad parce qu'il y a un besoin criant. Il y a très peu de femmes qui ont fait du droit. L'objectif même de l'AFJT c'est la promotion des droits des femmes et des filles » (4 février 2023).

Les femmes revendiquent dorénavant une citoyenneté active, au-delà des seuls rôles familiaux qui leur sont généralement assignés. En plus de lutter pour les droits des femmes, ces militantes jouent aussi un rôle actif de « sentinelles » de la jeune démocratie tchadienne en investissant les sphères publique et politique. Elles organisent des manifestations pacifiques pour dénoncer tout manquement à la démocratie ; elles participent à des

---

10. Par exemple, la part des femmes fonctionnaires toutes catégories confondues évolue de 7 à 8,33 % entre décembre 1989 et décembre 1994 (RIM MADJITA, 1993).

débats politiques habituellement réservés à l'élite masculine, à l'instar de la Conférence nationale souveraine (CNS)<sup>11</sup> en 1993 où, selon les sources orales, environ une quinzaine de participantes (sur les 55 au total) étaient issues de la société civile.

### **Rôle pivot du tissu associatif, du local à l'international**

Les questions de droits des femmes et d'égalité femmes-hommes commencent à bénéficier d'une visibilité politique naissante au niveau international à partir des années 1990. Cet intérêt fait suite à la Décennie des Nations unies pour les femmes (1976-1985) qui a stimulé le décloisonnement des luttes menées par les actrices africaines qui prirent alors « conscience de l'opportunité de mener des actions ensemble et de profiter d'une visibilité politique naissante pour avancer leur agenda à une plus grande échelle » (Sow, 2012 : 145-160). La quatrième Conférence mondiale sur les femmes (Beijing, 1995) débouche également sur des avancées significatives en matière de genre et de droits des femmes<sup>12</sup>.

De son côté, le tissu associatif féminin tchadien, une fois structuré en réseau avec la faïtière nationale Celiaf (encadré 4), s'internationalise avec l'appui financier de partenaires internationaux, à la faveur de formations, de conférences et de visites de partage d'expériences sur le continent africain, en Europe ou aux États-Unis. Ces visites ont particulièrement influencé l'action publique : par exemple, l'institutionnalisation de la Journée nationale des femmes chefs d'entreprise au Tchad (8 septembre) fait suite à la visite en République démocratique du Congo de l'Association des femmes commerçantes et cheffes d'entreprise du Tchad.

Dans ce contexte où les dynamiques politiques nationales et globales s'entrecroisent, les associations se positionnent comme expertes du genre afin de peser dans les échanges avec les bailleurs de fonds et la sphère politique. L'AFJT participe ainsi à la Conférence internationale pour la population et le développement du Caire (1994) dont émane le Réseau des femmes africaines ministres et parlementaires (REFAMP) (qui développe ensuite une branche nationale tchadienne) et dont le mandat est de défendre, promouvoir et plaider en faveur de la reconnaissance des droits reproductifs des filles et

---

11. La CNS était une assemblée constituante rassemblant différents acteurs politiques et sociaux du Tchad pour discuter et décider du futur politique du pays après des années de conflits et d'instabilité. Elle mena à la rédaction d'une charte de transition et à la constitution d'un nouveau gouvernement de transition.

12. La déclaration et le programme d'action de Beijing énoncent un ensemble d'objectifs et de stratégies pour promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes.

des femmes. Le fait que l'AFJT participe sous l'égide du ministère de l'Action sociale à la Conférence africaine des ministres sur le genre et l'égalité de sexe (Dakar, 1994) en vue de préparer la Conférence de Beijing (1995), en est un autre exemple. Cette participation a contribué fortement à l'élaboration de la politique IFD.

### Encadré 3

#### Parcours de figures féminines militantes

**Bourkou Louise Kabo** (1934-2019) est la première femme députée du Tchad (1962). Elle est militante du Parti progressiste tchadien (PPT) quand elle est élue au Parlement du Tchad en 1962. De 1975 à 1977, elle travaille au ministère en charge de l'Éducation. En 1982, elle quitte le pays pour la République centrafricaine lors de l'arrivée au pouvoir d'Hisssène Habré, où elle exerce comme commerçante et enseignante. Elle se rend en France en 1987 en tant que réfugiée politique où elle se consacre à l'éducation des personnes handicapées. À la suite du renversement d'Hisssène Habré par Idriss Deby, elle retourne au Tchad en 1991, où elle est élue députée de 1991 à 1995 et déléguée à la Convention constitutionnelle. Elle sera porte-parole de la lutte contre l'excision et les mariages d'enfants.



**Photo 4**

Bourkou Louise Kabo,  
première femme députée  
du Tchad.

© makaila.over-blog.com

Exilée en France, **Aché Seid Nabia**, fille de l'écrivain et homme politique Joseph Brahim Seid, soutient sa thèse en droit en 1988 à l'université Paris-III (NABIA, 1988) avant de rentrer au Tchad à la faveur du changement de régime. Elle participe, avec d'autres figures féminines, à l'instar de l'ancienne ministre Ruth Yaneko Rumba, à la fondation de l'AFJT et en devient sa première présidente (1991-1996). Elle est également la première présidente de la Commission nationale des droits de l'Homme qu'elle contribue à créer en 1991. Elle devient ensuite conseillère auprès du Premier ministre en 1996 avant d'exercer ses fonctions d'enseignante-chercheuse à l'université de N'Djamena.

Titulaire d'une licence en droit et d'un master en relations internationales au Cameroun, **Hélène Lambatim** revient au Tchad en 1990 et prend la suite d'Aché Seid Nabia à la présidence de l'AFJT (1996-2003). C'est sous son mandat que l'AFJT saisit les tribunaux pour obtenir l'aide juridictionnelle en faveur des femmes les plus démunies. Elle est membre (trésorière) du premier bureau exécutif de la Celiaf en 1996. Elle devient ensuite vice-présidente du Conseil économique, culturel et social (2014-2019) puis vice-présidente du Conseil constitutionnel (2017-2018). Elle enseigne actuellement à la faculté des sciences juridiques et politiques de l'université de N'Djamena et elle est membre de la Commission nationale des droits de l'Homme et de l'Association des femmes enseignantes et chercheurs du supérieur au Tchad (AFECST) (conseillère).

**Thérèse Mekombé**, juriste de formation et cadre supérieur du ministère des Finances et du Budget, milite au sein de l'AFJT dès sa création. Première présidente de la Celiaf (1996-2004), elle est nommée par décret au Collège de surveillance et de contrôle des revenus pétroliers, lors du lancement de l'exploitation du brut durant les années 2000. Elle participe à l'institutionnalisation de la loi 001 portant répartition des revenus pétroliers entre les secteurs prioritaires de développement. Elle occupe le poste de présidente de l'AFJT depuis 2011 tout en siégeant au Comité de pilotage en charge du suivi des recommandations du Dialogue national inclusif et souverain (DNIS).



**Photo 5**

Thérèse Mekombé,  
cadre supérieure du ministère  
des Finances et du Budget.

© R. Djibergui-Amane

Au niveau national, les associations féminines sont également sollicitées par les acteurs politiques pour leur expertise, comme ce fut le cas pour l'élaboration du projet de Code des personnes et de la famille. Dans la même veine, des responsables associatives sont nommées « point focal genre » au sein d'administrations publiques. Elles ont également un rôle de transfert au niveau local des recommandations adoptées à Beijing (notamment « l'approche genre »). Enfin, les associations diligents de nombreuses études, appuyées par des ONG internationales, afin de documenter les inégalités de genre et la condition féminine au Tchad. Cette étude entre dans ce cadre.

## La Cellule de liaison et d'information des associations féminines (Celiaf) : structuration de la lutte féminine au Tchad



**Photo 6**  
Logo de la Celiaf  
© Celiaf

Les actrices de la société civile à l'origine de la création de la Celiaf (en 1996)<sup>1</sup> souhaitent se constituer en réseau afin d'avoir leur espace (autonome du politique) et leurs propres conditions d'organisation et d'action. La Celiaf revendiquait alors sa distance par rapport à l'appareil d'État, plus précisément vis-à-vis de la Coordination des associations féminines au Tchad (Cafet) créée par le ministère de la Condition féminine en vue de préparer Beijing. La Cafet, constituée de 15 associations féminines, était en effet considérée comme une « structure du parti ou prolongement des discours officiels [constituant] un moyen d'avaliser des politiques décidées au sommet » (AFJT, 1992 : 10).

La Celiaf joue depuis sa création un rôle important dans la coordination des associations féminines du Tchad en leur permettant de travailler ensemble afin d'atteindre des objectifs communs. Elle facilite également l'échange d'informations, le partage des meilleures pratiques et la mise en place d'initiatives communes pour défendre les droits des femmes et l'égalité femmes-hommes. Elle constitue à la fois un outil de contestation politique et un relais aux orientations et actions auprès de ses 50 000 membres individuels issus des groupements affiliés. Elle met en place des modules d'apprentissage pour ses membres afin de renforcer leurs capacités et d'acquérir de nouvelles pratiques militantes (par exemple avec des formations sur la loi quota, aux techniques de médiation et aux outils de gestion sensible au genre). Elle met également en œuvre des actions de lobbying et de veille auprès des instances politiques afin d'être en mesure de renégocier les rapports de genre institutionnalisés. Par exemple, la Celiaf et la Coalition des femmes tchadiennes médiatrices pour la paix durable au Tchad (CFTMPD) ont mené un plaidoyer et différentes actions pour vulgariser la résolution 1325 des Nations unies relative aux femmes, à la paix et à la sécurité. Le plan d'action national de cette résolution PAN 1325 (horizon 2023-2027) a été adopté en janvier 2023.

1. La Celiaf a été créée en 1996 et a obtenu l'autorisation d'exercer en mars 1997.

Après Beijing, le volet genre est intégré de façon croissante dans les activités des organisations de la société civile (OSC) tchadiennes, à l’instar de la création de commissions spécialisées « genre » ou chargées des droits des femmes au sein des associations des droits de l’Homme.

Depuis les années 1990, les associations féminines jouent un rôle central dans le combat contre les inégalités de genre dans la sphère politique. La mobilisation juridique (McCANN, 2006) est une arme de choix pour l’AFJT (membre de la Celiaf). Les principes affirmés aux niveaux national et international sont dorénavant mobilisés pour des plaidoyers et des actions de lobbying en faveur de l’obtention de réformes législatives visant la protection des femmes et l’égalité de genre.

## **Montée de la prise en compte politique des inégalités de genre après la conférence de Beijing**

Soutenues par les recommandations de la Conférence de Beijing (1995), les OSC tchadiennes se mobilisent pour inscrire les inégalités de genre comme une des priorités à l’agenda étatique. Tout d’abord, elles s’impliquent dans les Comités nationaux de suivi des conventions internationales – notamment celle sur l’élimination de toutes les formes de discrimination à l’égard des femmes (Cedef) – et dans ceux de la plateforme de Beijing. En évaluant les progrès réalisés par le Tchad en matière d’égalité des genres au travers des rapports à la portée internationale, elles exercent ainsi une forme de pression sur le gouvernement.

Ensuite, avec le soutien d’ONG internationales, les associations féminines mènent diverses études sur la citoyenneté politique des femmes, leurs rôles de médiation ou encore les violences basées sur le genre (VBG). Les recommandations formulées, en plus de la diffusion massive de messages et d’actions de plaidoyer, contribuent fortement à la concrétisation au niveau national d’importantes déclarations politiques à l’instar de l’institutionnalisation en 2018 du quota de 30 % de représentation des femmes dans les instances de prise de décision. Sur un autre plan, la lutte contre les VBG a fait l’objet d’une importante mobilisation des OSC. Elles ont contribué au processus enclenché par la campagne onusienne « Tous unis contre les violences faites aux femmes et aux enfants » pour l’élaboration de la stratégie nationale de lutte contre les violences basées sur le genre (SNVBG) qui a été techniquement adoptée en 2012. Cette stratégie contribue à l’opérationnalisation de l’axe 5 de la politique nationale genre (PNG, voir encadré 5).

## La politique nationale genre au Tchad

En 2017, le gouvernement tchadien s'est doté d'une politique nationale genre (PNG) afin de se conformer aux engagements relatifs à la promotion des droits des femmes et de l'égalité de genre auxquels il a adhéré sur le plan international. La PNG est soutenue par un plan d'action. Cette politique a pour but de fournir à l'État et à ses différents partenaires du développement, un instrument d'orientation afin d'intégrer les préoccupations et les besoins spécifiques des femmes et des hommes dans leurs interventions de développement. Son objectif est de promouvoir l'égalité entre les femmes et les hommes en vue d'un développement durable. Les principales priorités de la PNG sont :

- le développement d'un cadre juridique et institutionnel propice à la réalisation de l'égalité et de l'équité de genre et à la promotion des droits humains ;
- l'élimination des écarts dans le domaine de l'éducation (fille/garçon), de la formation et de l'emploi et en matière d'accès aux sphères de décision.

La PNG repose sur les orientations stratégiques suivantes : (1) l'intégration systématique de la dimension genre dans les systèmes de planification, de budgétisation, de mise en œuvre, de suivi/évaluation des stratégies, des politiques et des programmes de développement à tous les niveaux ; (2) le développement d'une stratégie de communication pour un changement de mentalité et de comportement en faveur de l'égalité entre les hommes et les femmes dans tous les domaines de la vie publique et privée ; (3) l'accès égal et équitable aux services sociaux de base, aux ressources (y compris le foncier) et aux bénéfices par les hommes et les femmes ; (4) l'accès égal et équitable des hommes et des femmes aux sphères de décision ; (5) la promotion des droits humains et en particulier l'autonomisation des femmes et (6) le développement d'un partenariat actif en faveur du genre au Tchad.

Source : MOTLAGH *et al.*, 2021 : 11.

Parallèlement à ces importantes avancées, on assiste, depuis le tournant des années 2000, à des pratiques de cooptation de militantes pionnières au sein de missions et de fonctions politiques. Ces pratiques ont contribué à déstructurer la cohésion militante des années 1990. Les contestations féminines se sont alors diluées dans des objectifs différents de ceux des organisations féminines de la première heure. Il faut souligner que la pratique de la cooptation, si elle constitue un indicateur de mesure d'impact des actions de plaidoyer en faveur de la participation politique des femmes, s'avère aussi être un facteur de perturbation de la cohésion des organisations féminines dont les membres

auraient souhaité être consultés. Face à ces pratiques, la Celiaf adopta en 2013 un code de conduite pour la représentation des femmes leaders dans le cadre de sa propre gouvernance. Toutefois le test de ce code lors des élections présidentielles de 2016 et les suivantes ne fut pas concluant au regard de l'engagement en tant que candidates ou militantes, des femmes membres du réseau. En outre, la multiplication d'associations, suscitée par l'aide au développement et l'inflation des programmes internationaux de genre, a également contribué à fragiliser la cohésion des organisations féminines les plus ancrées sur le terrain au profit de nouvelles associations plus proches des réseaux politiques.

## **Un intérêt récent des inégalités de genre au sein du secteur de l'ESR**

Les revendications et les combats menés à la fois aux niveaux associatif et politique n'ont pas concerné au premier chef les étudiantes et les femmes universitaires. En effet, dans un contexte où près de 80 % des femmes sont analphabètes (AMBASSADE DE FRANCE AU TCHAD, 2018), les étudiantes et enseignantes-chercheuses tchadiennes constituent une classe plus ou moins privilégiée. Détentrices d'un certain capital économique leur ayant permis d'effectuer leurs études dans un contexte de grande précarité, et issues le plus souvent de familles éduquées et politisées, les femmes intellectuelles tchadiennes ont apporté de profonds changements sur d'autres plans que celui de l'ESR (loi quota, judiciarisation des violences faites aux femmes, représentativité politique des femmes, etc., voir axe II).

Le système éducatif tchadien est toujours caractérisé par de profondes inégalités. Le ministère en charge de l'ESR a longtemps souffert d'un déficit d'attention expliquant (en partie) le peu de données sur son histoire. Néanmoins, c'est au tournant des années 2010 que l'ESR « commence à trouver ses marques » au travers de la mise en œuvre du décret n° 240 (adopté en 2011) qui fixe les quotas d'entrée en première année dans les établissements publics d'enseignement supérieur avec 10 % réservés aux étudiantes<sup>13</sup>. Il était alors le seul acte réglementaire en vigueur qui soit sensible aux inégalités de genre dans l'ESR, même s'il reste difficilement applicable du fait du non-respect des quotas. Les politiques appliquées dans les institutions restent peu sensibles

---

13. En effet, 10 % sont réservés aux étudiantes, 22 % pour l'excellence, 5 % aux étudiants originaires de la région abritant l'établissement et 3 % aux candidats des 21 autres régions.

au genre et rendent difficile l'accès des femmes à l'ESR. En effet, ce n'est qu'en 2016 que fut nommée la première maîtresse-assistante du Tchad, Mme Khadidja Hassaballah Hamid (encadré 6).

#### Encadré 6

### **Khadidja Hassaballah Hamid, première femme maîtresse-assistante du Tchad (2016)**

Khadidja Hassaballah, docteur ès sciences (génétique des populations), est enseignante-chercheuse à la faculté des Sciences exactes et appliquées de N'Djamena à Farcha depuis 2016, avec le grade de maîtresse-assistante du Comité africain et malgache de l'enseignement supérieur (Cames). Elle a été élue députée de la 2<sup>e</sup> législature et rapporteur de la Commission « Économie, développement, coopération, industrie et environnement » à l'Assemblée nationale (2002-2006), puis députée de la 3<sup>e</sup> législature et présidente de la Commission développement rural et environnement à l'Assemblée nationale (2011-2021). Elle a également été secrétaire d'État à l'Enseignement supérieur et, de février 2015 à mars 2016, la secrétaire générale 2<sup>e</sup> adjointe du Mouvement patriotique du salut (MPS), puis vice-présidente de l'université Roi Fayçal (de juin 2020 à juillet 2023). Depuis juillet 2023, elle est la directrice générale de l'Institut national supérieur de l'élevage à Moussoro. Mme Hassaballah est une experte de la sécurité alimentaire, du développement durable, du changement climatique et de la désertification. Elle a reçu les distinctions honorifiques de chevalier de l'ordre national du Mérite et d'officier de l'Ordre national du Tchad.



**Photo 7**

Khadidja Hassaballah,  
maîtresse-assistante au Cames.

© F. Mahamat Abakar.

La nouvelle prise en compte du genre dans l'ESR s'explique (en partie) par les évolutions récentes du contexte politique, notamment l'instauration de la loi quota (2018) et l'adoption de la PNG (en 2011 puis révisée en 2017). Par ailleurs, de telles questions ont récemment fait l'objet de recommandations

élaborées lors des journées d'échange et de réflexion sur l'Enseignement supérieur (en décembre 2022) parmi lesquelles il est proposé « d'autoriser les filles et les personnes vivant avec un handicap à s'inscrire en première année de leur choix sans limite d'âge » et « de créer une cellule genre au sein du ministère en charge de l'ESR » (MESRS, 2023 : 19)<sup>14</sup>.

Malgré ces quelques avancées, les pratiques et les représentations sexistes dans la fonction publique, au demeurant très masculine (voir chap. 6), restent encore vivaces et la prise en compte des inégalités de genre au sein de l'ESR rencontre de fortes résistances, comme cela est illustré par les expériences vécues par la première femme ministre de l'ESR, Lydie Beassemda, au cours de son mandat en 2021 (encadré 7).

Ayant fait l'objet de rares attentions de la part du monde associatif, les enseignantes-chercheuses s'organisent progressivement afin de faire valoir leurs droits et d'influencer les espaces décisionnaires. C'est dans ce contexte que naît l'Association des femmes enseignantes et chercheuses du supérieur au Tchad (AFECST) en 2021 (encadré 8). Celle-ci trouve ses origines dans les multiples VBG subies par les étudiantes et enseignantes-chercheuses (voir chap. 6 et 8). L'association est créée dans la foulée de la promulgation de la loi quota en 2018 et prend son essor sous le ministère de Lydie Beassemda, sensible à leurs revendications. L'Ambassade de France (notamment par le FSPI et l'intermédiaire de l'AFECST) soutient la dynamique en octroyant à des femmes des bourses de terrain, de masters et de doctorats. D'autres associations, à l'instar du Conseil national des femmes du Tchad (Conaf) et de la Fondation Grand Cœur<sup>15</sup>, financent également des bourses d'études destinées aux filles et aux femmes.

Les étudiantes n'ont bénéficié que de rares campagnes de sensibilisation et mobilisations associatives, mise à part une activité de sensibilisation aux VBG organisée par l'AFJT et l'université d'Adam Barcka d'Abéché. Elles prennent elles-mêmes des initiatives comme l'organisation des étudiantes au sein de la section féminine de l'Union nationale des étudiants tchadiens, ainsi que la récente création d'une cellule des étudiantes en droit pour la lutte contre les VBG (université de N'Djamena).

---

14. Depuis la rédaction de cette expertise, des mesures ont été prises pour atteindre un quota minimum de 30 % d'étudiantes inscrites en master, notamment à l'université de N'Djamena.

15. La Fondation grand cœur est une ONG tchadienne qui aide les personnes vulnérables à accéder aux soins de santé et à l'éducation. Elle appuie également l'autonomisation économique des femmes, apporte assistance et accompagne les personnes nécessiteuses, en situation difficile ainsi que les enfants. Créée par l'ancienne première dame Hinda Déby, la fondation semble aujourd'hui fragilisée.

## Lydie Beassemda, première femme ministre de l'ESR

Titulaire de deux diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS) en industries agro-alimentaires et en planification de développement local et planification territoriale, Lydie Beassemda fut tout d'abord ministre de l'Agriculture (2018-2019) avant d'être nommée, comme première femme à ce poste, ministre de l'Enseignement supérieur en 2021. Présidente d'un parti politique, elle se présente aux élections présidentielles de 2021. Sa candidature fait d'elle la première femme de la vie politique tchadienne à participer à cette compétition.

Durant son mandat de ministre, elle initie un grand directoire universitaire de trois jours au cours duquel le manque de femmes universitaires et leur absence de pouvoir décisionnaire sont clairement démontrés. Sur cette base, et afin de redynamiser l'ESR dans une perspective égalitariste, elle lance diverses initiatives, et porte le projet FSPI<sup>1</sup> « Genre et Enseignement supérieur » sollicité par l'Association des femmes enseignantes-chercheuses et des acteurs de la coopération. Un observatoire scientifique du genre est notamment mis en place dans ce cadre, qui permet de suivre l'évolution genrée des nominations. Outre cet appui, elle est active dans un groupe de réflexion scientifique pour préparer le Dialogue national inclusif et souverain (le comité de préparation du dialogue national inclusif – CODNIS) avec pour objectif de faire participer les enseignants-chercheurs.

Elle est relevée de son ministère huit mois après sa nomination en février 2022. Les travaux réalisés lors de son passage au sein du ministère ont cependant contribué à rendre visibles les difficultés de l'accès des femmes à l'ESR ainsi que celles vécues par les enseignantes-chercheuses dans l'exercice de leurs fonctions.



**Photo 8**

Lydie Beassemda,  
première femme ministre  
de l'ESR.

© Cames

1. Projet FSPI : « Fonds de solidarité pour les projets innovants, les sociétés civiles, la francophonie et le développement humain ».

## L'AFECST, Association des femmes enseignantes et chercheuses du supérieur au Tchad

L'AFECST regroupe les femmes enseignantes et chercheuses du supérieur au Tchad. L'association est un cadre légal de discussion, d'écoute et de plaider pour permettre aux femmes de s'exprimer librement et de bénéficier d'un encadrement.

L'association a été créée en mai 2018, après la promulgation de l'ordonnance n° 022/PR/2018 instituant la parité progressive dans les postes nominatifs et électifs. Elle a pour vocation de soutenir, d'encourager et de promouvoir l'excellence des femmes scientifiques au Tchad. Elle mène des actions de plaider, de communication, à travers les conférences scientifiques et des discussions autour de la science et la promotion des disciplines enseignées par les enseignantes-chercheuses. L'AFECST communique et sensibilise également aux métiers scientifiques auprès des plus jeunes. Aujourd'hui, 45 enseignantes-chercheuses de toutes disciplines et des deux langues officielles du Tchad font partie de cette association.



**Photo 9**

Projet de maintien des filles à l'école de Koumogo bénéficiaire du FSP1 « genre ».

© C. Ngarnougber.

Parmi les activités réalisées depuis sa création, on peut citer sa contribution massive à la promulgation de la loi 022/PR/2018, le suivi des dossiers, l'identification de femmes aux profils rares afin de plaider pour leur intégration dans l'Enseignement supérieur, l'organisation de conférences-débats sur divers thèmes liés à l'approche genre, la méthodologie de recherche, les difficultés d'accès des filles à l'Enseignement supérieur, etc.

Mais l'AFECST rencontre un certain nombre de difficultés qui entravent son développement comme, notamment, le manque de financement, de visibilité et la difficulté de réunir les membres du fait de leur éparpillement géographique sur l'ensemble du territoire tchadien.

Au-delà des bourses et des microprojets financés en 2022 (avec le soutien de l'Ambassade de France), l'association souhaite à l'avenir pouvoir mener de nombreuses actions en faveur des filles : octroyer des bourses afin

d'améliorer leurs compétences, identifier des femmes modèles et leur confier le coaching, travailler avec les enseignantes du primaire et du secondaire afin de mener des actions coordonnées pour leur maintien durable à l'école comme travailler avec les parents sur cette question, créer un encadrement pour les préparer à accéder aux filières scientifiques, former les enseignants à l'égalité femmes-hommes pour une meilleure compréhension du concept genre et construire des infrastructures (toilettes, distribution de kits hygiéniques, crèches, etc.) pour leurs besoins spécifiques en vue de réduire le taux d'absentéisme et la déperdition scolaire ainsi que d'augmenter leurs performances académiques.

## La difficile application des politiques de genre

Alors que le Tchad s'est doté d'un arsenal de lois et de décrets en faveur de la promotion du genre (encadré 9), ces mesures sont, dans les faits, ineffectives ou inefficaces. Les logiques qui y participent sont plurielles et une des contraintes réside dans un mode de gouvernance nationale qui ne permet ni leur appropriation ni leur institutionnalisation.

### Une faiblesse structurelle de la gouvernance politique

Le fonctionnement du ministère de la Femme ainsi que la promotion du concept de genre sont tout d'abord contraints par la faiblesse structurelle de la gouvernance au Tchad. En 2013, un rapport du ministère (MASSNF, 2013) soulignait déjà ses principales faiblesses organisationnelles : « absence de liens fonctionnels ; absence de textes d'application du décret portant organigramme et attributions du ministère ; attributions parfois confuses ; faible autonomie de gestion des structures techniques et d'application ; compétences/profils peu adéquats aux postes ; style de management des ressources inapproprié, démotivant ; méthodes d'intervention inappropriées aux résultats et impacts ; méthode de gestion des ressources irrationnelle (sur 1 041 agents du ministère de l'Action sociale, de la Solidarité nationale et de la Famille, 830 sont affectés à N'Djamena, soit 80 %) ». Ces faiblesses ne sont pas spécifiques au seul ministère de la Femme et touchent bon nombre d'autres ministères.

Le manque de moyens financiers et matériels alloués à la Fonction publique est une difficulté majeure rencontrée par le ministère de la Femme, qui ne reçoit en effet que 1 % du budget de l'État pour ses frais de fonctionnement, rendant difficile la mise en place d'une planification réaliste, sur le long terme, et qui tient compte des intérêts des populations. Le personnel administratif est peu qualifié de façon générale et particulièrement sur les questions de genre.

## **Droit des femmes : les cadres national et international**

### **Au niveau national**

Durant les dernières décennies, le Tchad a renforcé son cadre juridique en matière des droits des femmes. Dans l'ensemble, il reconnaît les mêmes droits aux hommes et aux femmes.

La **Constitution de 1996**, révisée en 2005, consacre l'égalité des hommes et des femmes (article 7) et la garantit à tous les citoyens. La Constitution, adoptée le 4 mai 2018 à l'issue du forum national inclusif, réaffirme les principes énoncés dans la Déclaration des droits de l'Homme et consacre les droits et libertés reconnus à tous les Tchadiens sans discrimination.

La **loi n° 029/PR/2015** portant interdiction du mariage d'enfants au Tchad, promulguée le 21 juillet 2015, fixe l'âge minimum du mariage à 18 ans.

La **loi n° 001/PR/2017** portant Code pénal prévoit la pénalisation du viol, du harcèlement sexuel et des violences conjugales.

La **politique nationale genre** a été adoptée par le décret n° 2035/PR/PM/MFPESN/2017 du 20 novembre 2017. Son premier plan quinquennal couvre la période 2019-2023. La mise en œuvre de la PNG s'est matérialisée par la signature du décret n° 2210/PCMT/PT/MFFPE/2022, du 19 juillet 2022, portant création, organisation et fonctionnement de l'Observatoire de la promotion de l'égalité et de l'équité de genre. Il constitue un organe de suivi et d'évaluation de la PNG, et des progrès réalisés en matière de promotion du genre et de droits des femmes.

La **loi n° 12/PR/2018**, portant ratification de l'ordonnance n° 006/PR/2018 du 30 mars 2018 portant lutte contre la traite des personnes en République du Tchad. Elle vise à prévenir et réprimer la traite des personnes, en particulier des femmes et des enfants.

La **loi n° 039** portant code électoral qui prône l'égalité entre les candidats des deux sexes est promulguée en 2019.

Le **décret n° 0433/PR/MFFPE/2021** du 5 mars 2021 portant application de l'ordonnance n° 12/PR/2018 précise que « la parité s'entend par l'égal accès des femmes et hommes aux instances de prise de décisions dans les fonctions électives et nominatives ». Aux termes de ce décret, un quota d'au moins 30 % est affecté aux femmes dans toutes les fonctions nominatives. Ce quota doit évoluer progressivement vers la parité (article 3).

### **Au niveau international**

Il existe plusieurs instruments juridiques internationaux en faveur des droits des femmes, élaborés par les Nations unies et par d'autres organisations internationales, ratifiés par le Tchad. Par ordre chronologique :

- Convention n° 100 de l'organisation internationale du travail (OIT) concernant l'égalité de rémunération entre la main-d'œuvre féminine pour un travail de valeur égale (ratifiée en 1966).
- Convention n° 111 de l'OIT concernant la discrimination en matière d'emploi et de profession (ratifiée en 1966).
- Convention relative aux droits de l'enfant (ratifiée en 1990).
- Plan d'action de la Conférence internationale sur la population et le développement (signé en 1994).
- Plateforme d'action de la Conférence internationale sur les femmes à Beijing (signée en 1995).
- Convention contre la torture et autres peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants (ratifiée en 1995).
- Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (ratifiée en 1995).
- Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant (ratifiée en 2000).
- Déclaration solennelle sur l'égalité des genres en Afrique (signée en 2004).
- Déclaration solennelle en faveur de l'égalité entre hommes et femmes dans les instances de décision et au niveau des postes électifs (signée en 2004).
- Politique genre de la Communauté économique des États de l'Afrique centrale (signée en 2004).
- Protocole à la Charte africaine des droits de l'Homme et des peuples, relatif aux droits de la femme (signé en 2004).
- Politique genre de l'Union africaine (signée en 2009).
- Charte africaine sur la démocratie, les élections et la gouvernance (signée en 2009).
- Résolution 1325 et connexes sur la femme, paix et sécurité.

Source : AMBASSADE DE FRANCE AU TCHAD, 2018 : 7.

Les formations sur ces questions sont en effet quasi inexistantes. En outre, le renouvellement élevé des fonctions nominatives est peu compatible avec une bonne appropriation de ces questions par le personnel et ne favorise pas un suivi continu des mesures prises. La faiblesse des moyens alloués au ministère de la Femme ainsi que les résistances que le concept « genre » rencontre auprès du personnel politique ou des fonctionnaires, donnent aux politiques publiques un caractère uniquement incitatif.

## **De multiples contraintes socioculturelles**

La difficile institutionnalisation des politiques de genre est également liée à un ensemble de normes socioculturelles contraignantes et défavorables à l'égalité des femmes et des hommes, comme en témoignent les deux exemples du Code de la famille et de la loi portant quota.

## Exemple du Code de la famille

Depuis 30 ans, le Tchad peine à mettre en place le Code de la famille, pourtant déjà évoqué dès 1993 par les associations féminines lors de la CNS. Ce n'est qu'en 2000 qu'un premier projet de texte voit le jour ; il a vocation à abroger toutes les coutumes qui n'ont alors plus force de loi. En 2010, près de la moitié des articles qui le constituent sont saisis par les autorités islamiques et réécrits afin de prendre en compte les spécificités du droit musulman. Cette version est ensuite rejetée par l'Assemblée nationale et une énième commission de relecture est créée en 2020. En 2022, la question, inscrite à l'agenda du Dialogue national inclusif souverain (DNIS), est rapidement éludée en raison des tensions qu'elle provoque.

Une telle difficulté à institutionnaliser le Code de la famille tient au fait qu'il est vu, pour une partie de la société tchadienne, comme un outil importé de l'Occident favorisant l'acceptation sociale de l'homosexualité, la légalisation de la prostitution, et qui pourrait « pervertir » en fin de compte les mœurs traditionnelles sociétales. La présidente d'un groupement rural présente au DNIS explique :

« Les gens pensent qu'on veut leur imposer les LGBT<sup>16</sup>. Même l'appellation ministère du Genre, il y a des dames qui m'ont dit qu'on veut mettre l'histoire de l'homosexualité c'est pour ça qu'ils ont mis "genre". On veut nous dribbler. Derrière le package de l'égalité, on veut nous embrouiller ».

Les questions d'égalité femmes-hommes et de reconnaissance des minorités sexuelles sont ici amalgamées, provoquant crispations et tensions autour de la compréhension floue, voire totalement erronée, du concept de genre.

La situation de blocage est alimentée par le lobbying mené dans les arènes publiques par certains acteurs religieux qui sont défavorables à l'égalité femmes-hommes, témoignant ainsi de la difficile coexistence des lectures différentes du droit. Ces difficultés prennent également la forme de pressions visant les femmes musulmanes, aussi bien dans la sphère familiale que sociale, empêchant ainsi toute tentative de mobilisation féminine :

« Elles ont peur d'être exposées à des sanctions de la société au risque d'être mal vues. Elles auront peut-être les femmes de leur propre famille contre elles » (une militante associative, 17 février 2023).

Adopter un code laïc en faveur de l'égalité femmes-hommes constitue ainsi un pari risqué pour le gouvernement dans une société où la religion occupe

---

16. LGBT : lesbienne, gay, bisexuel ou transgenre.

une place centrale au sein des sphères privée et publique. L'État doit, dans ce cas, répondre à la fois à ses obligations progressistes et démocratiques sous la pression des organisations internationales et des associations féminines laïques, tout en veillant à contenter sa frange conservatrice.

### **L'exemple de la « loi quota »**

La loi portant quota, adoptée en 2018, annonce une « parité progressive » (sans définir d'échéance) dans les fonctions nominatives et électives. Son effectivité est actuellement remise en question dans la mesure où peu de femmes sont nommées dans les organes décisionnaires. En effet, bien que le gouvernement affiche un nombre important de femmes secrétaires d'État, celles-ci n'ont, au final, que peu de pouvoir de décision. Cette situation est courante dans l'ensemble de l'administration où les femmes sont des adjointes et les hommes sont titulaires d'un poste.

L'introduction de cet instrument paritaire s'est également confrontée aux mentalités patriarcales, sans pour autant les modifier. Dans un contexte où l'État demeure la principale voie d'accès aux ressources économiques et politiques, la loi quota a eu pour effet d'exacerber les rivalités et les concurrences pour le pouvoir et ses bénéfices, entre les femmes récemment nommées et les hommes déjà en place depuis longtemps. Ces rivalités sont de plus légitimées par les représentations traditionnelles des rôles des femmes, résumées par l'expression « *mara sakhit* » (« vous êtes des femmes seulement », voir chap. 7). Ces formulations traduisent la perception traditionnelle d'une femme immature qui ne peut prendre de décisions sans l'avis d'un homme. Ce sexisme ordinaire rend illégitimes les femmes présentes dans l'espace public, jetant le discrédit sur leurs compétences notamment politiques. Ainsi, les femmes doivent constamment légitimer leur position sociale hors de la sphère domestique en démontrant leur respectabilité sociale et religieuse. Elles doivent en même temps répondre aux attentes d'émancipation portées par de nombreuses femmes, en prouvant qu'elles sont capables de faire de la politique différemment de leurs homologues masculins...

Un autre effet de la loi quota a été de créer des divisions, des suspicions et des craintes entre les militantes politiques pour qui ces femmes nommées (et non élues) ne font que renforcer les logiques de patronage masculin au détriment des intérêts féminins. Pour une militante de la société civile, « ces femmes sont là en représentation. Mais si vous êtes là et que vous ne défendez pas le droit des femmes, vous faites reculer leurs droits ». De telles critiques masquent en réalité le poids d'un mode de gouvernance fondé sur la violence de la domination masculine que les actrices engagées en politique subissent et reproduisent.

Au final, la loi quota maintient paradoxalement les femmes en situation de minorité et, pour cette raison, entraîne une farouche concurrence entre elles. Elle entretient l'androcentrisme (fait d'envisager un système social uniquement du point de vue masculin) puisqu'il s'agit pour les femmes d'intégrer un système étatique existant sans toutefois remettre en cause son fonctionnement (DAUPHIN, 2010).

## **L'aide internationale : des actions limitées et des effets non désirés**

Depuis une quarantaine d'années, les institutions financières et les organisations internationales s'intéressent aux questions de genre au Sud. Les bailleurs de fonds peuvent s'aligner derrière les priorités politiques nationales, tout en contribuant à la définition des politiques nationales de genre grâce à leurs expertises techniques (BOUGHEDADA et LAVIGNE DELVILLE, 2021). Leur aide est conditionnée par la mise en œuvre d'approches participatives et transversales pour une intégration systématique du genre dans les institutions, les politiques et les programmes de développement.

Concernant le Tchad, l'exemple de la participation des femmes au DNIS (qui s'est tenu du 20 août au 28 septembre 2022 à N'Djamena), avec l'appui technique et financier d'une organisation onusienne (encadré 10), nous montre un exemple de transfert de politiques (*policy transfer*) et les discussions qui peuvent être liées à ce type de transferts. En effet, un des objectifs est qu'ils soient appliqués en tenant compte du contexte et des enjeux politiques locaux afin de permettre une mise en œuvre qui ne reproduise pas les mécanismes pré-existants dans le cadre des transitions politiques.

D'autres facteurs internes aux organisations internationales peuvent expliquer en partie leurs actions limitées. Citons, entre autres, l'absence de mécanismes coercitifs obligeant les institutions nationales à rendre des comptes, les faibles compétences en matière d'analyse de genre des fonctionnaires internationaux (voir MOTLAGH *et al.*, 2021), la rotation élevée et l'insuffisance du personnel pour répondre à la complexité des contextes d'intervention ainsi que la défaillance des systèmes de suivi et d'évaluation. Sur le terrain, les initiatives consistent souvent à recycler les anciennes approches d'intégration des femmes au développement (structures participatives standards qui se focalisent sur les femmes et les petites filles), en ignorant les facteurs structurels qui perpétuent les inégalités de genre (PEREIRA, 2008 ; CHANT et SWEETMAN, 2012).

## Des limites au mécanisme de coordination pour la participation des femmes au DNIS

Porté par le ministère tchadien de la Femme et conformément aux standards internationaux, un mécanisme de coordination pour la participation effective des femmes au DNIS a été mis en place. Constitué de 70 membres (dont des enseignantes-chercheuses) nommés par arrêté ministériel, il a été soutenu par une organisation onusienne qui a mené, à travers un appui technique et financier, plusieurs actions de plaidoyer, de promotion et de renforcement de la participation des femmes au DNIS. Son but principal était de renforcer les compétences d'analyse de genre et la représentation politique des femmes au niveau national, de la même manière que dans ses autres pays d'intervention.

Doté d'une stratégie globale, il reposait sur « la représentation digne pour une participation efficace des femmes tchadiennes au DNIS et dans les mécanismes de mise en œuvre, de suivi, et d'évaluation des recommandations et résolutions du DNIS » (Plan stratégique du mécanisme national de coordination pour la participation des femmes au dialogue national et inclusif, août 2022). « En guise d'appui technique, une experte du genre était mise à disposition de ce mécanisme en plus de ressources financières et matérielles pour son fonctionnement. C'est dans cette dynamique qu'a été aménagé un quartier général (QG) sur le site du DNIS avec pour objectifs la participation effective des femmes au DNIS et le plaidoyer en faveur d'un dialogue sincère et fraternel pour une transition apaisée »<sup>1</sup>. Le QG est une structure plus ou moins similaire aux *Women Situation Rooms* utilisées sur le continent africain pour prévenir les conflits électoraux et renforcer la participation des femmes aux processus politiques.

L'évaluation qui en a été faite par la suite a souligné certaines limites au processus concernant les structures et dynamiques « inclusives et participatives » qui ont pu avoir des répercussions sur la confiance et la cohésion entre le monde associatif et politique. Elle note aussi que le pourcentage global de la participation des femmes à hauteur de 20 %, pour la première fois dans les négociations telles que le DNIS, ne permet cependant pas forcément de juger de leur représentativité et de leur investissement. Malgré ces points de vigilance et difficultés qui ont notamment mobilisé le monde associatif, la démarche a néanmoins été saluée comme une manifestation de la volonté d'intégration de la parole des femmes.

1. Voir <https://www.undp.org/fr/chad/blog/relever-le-defi-de-linclusion-des-femmes-dans-le-processus-de-consolidation-de-la-paix-au-tchad>

## L'illisibilité des politiques de promotion de la femme à l'international

La multiplication des différentes politiques promues à l'international au rythme des conférences onusiennes et des priorités des bailleurs de fonds a eu pour effet de fragiliser les faibles capacités et ressources de l'administration tchadienne. En effet, la succession de ces politiques internationales rend difficile toute forme d'appropriation, d'apprentissage technique et de capitalisation des acquis aussi bien dans le milieu associatif qu'administratif. La succession rapide des politiques de genre, promues à l'international, en est l'illustration.

La création du Secrétariat à la promotion féminine en 1982 puis du ministère de la Promotion féminine coïncide avec l'émergence de l'approche « intégration des femmes au développement » (IFD) promue par l'ONU lors de la Conférence de Nairobi en 1985. L'approche IFD ambitionne d'investir dans la productivité des femmes, afin de générer un profit élevé sur les plans économique et social, afin d'améliorer le développement national (FERREIRA, 2002), ce à quoi le ministère a tenté de s'atteler. Toutefois, la faiblesse des ressources matérielles et humaines de l'administration tchadienne après trente années d'instabilité politique, couplée à l'absence de politique précise (la politique tchadienne d'intégration de la femme au développement fut seulement promulguée en 1995), a rendu complexe la mission du Secrétariat puis du ministère.

Tout juste promulguée et mise en place, la politique IFD fut ensuite reléguée au profit de l'approche « genre et développement » (GED) issue de la Conférence mondiale sur les femmes de Beijing (1995). Dans le cadre de la GED, l'intégration systématique du genre dans les institutions, les politiques et les programmes sectoriels (approche *gender mainstreaming* prônée par Beijing) se heurte aussi aux maigres moyens des institutions étatiques tchadiennes et à la faible formation du personnel sur ces questions. En outre, les orientations internationales de genre semblent peu adaptées aux réalités locales tchadiennes rendant ainsi difficile leur appropriation.

La première ébauche de la PNG émerge en 2011, avec la contribution importante d'agences onusiennes, avant d'être adoptée par décret en 2017. Toutefois, la PNG n'a pas fait l'objet d'une réelle appropriation par les décideurs et les agents chargés de sa mise en œuvre sur le plan national. Son opérationnalisation est en effet peu perceptible du fait, notamment, de l'absence d'une stratégie de vulgarisation et de diffusion par l'État, dorénavant préoccupé par l'institutionnalisation de la résolution onusienne 1325 sur les femmes, la paix et la sécurité (adoptée en 2000). Cette juxtaposition de

politiques et d'approches, plus ou moins cohérentes entre elles tant dans leur temporalité que dans leurs contenus, a ainsi eu pour effet de rendre illisible l'action publique de l'État tchadien en matière de genre. On pourra relever l'effet de la transition politique sur les efforts de promotion du Genre.

Pour conclure cette première partie, les inégalités femmes-hommes présentes dans l'ESR n'existent pas par hasard. Elles sont la conséquence de différents facteurs, qui cumulés et articulés les uns aux autres, n'ont permis que tardivement l'émergence d'enseignantes-chercheuses et d'étudiantes ainsi que la prise en compte politique de la violence inhérente à leurs parcours. Dans cette perspective, il est nécessaire de prendre du recul sur l'évolution de la perception et des politiques de genre à l'échelle nationale. Historiquement, la lutte des femmes a d'abord été orientée vers l'amélioration de la condition économique féminine dans l'esprit onusien de l'IFD pour lentement évoluer vers la promotion de leurs droits au sein de la sphère privée et publique englobée par l'approche genre. Corollaire à la question de l'appropriation des concepts et des orientations internationales, le statut des femmes au Tchad a évolué lentement depuis la colonisation. Toutefois, même si les militantes féminines ont réussi à créer des avancées et susciter le débat à propos de la place des femmes dans les institutions, comme l'Université, les inégalités restent importantes aujourd'hui dans l'accès à la scolarisation et la promotion des femmes à des postes de responsabilité, et les représentations sociales sur les rôles des hommes et des femmes peinent à se modifier.



# **Une faible scolarisation et une place très minoritaire des femmes dans l'ESR**

**II**

Les inégalités de genre dans l'ESR tchadien prennent en partie leurs origines dans les systèmes scolaires et les politiques éducatives qui les orientent. La deuxième partie de l'ouvrage examine les disparités de genre qui prévalent dans le système éducatif tchadien, du primaire au supérieur, au regard des données statistiques disponibles et des politiques publiques éducatives en vigueur. Tout d'abord, cette partie relate les évolutions de ces politiques ainsi que la très lente progression de l'éducation des femmes dans un système scolaire qui n'en a pas fait vraiment la promotion pendant longtemps. L'offre scolaire dans les systèmes primaire, moyen et secondaire, est présentée ainsi que les disparités existant entre les filles et les garçons. Ensuite, l'offre éducative du supérieur est dépeinte au regard de l'histoire récente de l'Université, de sa répartition spatiale et de sa qualité, ainsi que de l'essor du secteur privé. Cette partie propose également un portrait sociodémographique des femmes universitaires tchadiennes. Pour ce faire, elle s'appuie sur les données statistiques disponibles ainsi que sur une enquête par questionnaire auprès de 39 universitaires<sup>17</sup> tchadiennes réalisée dans le cadre de l'expertise (mai 2023, voir encadré 2). De premiers éléments statistiques montrent les difficultés que ces femmes rencontrent dans leurs carrières au sein de l'ESR.

---

17. L'essentiel du personnel de la recherche au Tchad est universitaire.

# La récente promotion de la scolarisation des filles

## Période coloniale : de fortes inégalités dans la scolarisation des populations

En 1900, lors de la conquête du Tchad par la France, l'islam est implanté dans les centres politiques et commerciaux à l'instar de la ville d'Abéché, capitale du royaume précolonial ouaddaïen et connue régionalement pour son enseignement arabo-islamique. Sa pratique reste minoritaire dans les zones rurales (MAGNANT, 1991).

La mise en place de l'école a été lente dans le Tchad colonisé<sup>18</sup>. Le français, enseigné par des militaires ou des fonctionnaires à certaines couches de la population, commence dès la conquête militaire française (1900-1920)<sup>19</sup>, mais il faut attendre l'arrivée des premiers instituteurs venus de la métropole fin 1922 pour que l'enseignement « colonial » se mette en place de façon structurée. La première école primaire est implantée en 1911 à Mao dans la région du Kanem (Centre-Ouest du pays, NOMAYE, 1998) puis celle de Fort-Lamy est créée en 1921. Ensuite, l'école d'Abéché ouvre en 1923. Au total, onze écoles existaient en 1928 regroupant 456 élèves (Gamache, 1928 cité *in* LANNE, 1986 : 751-759). Cependant, en raison du manque d'instituteurs européens et de l'absence de personnels africains formés, ce n'est que peu avant la Seconde Guerre mondiale qu'un système d'enseignement primaire réduit fonctionne normalement, avec des écoles primaires réparties plus largement sur le territoire. Cette politique de scolarisation se heurte à l'indifférence, voire à l'hostilité, des populations du nord, qui voient en elle une politique d'assimilation culturelle

18. Le périmètre de cette expertise ne comprend pas la période précoloniale.

19. Le décret du 17 mars 1920 fait du Tchad une colonie directement rattachée au Gouvernement général de l'Afrique équatoriale française (AEF).

(ARDITI, 2003). En revanche, les populations du sud du pays, pour diverses raisons, sont moins réticentes à l'école française qui leur offre davantage de perspectives.

Cette scolarisation ne s'accompagne d'aucune politique de promotion de l'éducation des filles, à l'image de ce qui se fait en France à l'époque. Le nombre de filles scolarisées demeure négligeable. En 1955, une seule fille est scolarisée pour 225 garçons et ceci malgré l'introduction des enseignements catholique et protestant, arrivés plus tardivement et vers lesquels les parents les plus instruits étaient moins réticents à envoyer leurs filles (AZEVEDO *et al.*, 1989). Cette scolarisation ne s'accompagne pas d'un réel développement de la formation supérieure. En effet, ce n'était clairement pas dans l'objectif de la politique coloniale qui était plutôt d'enseigner les rudiments de la « culture » et de la langue françaises afin de former des auxiliaires pour satisfaire le besoin en personnel qualifié dont l'administration avait besoin dans différents secteurs tels que l'enseignement, l'administration ou le commerce. Dès 1935, la formation d'auxiliaires se développe en Afrique équatoriale française (AEF)<sup>20</sup>, et un premier établissement est créé à Brazzaville, l'École supérieure indigène. En 1942, l'École supérieure du territoire ouvre au Tchad (à Bongor) afin de « préparer des agents indigènes pour les cadres locaux secondaires de l'administration » (LANNE, 1986).

Seules de rares jeunes femmes issues de l'élite locale bénéficiaient alors d'une formation supérieure au sein de l'AEF, notamment à l'École normale de jeunes filles de Mouyondzi, à 200 km de Brazzaville. Créée en 1947, cette école jouera ensuite un rôle clé dans la formation des futures enseignantes de l'AEF. Une proportion importante des jeunes filles diplômées de cette école occupe, après l'indépendance, d'importantes responsabilités dans la toute nouvelle fonction publique indépendante en plus de leurs charges d'enseignement.

## **Post-indépendance : début de l'éducation des filles**

Le Tchad proclame son indépendance le 11 août 1960. Quelques chantiers dans le domaine de l'Éducation – notamment en faveur de la scolarisation des filles – sont alors mis en œuvre pour rattraper le retard accumulé lors de la colonisation. Cependant, ces mesures sporadiques ne s'ancrent pas dans un réel programme politique de promotion féminine. Les nouvelles structures éducatives sont peu féminisées ou sont organisées selon une répartition

---

20. L'AEF (1910-1958) était composée du Gabon, du Congo (Brazzaville), du Congo Kinshasa-République démocratique du Congo et du Tchad, les quatre colonies françaises d'Afrique centrale.

générée du travail, axées prioritairement pour les filles sur l'éducation des enfants ou le soin aux malades. Des centres de perfectionnement (alphabétisation, puériculture, couture, ménage) sont créés afin d'assurer l'éducation des jeunes filles non scolarisées, ce qui est perçu à l'époque comme « un début de promotion de la femme ». Notons également la création d'un collège de filles (le collège Tombalbaye devenu ensuite le Lycée des filles ou Lycée féminin), d'une École nationale des services sociaux et d'enseignement ménager, et d'une École nationale d'infirmière d'État.

Par ailleurs, les fonctionnaires locaux sont alors peu nombreux et les établissements d'enseignement supérieur absents du paysage éducatif tchadien. L'arrivée au pouvoir de François Tombalbaye impulse un réel changement avec l'africanisation du personnel administratif et la mise en place de structures d'enseignement supérieur pour former les futurs cadres du pays. Si l'instauration du français et de l'arabe comme langues officielles (en 1962) ouvre les services de l'État aux populations scolarisées du sud, celles du nord manifestent, parfois violemment, leur opposition à ce nouvel ordre politique. La Première Guerre civile, conséquence de multiples facteurs, éclate en 1965.

Dominé par des enjeux avant tout sécuritaires dans un contexte politique fortement conflictuel au sortir de l'indépendance, le gouvernement Tombalbaye (1960-1975) échoue ainsi, en partie, à mener une politique en faveur de l'Enseignement supérieur. Néanmoins, de nouvelles structures d'enseignement supérieur sont créées à l'instar de l'École nationale d'administration (ENA en 1963), de l'École normale supérieure de N'Djamena (ENS en 1973) ou de l'université du Tchad (en 1971).

L'Enseignement supérieur ne compte alors que de rares femmes, la majorité d'entre elles étant plutôt orientées vers ces formations « féminines ». L'ENA accueille sa première étudiante, Bintou Malloum, en 1966 ; l'ENS de N'Djamena ne compte qu'une seule étudiante dans sa première promotion en 1973 (Mariam Titimbaye) tout comme l'université de N'Djamena avec Khadidja Sahoulba, première tchadienne licenciée en 1974 (encadré 11).

Appuyé par des coopérants étrangers, le système d'enseignement supérieur est également soutenu financièrement par des organismes internationaux. Les étudiants et étudiantes de l'université de N'Djamena sont pris en charge par la France, via un système de bourses. Cette politique n'est alors pas spécifique à la France. Dans les années 1970, les premières femmes médecins et pharmaciennes tchadiennes partent en effet étudier en Union soviétique tandis que d'autres sont formées en Belgique, en Allemagne ou encore au Royaume-Uni.

La Deuxième Guerre civile (1979-1982) marque un coup d'arrêt à la lente progression de la scolarisation des filles et au développement de l'Enseignement supérieur au Tchad. Les écoles et l'unique université (N'Djamena) ferment leurs portes jusqu'en 1982.

## Parcours de quelques femmes pionnières tchadiennes

### **Bintou Malloum, première femme diplômée de l'ENA (1966-1968)**

Formée à Moyoundzi, Bintou Malloum exerce tout d'abord le métier d'enseignante à l'école primaire de Bongor (1962-1963). Une fois diplômée de l'ENA, elle est affectée à différents postes administratifs de la fonction publique (secrétaire d'État à la fonction publique et au travail). Elle devient conseillère aux affaires sociales à la Présidence (1980-1982) puis ministre de la Femme et des Affaires sociales (1994). Elle est la première femme à occuper le poste d'ambassadrice du Tchad en République du Congo, en Allemagne et en Italie (1997-2022).

### **Khadija Sahoulba, première femme licenciée au Tchad (1974)**

Fille du chef traditionnel de Léré, Gontchomé Sahoulba, homme politique de premier plan au moment de l'indépendance, Khadija Sahoulba suit une partie de sa scolarité primaire et secondaire en France. Mariée et mère de quatre enfants, elle poursuit des études d'anglais à l'université de N'Djamena contre l'avis de son époux. C'est l'une des deux étudiantes de sa promotion (sur 53 étudiants). Elle y subit l'adversité de ses collègues masculins, voire leur violence, ce qui n'est pas sans rappeler le vécu de nombreuses femmes universitaires aujourd'hui (voir chap. 8). Elle obtient sa licence en 1974, puis effectue un stage d'un an au Royaume-Uni. À son retour, elle enseigne l'anglais au Lycée féminin.

La période de reconstruction post-guerre civile, sous la présidence d'Hissène Habré (1982-1990), ne place ni la scolarisation des filles ni la féminisation de l'ESR dans ses priorités, malgré la création d'un ministère dédié aux femmes<sup>21</sup>. L'urgence était alors plutôt de bâtir les structures nécessaires à l'Enseignement supérieur afin de former les futurs cadres intellectuels et administratifs au regard du vide laissé par la période coloniale, puis par la guerre civile de 1979. Une incitation à la formation scientifique des jeunes femmes est toutefois mise en place, grâce à des bourses à destination de l'Union soviétique sans pour autant qu'une politique de mobilité soit clairement établie. L'Université est, quant à elle, soutenue par les institutions internationales. Le Programme des Nations unies pour le développement (Pnud) finance des bourses d'étudiants et d'étudiantes et les salaires des professeurs (ENS de N'Djamena, faculté des Sciences de Farcha).

21. Le ministère actuel de la Femme a changé plusieurs fois de nom au fil des années.

## La promotion de l'éducation des filles après 1990

Dès l'indépendance, des lois et ordonnances ambitionnent la formation de base pour tous (encadré 12), mais il faut attendre 1990 pour que la scolarisation des filles soit promue, à travers la Stratégie d'éducation et de formation en liaison avec l'emploi. La Cellule technique de la promotion des filles – qui devient plus tard une direction de la scolarisation des filles – est créée (arrêté ministériel n° 300/MEN/DG/94 du 31 décembre 1994). Opérationnelle en 1996, elle mène des actions de sensibilisation et de plaidoyer en faveur de la scolarisation des filles. La Constitution tchadienne (1996) proclame également la scolarisation primaire, sans pour autant promouvoir celle des filles. Seule la loi n° 16/PR/06 du 13 mars 2006 portant orientation du système éducatif tchadien (toujours en vigueur) affiche un objectif d'égalité de genre.



**Photo 10**

Affiche de sensibilisation pour l'inscription des jeunes filles à l'école au Bénin où la sous-scolarisation des filles est importante notamment en milieu rural.

© IRD/C. Lissalde.

Les politiques tchadiennes en faveur de la scolarisation des filles s'inscrivent toutes dans des textes internationaux à l'instar de la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous adoptée en 1990 à Jomtien (Thaïlande). Dix ans après, en 2000, le « cadre d'action de Dakar, l'éducation pour tous » est adopté lors du Forum mondial sur l'éducation, réaffirmant ainsi la vision de la Déclaration de Jomtien. Les politiques nationales s'inscrivent également dans l'Objectif du millénaire pour le développement « Assurer l'éducation primaire pour tous » adopté en 2000 (OMD 2) et dans l'objectif de développement durable adopté en 2015 (ODD 4) « Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie », qui sont des cadres globaux.

Au lendemain du forum de Dakar, de nombreux pays africains se sont attelés à élaborer et mettre en œuvre un plan décennal d'éducation de base afin d'atteindre les objectifs d'éducation primaire universelle, d'égalité des sexes et d'alphabétisation. Il faut toutefois attendre 2010 pour que le Tchad mette

en place la Stratégie intérimaire pour l'éducation et l'alphabétisation sous l'égide du secrétariat du Partenariat mondial pour l'éducation. Conçue pour la période 2013-2015, cette stratégie est provisoire, dans l'attente d'un plan décennal (MENPC et MESRI, 2017). En 2017, le Plan intérimaire de l'éducation au Tchad (Piet) est élaboré pour 3 ans (2018-2020). Il vise à promouvoir la scolarisation des filles et à lutter contre les barrières entravant leur accès et leur maintien à l'école dans tous les cycles d'enseignement. Émanant du Piet, le Projet de renforcement de l'éducation et de l'alphabétisation au Tchad débute en mai 2018 pour une période de 5 ans. Il vise à (1) augmenter les performances du système éducatif tchadien à travers l'accès à l'enseignement primaire et l'amélioration du taux d'achèvement et (2) diminuer le taux national d'analphabétisme, estimé en 2016 à 69,2 % pour les jeunes de 15-24 ans, dont 77,6 % de femmes et 59,3 % d'hommes (MENPC, 2018). C'est le taux national d'analphabétisme le plus élevé au monde, après le Niger.

#### Encadré 12

### **Le cadre législatif et le système éducatif tchadien**

#### **Cadre législatif**

Au lendemain de l'indépendance, les ordonnances n° 21/66/PR/EN du 17 mai 1966 portant réforme de l'enseignement et n° 005/PR/CSM/SGG/ du 28 février 1978 portant institution d'un nouveau système d'éducation au Tchad, constituent les principaux textes législatifs.

La Constitution tchadienne, adoptée en 1996, puis modifiée en 2005, proclame l'égalité femmes-hommes et la scolarisation primaire universelle (articles 35, 36 et 38), sans pour autant inclure de dispositifs spécifiques relatifs à la promotion de la scolarisation des filles.

La loi n° 16/PR/06 du 13 mars 2006 portant orientation du système éducatif tchadien affiche un objectif d'égalité de genre. Cette loi réaffirme que le système éducatif doit à la fois assurer à tous les enfants l'accès équitable à une éducation de qualité et promouvoir la scolarisation des filles en combattant les stéréotypes et autres contraintes socio-économiques et culturelles entravant leur plein épanouissement dans le processus de l'apprentissage. À l'instar d'autres pays africains, cette loi instaure la mise en place d'un enseignement de base élargi, à cycle unique – le cycle fondamental – issu de la fusion des cycles primaire et moyen.

Le décret 11-240/PR/PM du 21 mars 2011 fixe les quotas d'entrée en première année dans les établissements publics d'enseignement supérieur : 10 % sont réservés aux étudiantes, 22 % pour l'excellence, 5 % aux étudiants originaires de la région abritant l'établissement et 3 % aux candidats des vingt

autres régions. Une application effective de ce décret nécessite une meilleure participation des filles aux niveaux d'enseignement inférieurs.

Le décret n° 11-208/PR/PM/MESRSFP du 15 février 2011 fixe les modalités de création et de fonctionnement des établissements privés d'enseignement supérieur. Il ne mentionne aucun objectif relatif à l'égalité des sexes.

### **Système éducatif, du primaire au supérieur**

Le système éducatif tchadien est composé des cycles préscolaire<sup>1</sup>, primaire, moyen, secondaire et supérieur.

Les cycles primaire et moyen forment le cycle fondamental dont la finalité est de doter l'enfant d'un minimum de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes, lui permettant de comprendre son environnement socio-éducatif et de poursuivre son éducation et sa formation. Le cycle primaire dure 6 ans (enfants âgés théoriquement de 6 à 11 ans). Ce cycle est divisé en six niveaux depuis le cours préparatoire 1 (CP1) jusqu'au cours moyen 2 (CM2). Les élèves ayant achevé le CM2 passent dans le cycle moyen qui accueille les enfants âgés de 12 à 15 ans. Ce cycle dure 4 ans, de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>. À la fin du cycle moyen, l'enfant obtient un premier diplôme scolaire, le brevet de l'enseignement fondamental, clé de passage au cycle secondaire.

Les écoles des cycles primaire et moyen appartiennent aux secteurs public, communautaire et privé. Les écoles communautaires fonctionnent au niveau local, généralement dans des zones rurales ou des quartiers urbains défavorisés, où les enfants n'ont pas facilement accès aux écoles publiques ou privées en raison de contraintes géographiques ou économiques. Ces écoles sont créées, gérées et financées par les communautés locales, notamment les parents d'élèves, ainsi que par des donateurs ou des ONG.

Le cycle secondaire (enfants âgés de 16 à 18 ans) inclut l'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire technique et professionnel. Le premier comprend un cycle de 3 ans, organisé en filières générales littéraires et scientifiques et sanctionné par le baccalauréat. Le second forme pendant 2 ou 3 ans des élèves à l'exercice d'un métier. Il est sanctionné par le brevet de technicien, le brevet d'études professionnelles ou le baccalauréat technologique. Il existe des lycées publics, communautaires (rares) et privés.

L'Enseignement supérieur est organisé selon quatre types d'établissements publics et privés : les universités, les grandes écoles, les instituts et les centres spécialisés. Les enseignements privés sont reconnus au Tchad et sont contrôlés par l'État. Le système LMD (licence, master, doctorat) a été adopté en 2009 par les établissements publics et privés d'enseignement supérieur. Celui-ci permet, entre autres, la comparabilité internationale et l'équivalence des diplômes, favorisant ainsi les mobilités étudiantes. Le système LMD a été mis en œuvre progressivement, plus ou moins rapidement selon les établissements.

1. Le cycle préscolaire n'est pas concerné par cette analyse.

Par ailleurs, les stratégies nationales de réduction de la pauvreté adoptées par le Tchad depuis 2003 intègrent également des objectifs de scolarisation universelle de qualité et de promotion de la scolarisation des filles. L'objectif de réduction des inégalités scolaires entre les filles et les garçons est également inscrit dans la PNG (encadré 5), la scolarisation, en particulier celle des filles, étant en effet au cœur des stratégies de promotion de l'égalité et de l'équité entre femmes et hommes.

Depuis 2014, des initiatives en faveur de la scolarisation des filles sont prévues par le gouvernement tchadien parmi lesquelles :

- l'aide des parents démunis pour les charges scolaires de leurs filles ;
- la création d'une direction de la Promotion de la scolarisation des filles au sein du ministère en charge de l'Éducation ;
- la construction d'infrastructures adaptées aux filles (latrines séparées) et aux handicapés (niveau élémentaire).

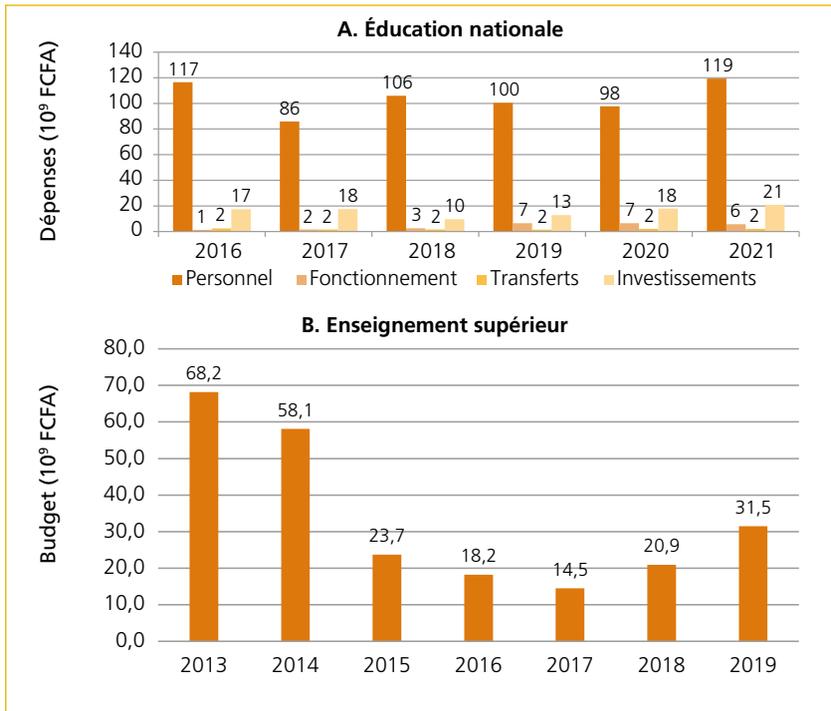
Un des acquis majeurs de ces législations est d'instaurer la gratuité de l'école, du moins dans les textes, celle-ci étant à bien des égards « une réalité abstraite » (MONELMBAYE, 2006 : 57). En effet, la plupart des écoles manquent d'infrastructures d'accueil appropriées et d'enseignants qualifiés en nombre suffisant, obligeant les chefs d'établissements, y compris dans le secteur public, à instaurer des frais de scolarité, parfois élevés, aux familles afin de pallier à ces insuffisances et compléter les budgets. Ces montants versés par les familles sont aujourd'hui comptabilisés dans le budget des écoles dans les annuaires du ministère.

## **Budget alloué à l'Éducation et à l'Enseignement supérieur**

L'adoption de ces lois et l'élaboration de ces politiques visant la promotion de la scolarisation universelle ont été accompagnées d'une augmentation de la part du budget de l'État consacrée au secteur de l'Éducation, donnant lieu à une allocation des ressources de l'État aux salaires, au fonctionnement et aux investissements dans le secteur.

À partir de 2016, les ressources de l'État diminuent du fait de la chute mondiale des cours du pétrole, induisant des tensions budgétaires au niveau national, mais sans pour autant affecter le secteur de l'Éducation (OGRP, 2022). En effet, entre 2016 et 2021, le budget du ministère en charge de l'Éducation nationale augmente de 138 à 148 milliards de FCFA (fig. 1A), sans pour autant induire d'effets perceptibles sur la scolarisation (du primaire au secondaire), les allocations étant essentiellement dédiées aux dépenses en personnel (82 % en

moyenne sur la période 2016-2021). En outre, les dépenses d'investissements sont, en moyenne, en deçà de 15 %, alors que le pays fait face à d'énormes déficits en infrastructures scolaires. Rappelons toutefois que la contribution des associations de parents d'élèves, notamment dans le cadre des écoles communautaires, représente une part significative – environ 40 % – du budget alloué au fonctionnement de l'Éducation nationale (Annuaire statistique scolaire 2021-2022 du ministère de l'Éducation nationale et de la Promotion civique, MENPC).



**Figure 1**  
Évolution du budget (milliards de FCFA) de l'Éducation nationale (2016-2021) et de l'Enseignement supérieur (2013-2019).  
**A.** Éducation nationale  
**B.** Enseignement supérieur

Sources : direction générale du Budget et loi des finances.

Le budget de l'Enseignement supérieur diminue, quant à lui, régulièrement de 2013 (68,2 milliards de FCFA) à 2017 (14,5 milliards de FCFA, fig. 1B). Au cours de cette dernière année, le montant alloué à ce secteur représentait moins du quart de son niveau de 2013. Ensuite, de 2018 à 2019, il augmente jusqu'à atteindre 118 % de son niveau de 2017.



## Du primaire au secondaire : une baisse progressive de la scolarisation des filles

### Évolution de la capacité d'accueil et de la scolarisation

Trois indicateurs sont utilisés pour évaluer ces évolutions : le nombre d'écoles, le taux brut d'admission (TBA) et le taux d'achèvement (TA). Le TBA d'un cycle traduit la capacité du système éducatif à accueillir les enfants en âge d'être scolarisés dans la première année du cycle en question. Le TA (TAP pour le primaire, TAM pour le moyen et TAS pour le secondaire) indique le niveau de réussite des élèves d'un cycle. Il révèle la capacité de l'offre éducative à accueillir la population ayant l'âge d'achever un cycle. Le TA est le rapport entre le nombre d'enfants, quel que soit leur âge, entrant en dernière classe d'un cycle pour la première fois et le nombre d'enfants ayant l'âge de terminer ce cycle au début de l'année scolaire en cours.

#### Nombre d'écoles

Quel que soit le cycle d'enseignement, on observe une augmentation du nombre d'élèves scolarisés dans le temps. En effet, le nombre d'élèves a augmenté entre 2009 et 2020, passant de 2,02 à 2,97 millions dans le primaire, de 0,99 à 1,77 million dans le moyen et de 0,6 à 1,1 million dans le secondaire.

En parallèle, le nombre d'écoles des cycles primaire, moyen et secondaire, a également augmenté depuis 2005, conséquence probable de la priorité accordée par le gouvernement tchadien à l'éducation pour tous et d'une demande croissante d'éducation dans la population. En effet, le nombre d'écoles primaires – publiques, communautaires, privées – a pratiquement doublé en 15 ans (2005-2020), passant de 6 104 à 11 829 écoles

(fig. 2A)<sup>22</sup> Sur la même période, le nombre d'écoles a été multiplié par quatre dans le moyen (455 écoles en 2005 contre 1 849 en 2021, fig. 2B) et par plus de six dans le secondaire (139 établissements en 2005 contre 893 en 2020, dont 95,6 % d'enseignement général et 4,4 % d'enseignement technique et professionnel, fig. 2C).

La majorité des nouvelles structures du primaire, moyen et secondaire, sont publiques et privées. Même si la part du privé est croissante, le secteur public reste toutefois majoritaire. Les écoles publiques représentent en 2005 la majorité (51,9 %) des écoles primaires du territoire national, puis leur part diminue jusqu'à atteindre 44,6 % en 2020 au profit des écoles privées qui progressent (de 6,3 à 15,9 % entre 2005 et 2020). On observe la même tendance dans le moyen, dont la part des écoles publiques baisse depuis 2008 (66,7 % contre 54,9 % en 2020) alors que le secteur privé connaît une progression régulière (de 16,8 % en 2008 à 38,9 % en 2020). Dans le secondaire, la progression du privé est très forte, notamment pour les lycées d'enseignement technique et professionnel (36 % en 2006 contre 54 % en 2020). À partir de 2014, des écoles communautaires ferment du fait de la crise budgétaire que traverse le Tchad, entraînant entre autres la suspension de la subvention des maîtres communautaires (MENPC, 2019). Les écoles communautaires tendent à disparaître du paysage éducatif dès le cycle moyen.

Au regard de ces chiffres, la capacité d'accueil par école évolue peu sur cette période, que ce soit dans le primaire (en moyenne 251 enfants par école en 2020), le moyen (en moyenne 957 élèves par établissement en 2020) et le secondaire (en moyenne 1 200 élèves par lycée en 2020).

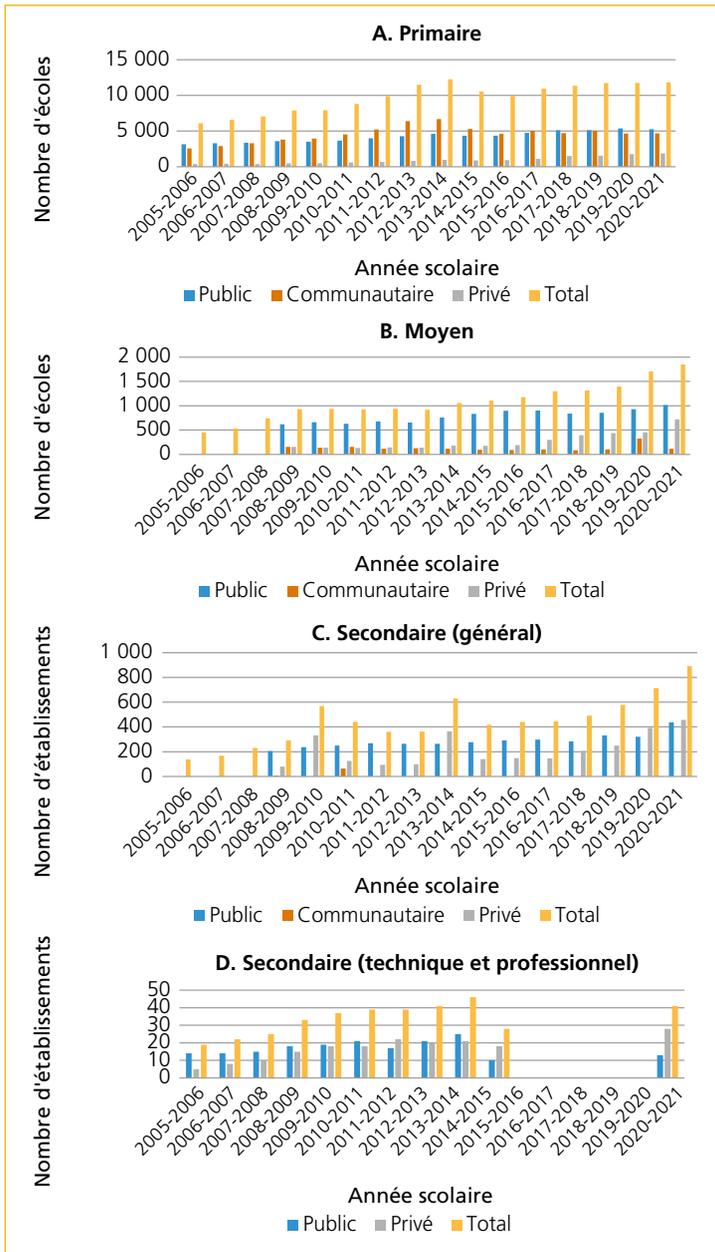
## Taux brut d'admission

Le système éducatif tchadien peut accueillir, à peu près, l'ensemble des enfants en âge d'être scolarisés en primaire. En revanche, ce n'est plus le cas dès le cycle moyen. On note également des disparités plus ou moins fortes selon le cycle, en défaveur des filles, concernant leur admission du primaire au secondaire (tabl. 1).

En effet, le TBA dans le primaire est supérieur à 100 % depuis 2006. Ce cycle accueille légèrement plus de garçons que de filles (indice de parité, IP, situé

---

22. De 2005 à 2020, le secteur privé a enregistré une forte croissance du nombre de classes dans le primaire (5 fois plus), et moindre dans les secteurs public et communautaire (2 fois plus). Sur cette période, la progression du nombre de classes est régulière dans les secteurs public et privé. En revanche, le secteur communautaire enregistre depuis l'année 2013-2014 une baisse du nombre de classes, de 15 045 en 2013-2014 à 13 221 en 2020-2021 (annuaires statistiques scolaires de 2005/2006 à 2020/2021).



**Figure 2**

Évolution du nombre d'écoles selon le cycle scolaire et le statut (2005-2021).

**A.** Cycle primaire

**B.** Cycle moyen

**C.** Cycle secondaire – Enseignement général

**D.** Cycle secondaire – Enseignement technique et professionnel

Sources : annuaires statistiques scolaires de 2005/2006 à 2020/2021

Cycle	Primaire				Moyen				Secondaire (général)			
	G	F	M	IP (F/G)	G	F	M	IP (F/G)	G	F	M	IP (F/G)
2006-2007	141,5	108,3	124,9	0,8	65,1	57,80	62,60	0,9				
2008-2009	144,0	109,0	127,0	0,8	60,0	29,0	44,0	0,5				
2009-2010	150,1	117,9	134,1	0,8								
2010-2011	132,0	108,0	120,0	0,8	42,8	20,94	31,64	0,5	23,3	7,4	14,8	0,1
2011-2012	137,3	112,5	125,1	0,8	41,54	21,30	31,23	0,5	19,8	6,5	12,8	0,1
2012-2013	140,3	116,2	128,5	0,8								
2013-2014	138,4	112,4	125,7	0,8	40,20	21,30	30,60	0,5	20,0	6,5	12,9	0,1
2014-2015	119,7	93,4	106,8	0,8	39,60	20,30	29,80	0,5	20,2	6,8	13,1	0,1
2015-2016	115,6	114,6	115,1	1,0	43,60	22,20	32,70	0,5	20,9	7,5	13,9	0,1
2020-2021	124,4	106,7	115,8	0,9	36,30	23,80	29,90	0,7	25,2	12,0	18,3	0,1

G : garçon ; F : fille ; M : moyenne ; IP : indice de parité

#### Tableau 1

Évolution des taux bruts d'admission (%) et des indices de parité filles-garçons, du primaire au secondaire (2006-2021).

Sources : annuaires statistiques scolaires de 2005/2006 à 2020/2021.

autour de 0,8). Dans le cycle moyen, le système éducatif n'a pas la capacité d'accueillir tous les enfants en 6<sup>e</sup>, avec une capacité qui s'est fortement réduite dans le temps (TBA de 62,6 % en 2006 contre 29,9 % en 2020). En outre, il existe de fortes disparités en défaveur des filles dans l'admission au cycle moyen, avec des indices de parité se situant autour de 0,5. Enfin, l'enseignement secondaire général n'a pas non plus la capacité d'accueillir tous les jeunes en âge de rentrer en 2<sup>nde</sup> même si cela s'améliore légèrement depuis 2010 (TBA de 14,8 % contre 18,3 % en 2020), avec une très forte disparité entre les filles et les garçons (IP de 0,1).

## **Taux d'achèvement**

Peu d'élèves achèvent les cycles, du primaire au secondaire ; cela est plus marqué pour les filles qui affichent un taux d'achèvement toujours moins élevé que celui des garçons (tabl. 2). En effet, moins de la moitié des élèves achèvent le cycle primaire (TAP inférieur à 50 %), même si cela s'améliore légèrement entre 2006 et 2021 jusqu'à atteindre un TAP de 47,8 % en 2020-2021. Plus de garçons que de filles achèvent le cycle primaire ; cet écart se maintient dans le temps.

Moins du cinquième des élèves achèvent le cycle moyen (TAM de 16,9 à 19,9 % selon les années scolaires jusqu'à 2015-2016). La proportion de garçons qui achèvent ce cycle est plus importante que celle des filles, l'écart se maintient dans le temps (IP autour de 0,4).

Enfin, moins du cinquième des élèves achèvent le secondaire (TAS de 13,5 à 18,7 % de 2009 à 2015). La proportion des garçons achevant ce cycle est beaucoup plus importante que celle des filles, sans évolution sur la période (IP de 0,1).

## **Évolution des disparités de genre**

Les disparités entre filles et garçons sont évaluées à partir de trois indicateurs : le taux brut de scolarisation (TBS), la proportion filles-garçons et le taux de réussite au baccalauréat (calculé pour le secondaire).

### **Taux bruts de scolarisation**

La scolarisation des enfants diminue drastiquement entre le primaire et le secondaire. Les filles sont moins scolarisées que les garçons, quel que soit le cycle, même si les écarts ont tendance à se réduire au fil du temps (fig. 3).

Cycle	Primaire				Moyen				Secondaire (général)			
	G	F	M	IP (F/G)	G	F	M	IP (F/G)	G	F	M	IP (F/G)
2006-2007	49,0	26,4	37,7	0,5								
2008-2009	48,0	27,0	38,0	0,6								
2009-2010	47,1	27,9	37,5	0,6	28,90	11,00	19,90	0,4	28,7	8,7	18,7	0,1
2010-2011	46,7	28,0	37,2	0,6	27,29	9,97	18,26	0,4	29,3	7,7	17,8	0,1
2011-2012	48,2	28,9	38,4	0,6	26,00	9,70	17,50	0,4	22,6	5,5	13,5	0,1
2012-2013	51,6	31,5	41,4	0,6	25,50	9,60	17,20	0,4				
2013-2014	52,1	31,7	41,8	0,6	25,00	9,50	16,90	0,4	25,5	6,9	15,6	0,1
2014-2015	50,8	32,2	41,4	0,6	24,50	9,20	16,60	0,4	29,5	7,7	17,9	0,1
2015-2016	-	-	-	-	25,00	9,40	16,90	0,4				
2020-2021	55,5	40,2	47,8	0,7	28,60	14,80	21,40	0,5	30,6	12,7	21,1	0,1

G : garçon ; F : fille ; M : moyenne ; IP : indice de parité

#### Tableau 2

Évolution des taux d'achèvement (%) et des indices de parité filles-garçons liés, du primaire au secondaire (2006-2021).

Sources : annuaires statistiques scolaires de 2005/2006 à 2020/2021.

Dans le primaire, le TBS moyen diminue légèrement entre 2006 et 2021, de 93 à 91,2 % (fig. 3A). Ce taux est plus élevé pour les garçons (toujours supérieur à 100 %)<sup>23</sup> que pour les filles (inférieur à 100 %). On observe une diminution du TBS à partir de 2014. Les impacts de la crise budgétaire que traverse le Tchad depuis 2014 se font en effet sentir dans la scolarisation, avec notamment la fermeture d'écoles communautaires, diminuant d'autant les possibilités d'une scolarisation de proximité pour les filles (MENPC, 2019). L'indice de parité filles/garçons (IP) de ce taux varie de 0,7 à 0,8 sur cette période, illustrant une inégalité constante en défaveur des filles dans la scolarisation (tabl. 3).

Le TBS chute ensuite drastiquement dans le cycle moyen. En effet, les valeurs moyennes oscillent entre 26 et 32 % selon les années scolaires (fig. 3B). De 2006 à 2015, ce taux est au moins deux fois plus élevé pour les garçons que pour les filles, mais cet écart a tendance à se réduire ensuite. L'IP filles/garçons est plus faible dans le cycle moyen qu'en primaire ; il augmente entre 2006 et 2020 (0,4 contre 0,6).

Dans le secondaire, la fréquentation scolaire est encore plus faible, surtout pour les filles. Entre 2006 et 2021, le TBS oscille en effet entre 16 et 21 % pour l'ensemble des élèves (fig. 3C), entre 7,5 et 13,1 % pour les filles et entre 24 et 30,4 % pour les garçons. L'IP du TBS évolue très peu, passant de 0,3 à 0,4 entre 2006 et 2021 (tabl. 3).

### **Proportion filles-garçons**

Quel que soit le cycle scolaire, la proportion des filles scolarisées augmente légèrement au fil du temps, mais reste toujours en deçà des 50 %.

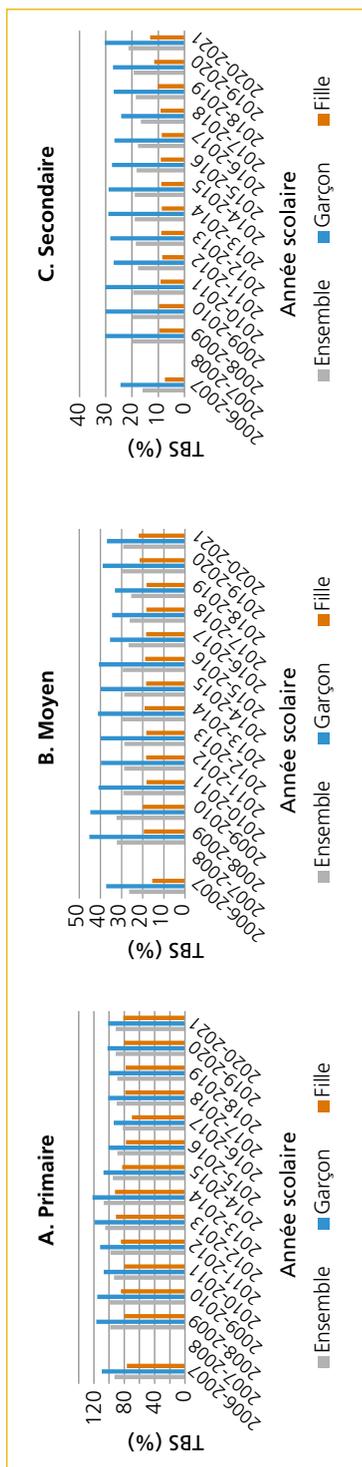
Néanmoins, les filles sont de moins en moins présentes au fur et à mesure des cycles scolaires (fig. 4).

Dans le primaire, les proportions filles-garçons montrent des disparités importantes en défaveur des premières, même si la proportion de filles augmente légèrement au cours du temps sans jamais dépasser 44,3 % (année 2020-2021).

Dans le moyen, les inégalités envers les filles s'accroissent, avec des proportions de filles encore moins élevées qu'en primaire, même si les valeurs augmentent régulièrement sur la période considérée. En 2020-2021, elles ne représentent que 38,7 % des élèves.

---

23. À noter : les taux nets refléteraient mieux la participation effective des enfants en âge d'être scolarisés. En effet, les taux bruts supérieurs à 100 % ne signifient pas pour autant que tous les enfants sont scolarisés. Les taux bruts fournissent une « image » surévaluée du niveau réel de la scolarisation.



**Figure 3**  
Évolution du taux brut de scolarisation (%) selon le genre (2006-2021).

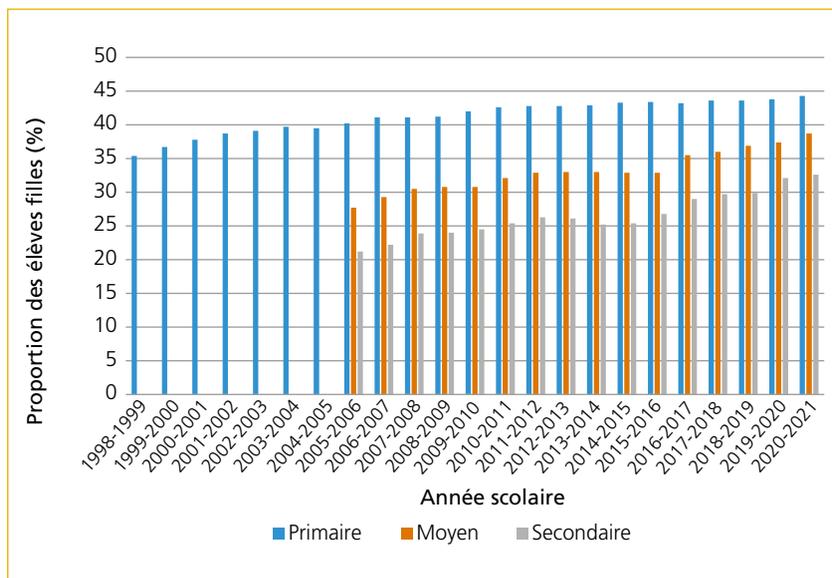
- A. Cycle primaire
- B. Cycle moyen
- C. Cycle secondaire

Sources : annuaires statistiques scolaires de 2005/2006 à 2020/2021.

Année scolaire Cycle	Indice de parité (filles/garçons) du TBS														
	2006- 2007	2007- 2008	2008- 2009	2009- 2010	2010- 2011	2011- 2012	2012- 2013	2013- 2014	2014- 2015	2015- 2016	2016- 2017	2017- 2018	2018- 2019	2019- 2020	2020- 2021
Primaire	0,7	-	0,7	0,7	0,7	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	-	-
Moyen	0,4	-	0,4	0,4	0,4	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6	0,6
Secondaire	0,3	-	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,4	0,4	0,4	0,4

**Tableau 3**  
Évolution de l'indice de parité du taux brut de scolarisation selon le cycle (2006-2021).  
Sources : annuaires statistiques scolaires de 2005/2006 à 2020/2021.

Dans le secondaire, on trouve très peu de filles. Durant l'année 2020-2021, elles constituent seulement 32,6 % des effectifs totaux. Cette proportion a tendance à s'améliorer dans le temps. Comme pour le cycle moyen, c'est après 2014 que la proportion des filles dans le secondaire connaît une hausse régulière et substantielle. Ceci pourrait résulter des initiatives gouvernementales en faveur de la scolarisation des filles depuis 2014.



**Figure 4**  
Évolution de la proportion des élèves filles (%) selon le cycle scolaire.  
Sources : annuaires statistiques scolaires de 2005/2006 à 2020/2021.

## Taux de réussite au baccalauréat

Les disparités en défaveur des filles se retrouvent également dans le taux de réussite au baccalauréat (tabl. 4) mais elles sont beaucoup moins prononcées que celles liées au taux de scolarisation. L'IP filles-garçons de ce taux confirme ce constat (de 0,8 à 1 entre 2005 et 2022).

Les résultats des réussites au baccalauréat selon les filières (pour les promotions 2020, 2021 et 2022) montrent une réduction ou une absence d'écarts entre les garçons et les filles pour certaines séries telles que les baccalauréats C (mathématiques), D français (biologie et sciences de la vie et de la Terre), E (mathématiques et technique), G2 et G3 français (respectivement techniques quantitatives de gestion et techniques commerciales), avec des IP variant de 0,8 à 1,4 selon les filières.

Année scolaire	TBA (%)			IP (F/G)
	Ensemble	Garçon	Fille	
2005	36,1	37,3	31,2	0,8
2007	49,9	51,7	44,1	0,9
2008	38,8	40,3	33,9	0,8
2010	72,0	72,0	73,0	1,0
2011	31	31	31	1,0
2012	15,0	15,0	13,0	0,9
2020	38,5	40,8	34	0,8
2021	46,4	48,1	43,1	0,9
2022	59,2	61,7	54,9	0,9

**Tableau 4**

Évolution du taux brut de réussite au baccalauréat selon le sexe au Tchad et de l'indice de parité (filles/garçons) (2005-2022).

Source : Office national des examens et concours du supérieur (Onecs).

Pour conclure ce chapitre, le système éducatif tchadien est marqué par une couverture quantitative insuffisante et inéquitable dès le cycle moyen. En effet, de fortes disparités scolaires existent entre les filles et les garçons au détriment des premières, tant dans l'admission que pour l'achèvement des différents cycles, du primaire au secondaire. Ces écarts augmentent avec les niveaux d'enseignement. De telles disparités en défaveur des filles dans la scolarisation jusqu'au secondaire, laissent présager les mêmes tendances et inégalités dans l'Enseignement supérieur, ce dernier ne faisant qu'accroître des réalités déjà installées en amont.

# Études supérieures : des femmes minoritaires

## Une histoire singulière

### La jeunesse de l'Université

L'histoire de l'Université au Tchad est récente et liée à un contexte national singulier (voir chap. 1). Durant la période coloniale, la seule université de l'AEF était située à Brazzaville (Congo). Les formations militaires ou civiles étaient alors réparties sur tout le territoire en fonction d'une logique de complémentarité entre régions. À partir de l'indépendance, chaque État de l'ancienne AEF prend en main la formation de ses cadres, mais toujours dans une logique de complémentarité et de mutualisation des formations. Durant les années 1970, les États – dont le Tchad – cessent de s'entendre sur cette mutualisation et créent leurs propres universités.

C'est dans le contexte agité de la Première Guerre civile (1965-1972) que naît en 1971 l'université du Tchad à Fort Lamy (rebaptisée ensuite université de N'Djamena). De 1971 à 2002, la seule solution pour mener des études supérieures au Tchad était de se déplacer à N'Djamena ou de partir dans un autre pays de la région. L'université était alors structurée en deux institutions : l'Institut des lettres et l'Institut des sciences juridiques, économiques et de gestion. Un troisième institut est ensuite créé en 1972 : l'Institut universitaire des sciences exactes et appliquées. Ces trois instituts, organisés en départements, deviennent des facultés en 1975. Les études supérieures étaient alors organisées par cycles, le premier durant 2 ans et se soldant par un diplôme universitaire. Pendant longtemps, les enseignements sont dispensés en français par des professeurs expatriés, faute d'enseignants tchadiens. En 1992, l'université arabophone Roi Fayçal composée de sept facultés est créée à N'Djamena.

Depuis sa naissance, l'Université tchadienne connaît de nombreuses crises – sécuritaires, grèves, etc. – liées à l'histoire politique instable du pays et aux tensions intercommunautaires, qui ont incité ceux et celles qui le pouvaient

à étudier dans d'autres pays de la région, notamment le Cameroun, voire encore plus loin. Hors Afrique subsaharienne, la France est le premier pays d'accueil d'étudiants tchadiens, suivie du Maroc et de la Turquie. En revanche, l'Université tchadienne reste peu attractive pour les étrangers (MESRS, 2020a : 30).

Jusqu'aux années 2000, il n'existe pas d'universités ailleurs qu'à N'Djamena. La vague de création d'universités des années 2000 et 2010 dans les provinces a permis de répondre à la demande d'enseignement supérieur qui se développait un peu partout dans le pays et d'éviter la concentration dans la seule capitale. Sont créées successivement les universités de Mongo (2002), Abéché (2003), l'université virtuelle du Tchad (2005), Moundou (2008), Ati (2008), Doba (2010), Sarh (2010) et Pala (2014). En 2009, le système LMD est institué plus ou moins rapidement selon les universités. L'université Roi Fayçal à N'Djamena travaille actuellement à son passage au système LMD. Depuis 2019, il existe deux écoles doctorales à l'université de N'Djamena : l'école doctorale des Lettres, Sciences humaines et sociales et celle des Sciences, Techniques et Environnement.

En 2023, dix universités publiques sont réparties dans le pays en plus des grandes écoles et instituts nationaux. On compte en effet six instituts nationaux créés depuis 1997 pour répondre aux besoins techniques du pays (comme l'Institut national supérieur polytechnique du pétrole de Mao créé en 2005), quatre écoles normales et deux grandes écoles d'État.

### **Essor des établissements privés d'enseignement supérieur (EPES)**

Les EPES apparaissent dès 1991 avec la création de l'Institut supérieur de gestion. Depuis, 111 EPES ont obtenu une autorisation provisoire<sup>24</sup> ou définitive de fonctionnement (délivrée par le ministère en charge de l'Enseignement supérieur). Actuellement, seuls 66 EPES (58 instituts et huit universités) sont fonctionnels au Tchad (MESRS, 2019).

Le système LMD est majoritaire dans le secteur privé (56,4 %), mais environ 18 % des EPES restent organisés selon le système antérieur au LMD (diplôme universitaire à l'issue de deux années d'études) et 25 % combinent les deux systèmes. La majeure partie des EPES forment au premier cycle seulement, car peu d'EPES sont autorisés à dispenser des cours de master. Un seul EPES délivre des doctorats (université le Bon Samaritain).

---

24. Certains EPES ayant une autorisation provisoire commencent à fonctionner et à accueillir des étudiants avec le risque de devoir fermer.

Concernant leur implantation géographique, au total, 77 % des EPES sont installés à N'Djamena. Les autres sont implantés dans neuf des 22 autres provinces. Ce déséquilibre s'explique à la fois par la forte concentration dans la capitale (1) de la population en général et de celle potentiellement apte à financer des études supérieures et (2) des entreprises demandeuses de main-d'œuvre qualifiée dans les secteurs dans lesquels forment ces établissements.

À l'instar des institutions publiques, l'objectif des EPES est de professionnaliser les enseignements afin de répondre à la demande du marché de l'emploi. L'offre dans le secteur privé se diversifie rapidement avec un nombre croissant d'institutions qui dispensent davantage des formations dans les filières des sciences humaines, économiques ou juridiques que des sciences et technologies de l'ingénieur et des formations techniques.

### **Évolution de la population étudiante**

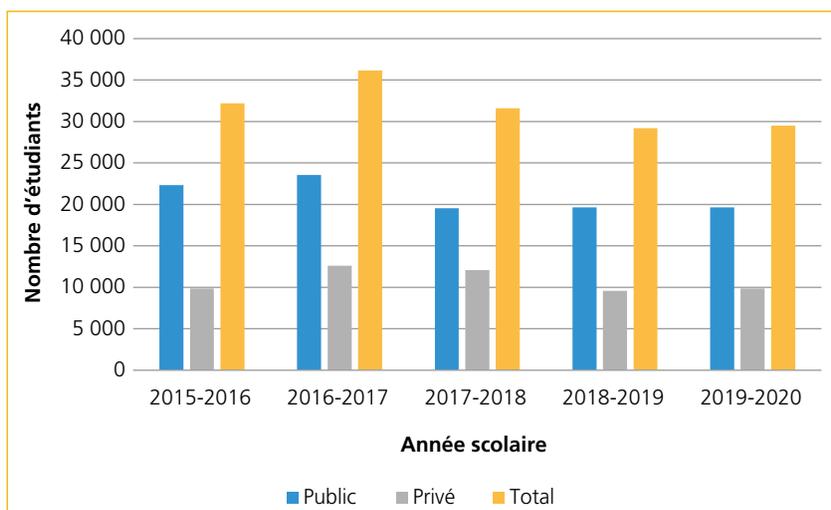
Le Tchad compte aujourd'hui près de 130 établissements d'enseignement supérieur publics et privés : universités, instituts et écoles<sup>25</sup>.

En 2000, le Tchad comptait 6 730 étudiants, dont 14,5 % de filles, inscrits dans sept établissements d'enseignement supérieur publics alors que le privé était peu développé. Ce nombre a rapidement augmenté pour atteindre plus de 40 000 étudiants (tous niveaux confondus) en 2015, dont 22 % de filles, répartis dans l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur (publics et privés). Cette explosion du nombre d'étudiants est liée à l'accroissement du nombre d'enfants scolarisés dans les cycles primaire à secondaire (voir chap. 4) lié lui-même à l'amélioration de la scolarisation à ces niveaux d'enseignement.

Entre 2015 et 2020, l'effectif d'étudiants inscrits en première année de licence (établissements publics et privés confondus, fig. 5) a légèrement diminué (de 32 195 à 29 496 étudiants). La capacité d'accueil est deux fois plus élevée dans le public que dans le privé (respectivement 66,6 % et 33,4 % en 2019-2020). Malgré cela, la capacité d'accueil dans les EPES reste néanmoins suffisante avec, à titre d'exemple, 6 196 demandes d'inscription en L1 pour une capacité de 8 988 étudiants pour l'année scolaire 2019-2020.

---

25. À noter, ces estimations peuvent beaucoup varier en fonction du niveau de fermeture des établissements pour des raisons diverses.



**Figure 5**

Évolution de l'effectif d'étudiants inscrits en première année de licence, secteurs public et privé (2015-2020).

Sources : annuaires statistiques de l'Enseignement supérieur de 2015 à 2020.

## Des disparités régionales et économiques

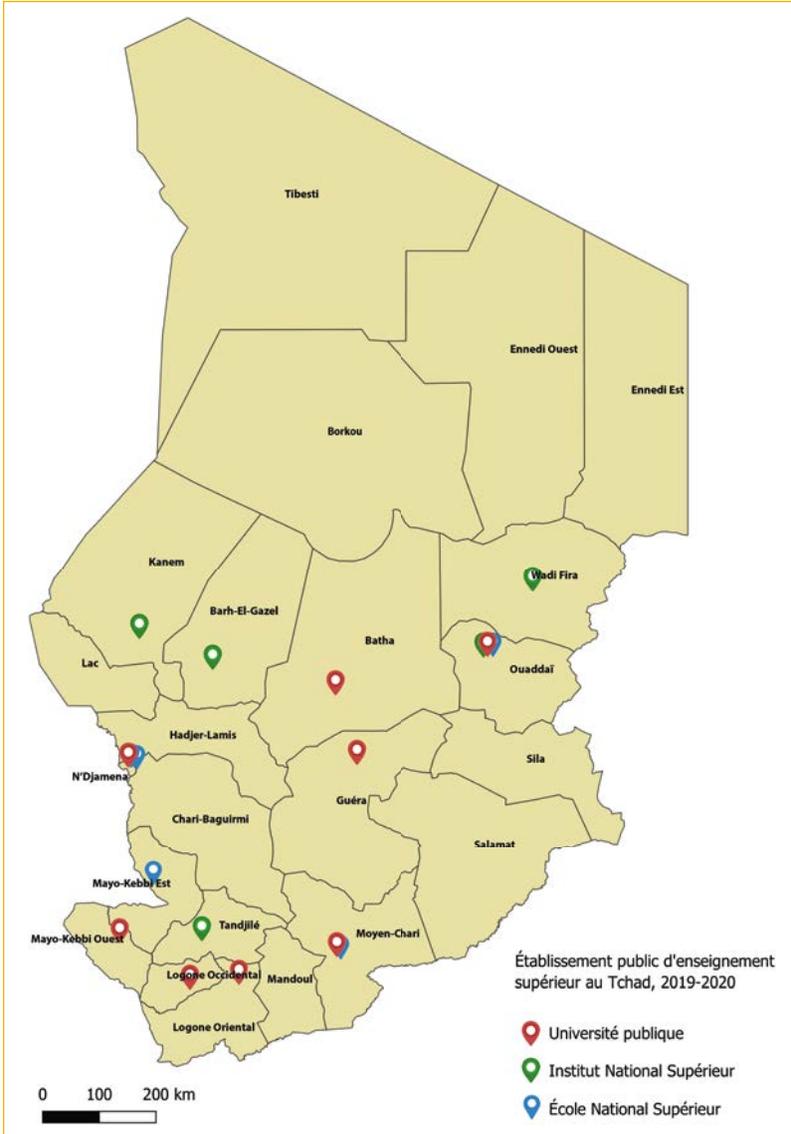
### Un accès aux études et des conditions de vie étudiante difficiles

La géographie universitaire du Tchad reste fortement marquée par le centralisme du pays durant de nombreuses années et par la création récente des universités dans les provinces (années 2000 et 2010). Les dix universités publiques sont concentrées spatialement dans le centre et le sud du pays (fig. 6). C'est également le cas pour les instituts nationaux et les écoles normales supérieures.

L'histoire de l'Université au Tchad a également entraîné un déséquilibre important dans la répartition géographique des effectifs d'étudiants dans le pays. Les villes de N'Djamena et d'Abéché accueillent le plus grand nombre d'étudiants, suivies de celles des provinces de l'extrême sud (fig. 7).

Les étudiants des provinces non couvertes sont alors contraints de se déplacer, parfois sur de longues distances, pour étudier, ce qui peut engendrer des difficultés surtout pour les femmes dont l'éloignement géographique de leur famille peut être mal perçu. Cette disparité régionale peut influencer le choix de continuer – ou pas – les études ainsi que le choix du type d'études dans

lequel s'engager, particulièrement pour les femmes. Outre ces difficultés d'accès, les universités publiques souffrent aussi de nombreux maux comme c'est le cas du campus de Toukra destiné à terme à abriter l'ensemble de l'université de N'Djamena (encadré 13).

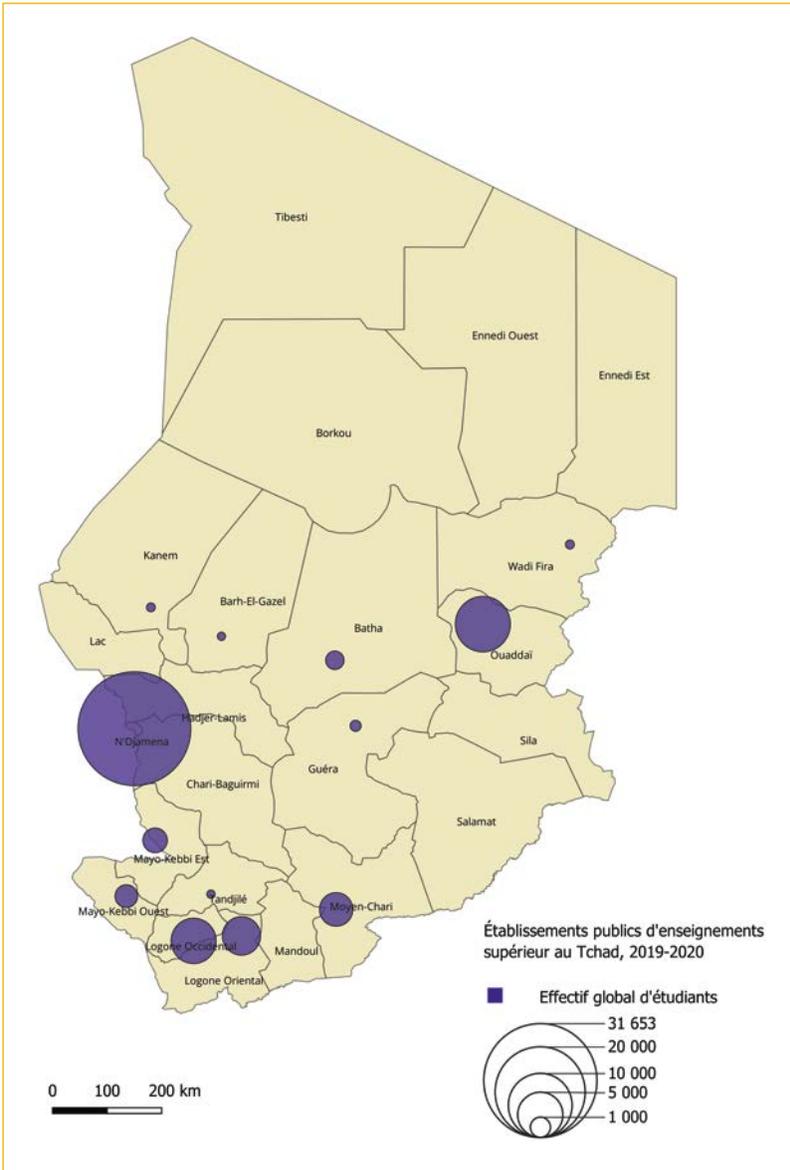


**Figure 6**

Localisation des établissements publics d'enseignement supérieur au Tchad (2019-2020).

Source : annuaire statistique du MESRS (2020).

Carte : Raquel Oliveira Silva, 2023.



**Figure 7**

Effectif global des étudiants des établissements publics d'enseignement supérieur au Tchad par localité (2020).

Source : annuaire statistique du MESRS (2020).

Carte : Raquel Oliveira Silva, 2023.

Ces conditions d'études et de vie difficiles sur les campus ne sont pas améliorées par les œuvres universitaires peu efficaces (MESRS, 2023). En effet, sur l'ensemble des secteurs dont le Centre national des œuvres universitaires a la

charge<sup>26</sup>, les étudiants sont peu satisfaits et le niveau de couverture variable (et globalement faible), alors que son budget représente tout de même 60 % des financements dédiés au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MESRS, 2023). En outre, l'automatisme d'attribution des bourses à tous les étudiants, en vigueur dès la création de l'Université du Tchad (1971), a été supprimée et remplacée par une prise en charge par les œuvres universitaires<sup>27</sup>.

Les EPES n'offrent pas de meilleures conditions d'études que les établissements publics, et ce malgré les coûts très élevés d'inscription<sup>28</sup>. Les étudiants du privé ne bénéficient pas de moyens de transport contrairement à ceux du public qui disposent, en principe, de bus qui leur sont exclusivement réservés. À l'instar des établissements publics, les EPES ne disposent pas non plus des ressources et infrastructures nécessaires à de bonnes conditions d'études. Aucun EPES ne dispose d'internet ni de dispositif de restauration étudiante. Quelques rares EPES à N'Djamena ont un centre de documentation. L'existence de structures sanitaires (toilettes femmes et hommes séparées) varie selon l'établissement.

### **Un enseignement majoritairement francophone**

Au Tchad, les langues officielles d'enseignement sont l'arabe et le français (Constitution de 1962). Cependant, l'Enseignement supérieur en arabe reste très minoritaire (aussi bien dans le public que dans le privé). Dans l'Enseignement supérieur public, 86 % des élèves étudient en français, 6 % en arabe et 8 % en bilingue. En outre, la couverture pédagogique reste insuffisante faute d'enseignants arabophones (annuaires statistiques du MESRS, 2021).

Le bilinguisme semble pourtant favoriser la scolarisation des filles à l'instar de ce qui s'observe dans les cycles primaires et secondaires. En effet, dans les écoles, collèges et lycées (des secteurs privé, public et parapublic) qui dispensent un enseignement en arabe et/ou dans les deux langues (notamment dans le nord et nord-est du pays), l'effectif des filles est systématiquement supérieur à celui des garçons. Malheureusement, les bacheliers de ces établissements n'ont ensuite qu'un choix limité d'études supérieures. Le choix de filières universitaires est en effet très faible dans la province du Ouaddaï et quasi inexistant dans les régions du nord du pays, excepté à Moussoro et Amdjarass, où les filles étudiant en langue arabe sont majoritaires. En outre, dans l'unique EPES d'Abéché, il n'existe que trois filières d'enseignement

---

26. Restauration, transports, santé, logement, culture et sport, bourses et aides forfaitaires.

27. Le décret n° 686/PR/PM/MESRI/2016 du 31 octobre 2016 a supprimé toutes les bourses intérieures sauf pour les étudiants des écoles professionnelles et de médecine.

28. Entre 250 000 FCFA (soit quatre fois le salaire minimum conventionné au Tchad – environ 380 €) et 1 500 000 FCFA selon les filières à N'Djamena.

## Des conditions d'études difficiles : l'exemple du campus de Toukra à N'Djamena

L'université de N'Djamena est divisée en plusieurs campus dont celui de Toukra inauguré en 2011. Ce campus est considéré comme moderne et bénéficiant de toutes les commodités nécessaires aux étudiants, ce qui est loin d'être le cas.

Situé au milieu des champs, celui-ci est régulièrement inondé par les crues du fleuve Chari. Les logements étudiants construits à proximité ne sont pas loués et certains sont transformés en salles de classe qui manquent cruellement dans le bâtiment principal. Les salles dédiées à l'informatique et la bibliothèque sont souvent fermées et les salles de classe, trop petites, accueillent trois à quatre fois plus d'étudiants qu'elles ne devraient. L'Internet est inexistant, l'électricité aléatoire et le restaurant universitaire est désormais fermé. L'accès à l'eau y est difficile. Seules deux pompes d'eau potable sont disponibles dans les jardins. Les sanitaires ne sont pas suffisants pour le nombre d'étudiants et du personnel enseignant et administratif. Les toilettes existantes sont pratiquement hors d'usage du fait du manque d'eau suite aux fréquentes coupures d'électricité.

Le campus est très éloigné du centre-ville obligeant les étudiants à prendre un bus pour s'y rendre. Cependant, la desserte n'est pas fiable et les étudiants doivent s'y rendre très tôt le matin afin de pouvoir monter dans le bus ou d'éviter les bus bondés. Les transports ne fonctionnent pas le soir alors que des cours sont dispensés jusqu'à 18 h, parfois plus tard. La mototaxi, la bicyclette et la voiture, quand les moyens le permettent, sont alors les seules alternatives à la marche. Cet éloignement est problématique notamment pour les femmes qui craignent les agressions sexuelles et les harcèlements, fréquents à toute heure, particulièrement le soir et la nuit durant les heures où il n'est socialement pas admis qu'une femme soit seule dans la rue. Ces conditions d'études difficiles désavantagent les filles, car leurs besoins spécifiques – notamment sanitaires et de garde d'enfants – ne sont pas pris en compte.

Sur le petit campus de l'université Roi Fayçal, les conditions ne sont guère meilleures. Les accès ne sont pas goudronnés, les salles sont également surchargées et il faut arriver de bonne heure pour y trouver une place. Il n'y a que deux latrines pour 800 à 1 000 étudiants présents chaque jour. Les accès à l'eau, à Internet et à l'électricité peuvent également être problématiques. En revanche, l'université étant située dans un quartier habité et intégré à la ville, moins loin du centre, il y est plus facile de trouver des moyens de se ravitailler au moment du déjeuner, de s'y rendre et d'en revenir.



**Photo 11**

Pompe à eau, université de Toukra.

© C. Vampo.

bilingue : infirmier diplômé d'État, sage-femme et agent technique de santé. Les bachelières de cette région n'ont alors pas d'autres choix de filières, dans la mesure où leurs parents leur interdisent de s'éloigner du domicile familial pour des motifs religieux et culturels. Cette question d'éloignement et de mobilité conditionne les parcours de formation, surtout pour les filles (voir Partie III).

## Des disparités de genre

Les disparités entre les filles et les garçons sont évaluées à partir de l'effectif d'étudiantes et d'étudiants inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur.

### Des filles moins nombreuses

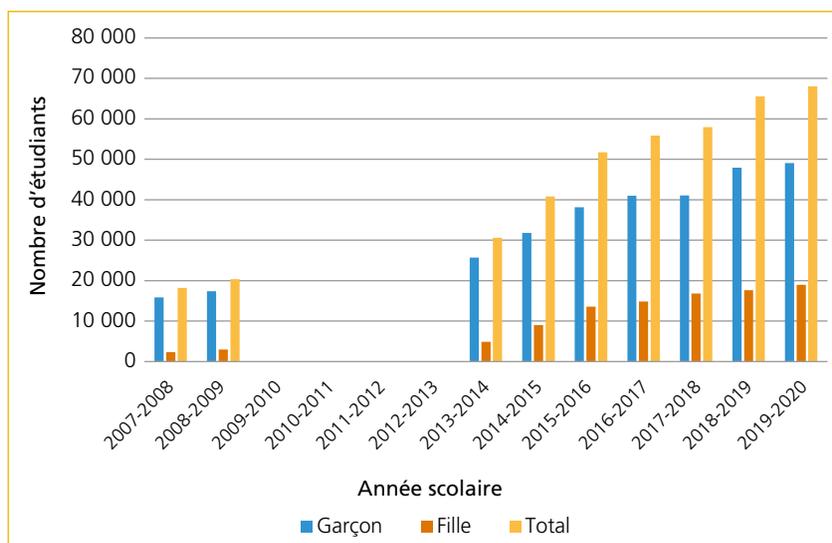
Une évaluation de l'Université du Tchad de 1993 montre que celle-ci souffrait de deux déséquilibres majeurs : (1) une proportion d'étudiantes extrêmement faible et (2) des étudiants, filles ou garçons, beaucoup plus nombreux en lettres et sciences humaines et en droit et gestion, qu'en sciences exactes et appliquées (LALLEZ, 1993).

Plusieurs décennies après, la situation n'a pas radicalement changé et les garçons sont toujours plus nombreux que les filles à étudier dans le supérieur (public et privé), même si les écarts ont tendance à se réduire avec un indice de parité sur la même période qui augmente de 0,1 à 0,4. En effet, les garçons sont sept fois plus nombreux que les filles en 2007-2008 (15 871 contre 2 369) et trois fois plus en 2019-2020 (49 096 contre 18 985, fig. 8).

Quelles que soient les régions, les femmes inscrites dans les établissements publics d'enseignement supérieur sont minoritaires. Proportionnellement, plus de filles étudient à N'Djamena et Moundou que dans le reste du pays (fig. 9). À N'Djamena, l'université Roi Fayçal accueille davantage de filles que l'université de N'Djamena. Cette différence s'explique sans doute en partie par le fait que l'université Roi Fayçal est relativement centrale et plus facilement accessible que celle de N'Djamena qui est divisée en plusieurs campus parfois éloignés du centre-ville comme celui de Toukra. Par ailleurs, on a déjà remarqué que le nombre de filles dans les écoles arabophones est plus nombreux que dans les écoles francophones.

La situation est similaire dans le privé. En effet, les effectifs des garçons et des filles sont également inégaux dans les EPES. La proportion des filles était de 17 % pour l'année scolaire 2016-2017 (4 429 filles contre 22 016 garçons, fig. 10) puis elle augmente très légèrement entre 2014 et 2019 (jusqu'à

23 %). Le nombre de filles diminue au fur et à mesure des niveaux d'études. En effet, seulement 1,09 % des étudiantes inscrites en L1 parviennent au M2 (2 554 en L1 contre 28 en M2, fig. 11). Les garçons n'obtiennent pas un meilleur score, avec à peine 2,2 % des étudiants de L1 accédant au M2. Le faible effectif des filles dans les EPES s'explique en partie par la préférence des parents donnée à la scolarisation des garçons au vu des frais d'inscription élevés ainsi que par le faible effectif des filles dans les cycles de scolarisation inférieurs.



**Figure 8**

Évolution de l'effectif des étudiants selon le sexe au Tchad (secteurs public et privé confondus, 2007-2020).

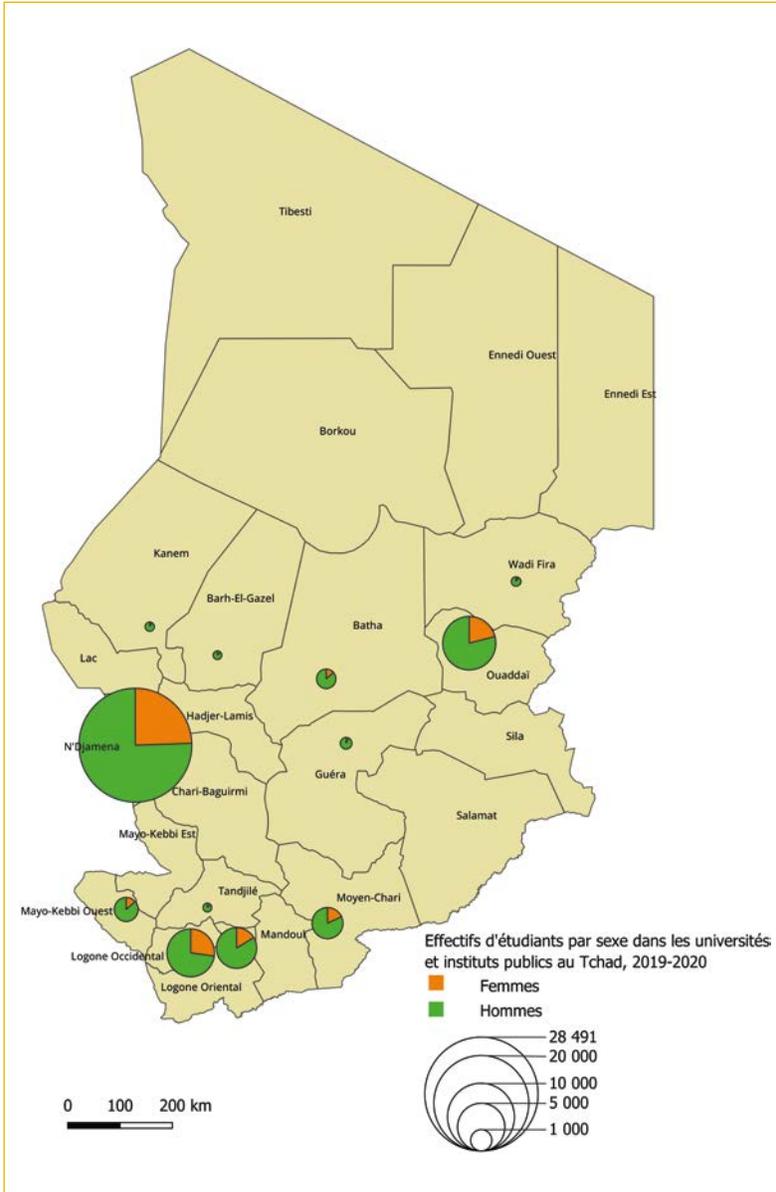
Sources : annuaires statistiques de l'Éducation (2007 à 2009) et de l'Enseignement supérieur (2013 à 2020).

On observe également des disparités géographiques dans le privé avec une proportion filles/garçons qui varie selon les provinces. En effet, le nombre de filles qui étudient est supérieur à celui de garçons dans les provinces de Ouaddaï et Mandoul et il est identique dans le Logone oriental et le Moyo-Kebbi Est. En revanche, les autres provinces comptent plus de garçons qui étudient que de filles (fig. 12).

## Des filières genrées

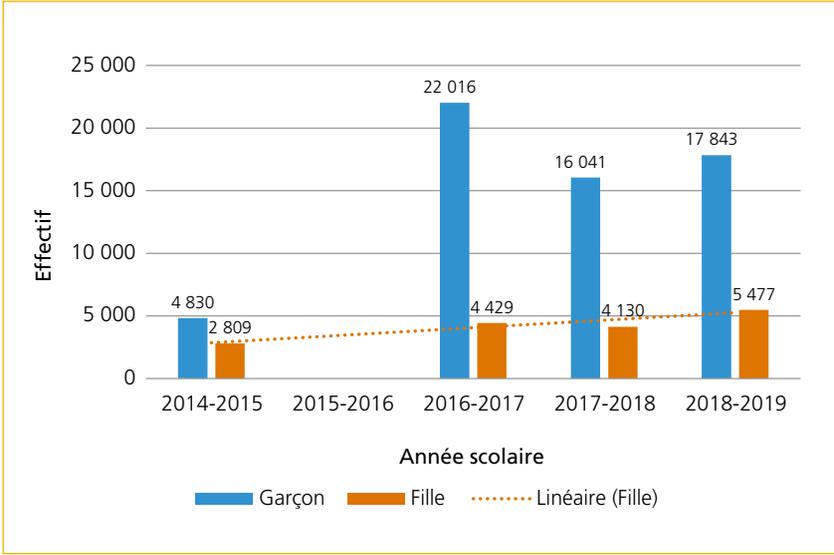
Les filières scientifiques comptent généralement plus de garçons alors que les filles sont plus nombreuses en lettres et sciences sociales, tout en restant généralement minoritaires sur l'ensemble des étudiants, que ce soit dans le secteur public ou privé. Par exemple, dans les trois écoles normales supérieures

publiques (N'Djamena, Bongor, Sarh), on observe des écarts d'effectifs qui peuvent être très importants selon les filières à l'instar des mathématiques/informatique (410 garçons contre 7 filles, tabl. 5).



**Figure 9**  
Effectifs des étudiantes et des étudiants dans les universités et instituts publics au Tchad en 2020

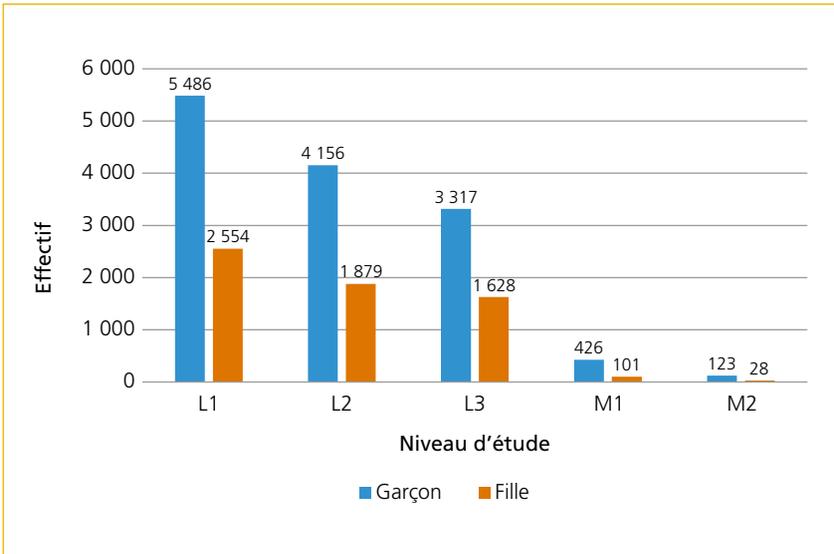
Source : annuaire statistique du MESRS (2020).  
Carte : Raquel Oliveira Silva, 2023.



**Figure 10**

EPES : évolution des effectifs des étudiants selon le sexe, tous niveaux confondus (2014-2019).

Source : annuaire statistique du MESRS (2019).



**Figure 11**

Effectifs des étudiants des EPES selon le sexe et le niveau d'enseignement (2019-2020).

Source : annuaire statistique du MESRS (2020).

L1, L2, L3 : 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années de licence.

M1, M2 : 1<sup>re</sup> et 2<sup>nde</sup> année de master.

Dans les EPES, les filles étudient également plutôt les sciences sociales, les sciences économiques et la gestion, ainsi que les sciences de la santé, réduisant ainsi les écarts (indice de parité variant de 0,8 à 1,1, tabl. 6). La filière de la santé humaine et celle de science économique et gestion regroupent également davantage de filles dans le privé, avec respectivement 41 et 21 % de l'effectif. Très peu d'entre elles s'engagent dans des filières techniques, d'ingénierie ou de science « dure » (à peine 3 % en mathématiques, physique et techniques) (annuaire statistique 2019-2020 du MESRS).

Filières	Effectif			Indice de parité (Filles/Garçons)
	Total	Garçons	Filles	
Langues	917	666	251	0,4
Histoire	539	416	123	0,3
Géographie	708	546	162	0,3
Philosophie	140	125	15	0,1
Sciences de la vie et de la terre	459	399	60	0,2
Conseiller pédagogique de l'enseignement primaire	68	58	10	0,2
Mécanique auto	53	52	1	0,0
Technique d'administration et secrétariat	264	116	148	1,3
Technique de marketing	72	47	25	0,5
Technique quantitative et de gestion	100	71	29	0,4
Mathématique informatique	417	410	7	0,0
Physique-chimie	406	390	16	0,0
<b>Total</b>	<b>4 143</b>	<b>3 296</b>	<b>847</b>	<b>0,3</b>

**Tableau 5**

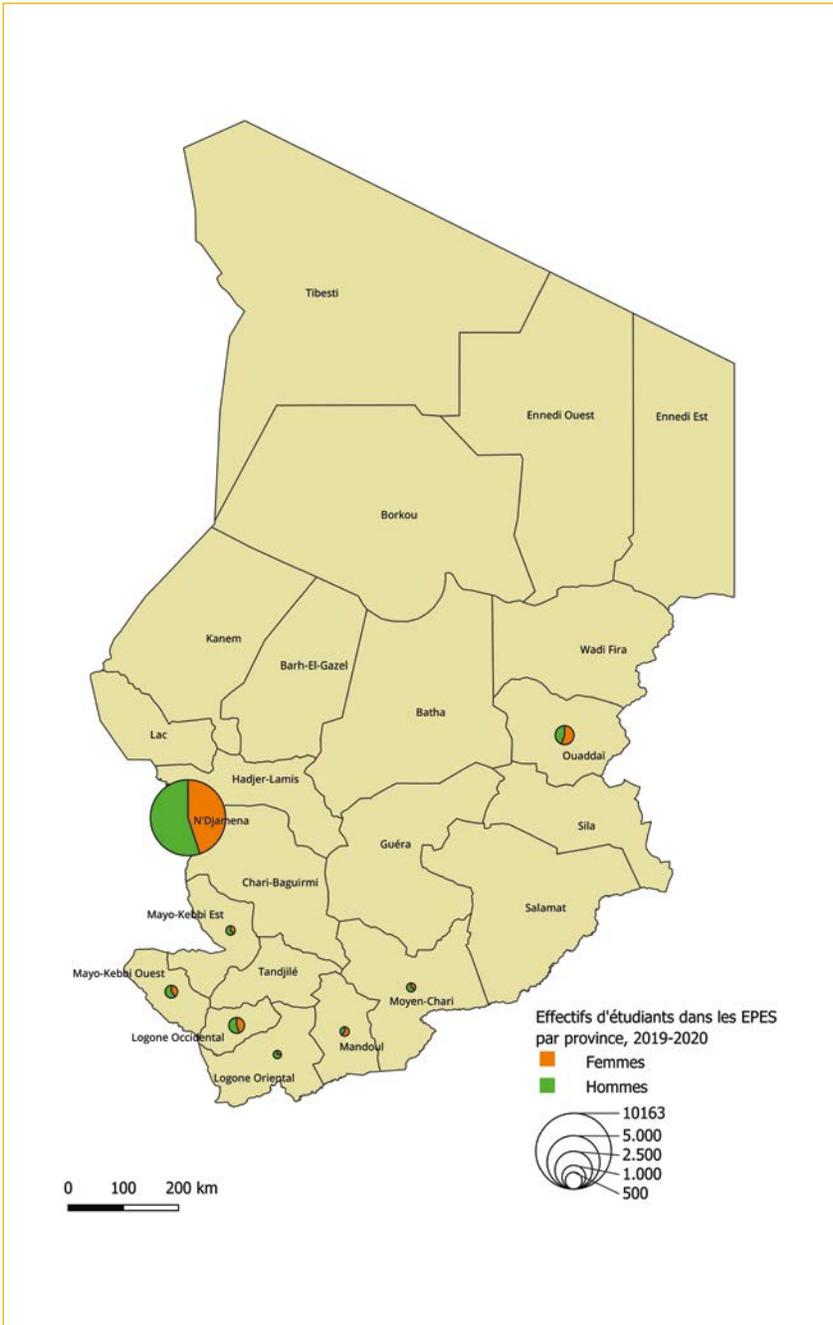
Effectifs des étudiants en licence des écoles normales supérieures, selon le sexe et par filière et indices de parité (2021-2022).

Source : Service des statistiques du MESRS.

## Une faible ouverture des universités aux questions de genre

La question du genre est inexistante dans les documents de stratégie nationale de l'ESR. Le dernier rapport de réflexion sur l'ESR (janvier 2023), issu d'une consultation lancée par le MESRS<sup>29</sup>, fait peu référence à cette disparité

29. Journées d'échanges et de réflexion sur l'Enseignement supérieur au Tchad (26-30 décembre 2022) sur le thème « Redynamisation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche au Tchad : enjeux, défis et perspectives ».



**Figure 12**

Répartition des effectifs des étudiants des EPES par province, tous niveaux confondus (2019-2020).

Source : annuaire statistique du MESRS (2021).

Carte : Raquel Oliveira Silva, 2023

Filières	Effectifs			Indice de parité (Filles/Garçons)
	Total	Garçons	Filles	
Sciences de la santé	6 674	3 254	3 420	1,1
Sciences économiques et de gestion	2 756	1 556	1 200	0,8
Sciences juridiques et politiques	706	462	244	0,5
Développement rural	74	59	15	0,3
Génie et techniques	607	460	147	0,3
Gestion administrative et des ressources humaines	746	418	328	0,8
Sciences sociales	1 116	557	559	1,0
Sciences religieuses	61	60	1	0,0
Douane, transport et logistique	530	299	231	0,8
<b>Total</b>	<b>13 270</b>	<b>7 125</b>	<b>6 145</b>	<b>0,9</b>

**Tableau 6**

Effectifs des étudiants de licence et master des EPES par sexe et par filière (2019-2020).

Source : Service des statistiques du MESRSI.

à l'Université et dans la Recherche, et ne systématise pas l'approche par le genre. Les conditions de vie et de travail des étudiants et du personnel enseignant, femmes et hommes, ne sont pas non plus abordées, ni les besoins spécifiques des femmes. Comme le signale l'AFECST, une des raisons est que les femmes, faiblement représentées dans l'institution, sont souvent écartées des études liées à la stratégie de l'ESR. Ainsi, le manque de formation des équipes pédagogiques sur le genre est un frein aux possibilités des enseignants à changer leurs pratiques individuelles et d'influencer l'organisation institutionnelle pour une meilleure prise en compte du genre (ROSSIER *et al.*, 2010).

Les études de genre, comme discipline ou approche, sont rares dans les universités. Ces questions ne sont pas officiellement intégrées dans les filières. Certaines enseignantes-chercheuses les abordent cependant dans leurs enseignements. Seul un module « genre et développement », transversal à plusieurs disciplines (sociologie et géographie) est enseigné dans le master « Populations et développement » à l'université de N'Djamena. Un projet de master professionnel « Projets de développement », à l'étude avec l'appui de l'Ambassade de France, prévoit des cours sur le genre.

Des points focaux « genre » sont mis en place dans certaines universités, dont l'une des missions est de mener de petites enquêtes afin de générer des données désagrégées par sexe sur des questions jamais traitées jusqu'à présent (par exemple, le désintérêt des filles pour les formations techniques).

Mais il n'existe que peu de points focaux dans les universités par manque de candidatures. Une des raisons est probablement le fait que ces personnes ne bénéficient ni de décharge de cours ni d'avantages, et ne sont pas formées aux questions de genre.

## **La difficile intégration professionnelle des femmes diplômées**

L'intégration des diplômés, hommes et femmes, dans le marché du travail, est difficile au Tchad. Obtenir un diplôme ne donne pas l'assurance de trouver un travail, ni surtout un travail à la hauteur de ses espérances. L'insertion professionnelle au sortir du système éducatif supérieur est en effet peu élevée puisque seuls 69 % des diplômés accèdent à un emploi dont seulement 2 % estiment occuper un poste qui correspond à leur niveau d'éducation (MESRS, 2020a : 58).

Les disparités de genre sont aussi constatées dans l'insertion professionnelle des femmes une fois diplômées du supérieur. En effet, leur insertion et leur valorisation sur le marché du travail sont moins bonnes que pour les hommes, notamment dans la fonction publique qui est le premier employeur des diplômés du supérieur. Les données de l'enquête sur la consommation et le secteur informel au Tchad (Ecosit), réalisée en 2018-2019, montrent ainsi qu'il y a moins de femmes actives diplômées du supérieur que d'hommes, à diplôme équivalent, avec une femme sur deux (51,7 %) en activité contre sept hommes sur dix (68,4 %).

La majorité des personnes diplômées du supérieur en activité sont salariées de l'administration publique (54,8 %). La fonction publique est le premier employeur des femmes diplômées, même si elles y ont un accès plus limité que les hommes (45,65 % contre 56,37 %, tabl. 7). En revanche, les proportions dans le secteur privé sont quasiment équivalentes pour les deux sexes (24 % pour les femmes, 27 % pour les hommes). Les femmes se trouvent plus fréquemment dans des emplois peu stables d'indépendantes non agricoles (secteur informel).

Pour conclure, il existe des inégalités de genre dès le primaire puis tout au long du cursus scolaire, jusqu'au supérieur. Les insuffisances de l'offre éducative, aussi bien en termes de disponibilité que de qualité ou de condition d'études, contribuent au maintien de ces inégalités, voire à leur renforcement. L'absence d'une offre de proximité au fur et à mesure que l'on avance dans les niveaux des enseignements limite les possibilités de poursuite des études pour les filles pour ce qui est des cycles post-primaire et secondaire, ou alors

elle les cantonne dans des filières qui ne sont pas toujours de leur choix dans le supérieur. Tout ceci concourt à une faible représentation des filles dans le système éducatif avec, comme conséquence directe logique, la rareté des femmes dans les institutions d'ESR. Non seulement elles y sont rares, mais elles montrent un profil particulier qui fait d'elles, pour plusieurs raisons croisées, des exceptions dans la société ainsi que dans le milieu.

Catégorie	Masculin (n=259)	Féminin (n=46)	Ensemble de la population (n=305)
Indépendant non agricole (n=25)	6,56	17,39	8,20
Indépendant agricole (n=6)	1,93	2,17	1,97
Salarié du public (n=167)	56,37	45,65	54,75
Salarié du privé (n=82)	27,41	23,91	26,89
Autres catégories (n=25)	7,72	10,87	8,20
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

**Tableau 7**

Répartition par sexe (%) des diplômés de l'Enseignement supérieur selon la catégorie socio-économique (2018-2019).

Source : Ecosit, Inseed, 2018-2019.



## Les femmes dans l'ESR

### Le profil particulier des enseignantes-chercheuses enquêtées

Faute de données, et afin d'avoir une idée sur le profil des enseignantes-chercheuses qui travaillent dans l'ESR, une petite enquête par questionnaire a été réalisée à l'occasion de cette expertise, via le réseau de l'AFECT (qui compte officiellement 45 membres) dans un temps très contraint. L'analyse des réponses des 39 universitaires tchadiennes qui ont participé à l'enquête a permis de brosser le profil sociodémographique des répondantes ainsi que leurs parcours scolaires et académiques.

L'âge moyen des enseignantes-chercheuses ayant répondu est de 47,36 ans ( $\pm 8,15$  ans.) La grande majorité d'entre elles vivent en union, principalement monogamique (64,1 %) et polygamique (12,8 %). Les autres sont veuves, divorcées, séparées ou célibataires (7,7 % pour toutes ces catégories). Elles ont d'un à sept enfants (moyenne de  $2,6 \pm 1,5$  enfant), ce qui est conforme à l'indice synthétique de fécondité des femmes tchadiennes de ce niveau d'instruction issu de l'enquête démographique et de santé de 2014-2015 (soit 2,8 enfants par femme, INSEED *et al.*, 2016).

Les parents des enseignantes-chercheuses n'ont pas forcément le même niveau d'instruction. En effet, le pourcentage d'enseignantes-chercheuses dont la mère n'a aucun niveau d'instruction (41 %) est deux fois plus élevé que celui des femmes dont le père n'a aucun niveau d'instruction (20,5 %). Seulement 28,2 % des enquêtées ont une mère instruite (secondaire et plus). Ensuite, 56,4 % des femmes enquêtées ont un père dont le niveau d'éducation est le secondaire contre 20,5 % dont le père n'est pas instruit. En revanche, les conjoints de ces enseignantes-chercheuses ont en majorité étudié dans le supérieur (88,9 %), mettant ainsi en exergue une homogamie sociale.

Le parcours scolaire des femmes interrogées a été semé d'embûches. En effet, plus de la moitié (56,41 %) des femmes enquêtées a redoublé une classe, parmi lesquelles 57,1 % ont redoublé une fois, 28,57 % deux fois et 14,3 % trois fois. Ensuite, un quart (25,64 %) des femmes universitaires enquêtées ont dû passer deux fois l'examen du baccalauréat avant de l'obtenir. Plus de la moitié d'entre elles (53,85 %) ont obtenu un baccalauréat littéraire (série A4) et 46,2 % un baccalauréat scientifique (série D). Enfin, parmi ces femmes interrogées, seulement un tiers a obtenu une mention au baccalauréat (28,21 % « assez bien » et 2,56 % pour « bien » et « très bien »).

Le financement de leurs études supérieures provient majoritairement des revenus de leur travail, de leur famille et de leur conjoint (61,3 %) et, dans une moindre mesure, de bourses d'études complétées par un appui parental (38,5 %). La contribution des conjoints concerne 10,3 % d'entre elles.

Ces statistiques montrent que les parcours scolaires et académiques sont en partie le produit d'origines familiales propices à la reproduction sociale et de leur investissement financier dans la scolarisation de leurs filles. Ensuite, l'accès des femmes à un emploi dans l'ESR est extrêmement long et incertain. La poursuite de leurs carrières est contrainte par la difficulté à réunir les conditions nécessaires pour y progresser, comme cela est détaillé ci-après.

## **Une carrière universitaire désavantagée**

### **Une sous-représentation et des grades moins élevés**

Les femmes sont sous-représentées dans les carrières universitaires et ont généralement des grades moins élevés (encadré 14). En effet, durant l'année académique 2015-2016, on dénombre 56 femmes universitaires seulement contre 2 317 hommes (soit 2,4 %, fig. 13). En 2018-2019, ces chiffres ont peu augmenté, avec seulement 69 enseignantes-chercheuses (soit 2,6 %). Aucune des femmes enquêtées par ce questionnaire n'était professeure et une seule était maîtresse de conférences. Il faut noter, par ailleurs, que la première et seule femme inscrite comme enseignante-chercheuse de rang magistral a obtenu le grade de maîtresse de conférences du Cames en 2021. En 2023, deux autres femmes ont été inscrites à ce grade.

Il existe également des déséquilibres dans la répartition des enseignantes-chercheuses selon les disciplines. On les retrouve plutôt en histoire et histoire arabe (19 % du total), en médecine, en biologie et en droit (respectivement 17 %, 18 %, 9 % et 8 %, fig. 14), mais toujours avec des grades « inférieurs » d'assistantes.

### **Grades universitaires et modes d'accès à la fonction d'enseignante-chercheure ou de chercheure au Tchad**

Les qualifications requises pour l'exercice de la profession d'enseignant-chercheur et de chercheur au Tchad sont fixées par voie réglementaire. On trouve au Tchad des enseignants-chercheurs et des chercheurs sans charge d'enseignement dans trois institutions de recherche : le CNRD, l'Institut tchadien de recherche agronomique pour le développement (Itrad), l'Institut de recherche en élevage pour le développement (Ired). Le décret 900 de 2006 fixant le statut particulier des corps des fonctionnaires du secteur de l'Éducation au Tchad, dispose que les diplômes académiques nécessaires pour accéder au statut d'un enseignant-chercheur ou chercheur sont les suivants : diplôme d'études approfondies (DEA), master ou DESS (soit une formation supérieure de cinq années après le baccalauréat). Le grade associé à ce diplôme est celui d'assistant. En principe un assistant ne peut le rester. Il a l'obligation d'évoluer en grade pour devenir assistant d'université après une soutenance de thèse de doctorat, puis maître assistant (chargé de recherche en équivalence pour les chercheurs), maître de conférences (maître de recherche pour les chercheurs) et enfin professeur titulaire ou directeur de recherche pour les corps des chercheurs.

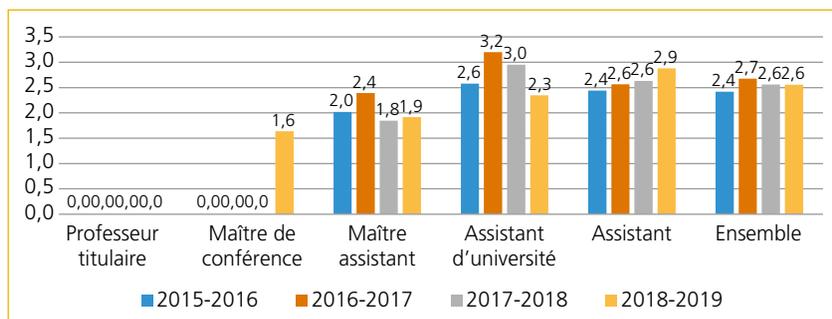
Le Tchad dispose de deux voies de promotion en grade : l'inscription sur la liste d'aptitude soit du Cames, soit au Conseil supérieur des universités égyptiennes (CSUE), ce qui passe par un acte administratif national délivré par le MESRS. Dans les deux cas, les dossiers en français ou en arabe sont acceptés. Il existe trois grades au Cames (maître-assistant, maître de conférences, professeur titulaire) et deux grades au CSUE (maître de conférences, professeur titulaire). L'avancement d'échelon est automatique après deux ans d'ancienneté et après avoir satisfait aux évaluations. L'avancement de grade a lieu par l'inscription sur la liste d'aptitude du Cames et du CSUE.

En 2023, une loi est en cours d'élaboration concernant le statut des enseignants-chercheurs et des chercheurs du supérieur afin de mieux le réglementer. D'après GUIRAYO et MEDJINDAYE (2022), sur 1 805 enseignants-chercheurs en décembre 2022, il y aurait 1 775 enseignants-chercheurs (dont 116 femmes) et 30 chercheurs (dont trois femmes).

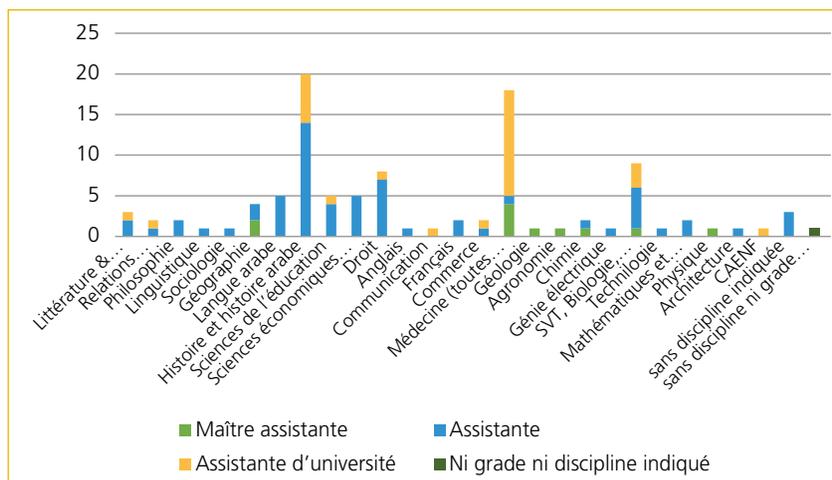
### **Un accès et une évolution de carrière difficiles**

Les postes d'enseignantes-chercheures et de chercheures au Tchad sont accessibles avec un diplôme de master, mais seul le doctorat permet de postuler au Cames afin d'évoluer dans sa carrière. Or, sur les 39 enseignantes-chercheures et chercheures enquêtées, seules 46 % sont docteures (38 % avec un PhD,

8 % avec un doctorat en sciences médicales), 41 % ont un master (31 % un master de recherche, 10 % un master spécialisé) et 13 % un diplôme d'études approfondies.



**Figure 13**  
Évolution de la proportion d'enseignantes-chercheures (%) selon le grade universitaire (ensemble de l'ESR, 2015-2019).  
Source : MESRS, 2020a.



**Figure 14**  
Effectifs des enseignantes-chercheures dans les universités tchadiennes par domaine disciplinaire et par grade (2021).  
Source : MESRS, 2021.

Être recrutée dans l'ESR au Tchad prend du temps. En effet, les femmes diplômées enquêtées ont mis en moyenne 9 ans (5,1 ans pour les moins de 50 ans et 14,6 ans pour les 50 ans et plus) pour décrocher un poste d'enseignante-chercheure ou de chercheure. La quasi-totalité de ces femmes est recrutée dans l'ESR soit par intégration dans la fonction publique (49 %),

puis par arrêté de transfert (15 %) ou de détachement (5 %) à partir d'un autre ministère, ou encore par affectation (5 %)<sup>30</sup>. D'autres stratégies de recherche d'emploi ont été déployées par ces femmes : envoi de candidatures spontanées (15 %), recommandation de l'établissement (5 %) ou encore recommandation d'une enseignante (5 %).

La progression de carrière des femmes est difficile dans l'ESR. Tout d'abord, elles ne sont pas systématiquement affiliées à un laboratoire de recherche (seules 59 % des femmes enquêtées le sont) et elles organisent peu de colloques scientifiques (28 % des femmes enquêtées en ont organisé un), alors que ce sont des critères essentiels pour progresser dans une carrière universitaire. La participation à des colloques scientifiques représente en outre de bonnes opportunités pour créer réseaux et partenariats. La participation des enseignantes-chercheuses et chercheuses à des colloques scientifiques varie selon le lieu où se tient l'événement. En effet, 55 % des femmes enquêtées ont participé à au moins quatre colloques sur le continent africain en dehors du Tchad, 39 % au niveau national et seulement 20 % hors du continent africain.

Le nombre de publications scientifiques consacrées à leurs travaux de recherche est également déterminant pour leur carrière. Le nombre moyen d'articles publiés par femme universitaire enquêtée au cours de sa carrière est de 2,8. Environ 38,5 % des enseignantes-chercheuses et chercheuses enquêtées ont publié des articles dans des revues scientifiques africaines, 33,3 % dans des revues tchadiennes et 30,3 % dans des revues hors du continent africain. Elles ont publié davantage dans des revues scientifiques hors du continent africain (1,08) que dans des revues africaines (0,9) ou tchadiennes (0,8).

Enfin, les normes sociales et traditionnelles ainsi que les stéréotypes de genre peuvent constituer des freins à leur progression de carrière et à l'exercice de leur profession. Pourtant, il ressort de l'enquête que ces aspects semblent peu jouer pour la majorité des universitaires enquêtées. En effet, seulement 35,9 % d'entre elles ont déclaré avoir été freinées dans la progression de leur carrière.

---

30. Intégration : les agents sont recrutés au MESRS sur dossier.

Transfert : les agents sont mis à disposition du MESRS par d'autres ministères par arrêté. Pour bénéficier d'un transfert, l'agent doit être recommandé par une institution de l'Enseignement supérieur.

Affectation : les agents sont mis à disposition du MESRS par arrêté dans des établissements d'enseignement public supérieur.

À noter, l'accès à un poste d'enseignant-chercheur se fait sur dossier et pas sur concours même si la loi le prévoit.

## De fréquentes violences basées sur le genre

Environ 60 % des enseignantes-chercheuses et chercheurs enquêtées ont connu au moins une forme de violence dans l'exercice de leur profession : des violences psychologiques ou morales (pour 38,5 % d'entre elles), des violences sexuelles (15,4 %) et des violences physiques (2,7 %, tabl. 8). Parmi les femmes enquêtées, 56,4 % ont été victimes de harcèlement sexuel de la part du personnel administratif et 53,8 % de la part des étudiants. Elles ont été également victimes d'agressions physiques par le personnel administratif (23,08 %) et les étudiants (17,95 %). Toutefois la majorité déclare connaître un traitement identique à celui de leurs collègues masculins (61,5 %) et 12,8 % déclarent même être mieux traitées que ces derniers.

Variables	Effectif	%
<b>A subi une forme de violence</b>		
Aucune	15	38,5
Violences psychologiques et morales	15	38,5
Violences sexuelles	6	15,4
Violences physiques	1	2,6
Refus de répondre	2	5,0
<b>VBG de la part du personnel administratif</b>		
Injures	8	20,51
Harcèlement sexuel	22	56,41
Agression physique	9	23,08
<b>VBG de la part des étudiants</b>		
Injures	11	28,21
Harcèlement sexuel	21	53,85
Agression physique	7	17,95
<b>Traitement de la part des collègues</b>		
Mieux traitée	5	12,82
Traitement identique	24	61,54
Moins bien traitée	9	23,08
Ne sait pas	1	2,56

**Tableau 8**

Distribution des différentes formes de VBG subies par les enseignantes-chercheuses et chercheurs dans le cadre de leur travail (2023).

Source : enquête sur les femmes dans l'ESR au Tchad, 2023.

Pour conclure cette deuxième partie, l'analyse des séries statistiques des ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur montre que les inégalités de genre qui marquent l'ESR au Tchad se construisent tout au long

du cursus scolaire dès le primaire. De tels constats indiquent que les politiques visant à réduire les inégalités scolaires, mises en œuvre au Tchad depuis près de deux décennies, n'ont eu que peu d'effets sur la réduction des écarts de scolarisation en défaveur des filles, probablement du fait de l'absence d'un plan national d'éducation d'envergure.

L'offre éducative au supérieur s'est nettement développée au cours des deux dernières décennies au Tchad, avec une place croissante du secteur privé. Malgré cela, la mauvaise répartition spatiale de l'offre et le coût financier (secteur privé) ne font qu'exacerber les écarts de fréquentation scolaire au supérieur entre filles et garçons. Les inégalités d'accès aux filières demeurent fortes et la diminution du nombre de filles est constante tout au long du parcours supérieur. Par ailleurs, les environnements d'études très difficiles ne permettent pas d'assurer l'égalité de chances d'apprentissage entre étudiantes et étudiants. *In fine*, les femmes sont, au bout de la chaîne, peu présentes dans la sphère académique. Les parcours des femmes universitaires au Tchad restent ainsi exceptionnels.



**Être femme  
et universitaire  
au Tchad : III  
un parcours  
semé d'embûches**

Dans cette troisième partie de l'ouvrage, il s'agit d'appréhender les vécus des femmes dans l'ESR afin de dégager les représentations sociales qui les sous-tendent. Le but est de comprendre ce qui conduit au fait que les femmes trouvent difficilement leur place dans l'ESR. Il s'agit aussi de voir ce qui a pu jouer favorablement pour certaines en analysant leur trajectoire. L'approche par les récits de vie, utilisée ici, est complémentaire des approches statistiques, historiques et spatiales, des deux parties précédentes. Elle donne chair aux constats statistiques et fournit un ancrage concret des problématiques scientifiques dans la vie des individus et des groupes sociaux. Elle repose sur des récits de vie de femmes et d'hommes universitaires, d'étudiantes et d'étudiants, qui illustrent cette partie de l'ouvrage<sup>31</sup>. Des romans tchadiens ont également fourni de précieuses informations complémentaires pour aborder les représentations de genre dans la société tchadienne.

En premier lieu sont abordées les représentations sociales qui ont cours au Tchad – sur l'école, les femmes en général et diplômées en particulier (les « intellectuelles ») – dans lesquelles s'inscrivent les vécus de ces femmes ainsi que les difficultés qu'elles rencontrent, depuis leur plus jeune âge, tout au long de leurs parcours scolaires, universitaires et professionnels.

Il s'agit en second lieu de comprendre ce qui a pu jouer favorablement pour certaines dans leur réussite scolaire et dans l'exercice de leur métier d'enseignante-chercheure.

---

31. Le lecteur intéressé pourra retrouver l'ensemble de ces témoignages (36 entretiens au total) dans la contribution intégrale de l'axe III disponible en format électronique en complément de cet ouvrage.

## Entre admiration et rejet : des représentations sociales ambivalentes

Les représentations sociales des femmes et des hommes agissent en toile de fond des vécus. Les statuts, les responsabilités et les attentes qui leur sont associés, tant dans la sphère privée que publique, conditionnent les parcours de vie. Plus particulièrement, les vécus des femmes universitaires montrent à quel point les représentations sociales et les stéréotypes de genre sont tenaces dans la société tchadienne vis-à-vis de l'école et des femmes diplômées dites « intellectuelles ». Ces éléments sont fondés sur une enquête qualitative auprès de femmes diplômées et exerçant dans l'Enseignement supérieur réalisée à l'occasion de ce travail.

### Statuts et rôles attribués aux femmes au Tchad

L'idée que « le bonheur de la femme est dans le foyer » prévaut dans la société tchadienne avec plus ou moins d'insistance selon les milieux. La sphère domestique est ainsi sous la responsabilité des femmes : préparation des repas, entretien de la maison, soins aux enfants et aux personnes âgées, etc. Elles constituent souvent une main-d'œuvre domestique selon une division sexuelle stricte des tâches. Pour les autres activités, les femmes sont souvent assignées à des travaux moins valorisés socialement et économiquement. Elles sont notamment une force de travail agricole importante dans les zones rurales.

Le rôle des femmes est aussi de procréer. Les mariages et grossesses interviennent (souvent) très tôt dans la vie des jeunes filles au détriment de leur scolarité, et sont parfois forcés. Dans certaines communautés, les mariages arrangés prédominent, certaines filles étant promises à des maris sans en être informées ni consultées (OCHA ONU, 2021). Si les filles refusent, elles peuvent subir des violences physiques, psychologiques et morales au sein des familles.

Donner sa fille en mariage, même très jeune, serait une preuve que les parents suivent les principes coutumiers et religieux et préserverait également l'honneur de la famille en cas de grossesses non désirées. Cette question des risques de grossesses hors mariage est importante, notamment pour les étudiantes :

« Beaucoup de parents refusent d'envoyer leurs filles faire des études parce qu'il y en a certaines, qui au lieu de faire des études, sont allées plutôt faire autre chose. Il y a celles qui sont parties, elles ont accouché et sont revenues avec les enfants et finalement ont abandonné leurs études. C'est ce qui a fait en sorte que certains parents sont découragés et refusent d'envoyer leurs filles » (une doctorante, N'Djamena, 7 février 2023).

La destinée des filles est ainsi d'être mères et épouses avant tout. Dès le plus jeune âge, elles sont préparées aux rôles auxquels elles sont destinées. Les parents préfèrent que leurs filles poursuivent des études courtes afin qu'elles puissent rapidement les aider grâce à leurs revenus et/ou à ceux de leur mari : « si les filles savent lire, écrire et compter, cela est largement suffisant » (FONGBAÏ, 2021 : 135). L'école est en effet perçue comme une perte d'argent et de temps. C'est d'autant plus vrai dans un contexte de précarité économique des familles couplé à des dépenses scolaires élevées. À cela s'ajoute une intégration professionnelle difficile des diplômées du supérieur (voir chap. 5). Obtenir un diplôme n'assure pas de trouver un travail. Ainsi, diplômes et carrière professionnelle comptent moins pour le statut d'une femme que d'être mariée et avoir des enfants :

« [...] l'école ce n'est pas ta place. Tu as ta place ici à la maison, tu as ta place chez ton mari, tu dois plutôt rester à la maison, apprendre comment préparer à manger pour que tu puisses t'occuper de ton mari, mais tu n'as pas le temps à perdre à l'école » (une enseignante-chercheuse, N'Djamena, 1<sup>er</sup> décembre 2022).

Dans ce contexte, faire des études longues entraîne souvent l'incompréhension de l'entourage. Celles qui poursuivent des études supérieures et ambitionnent une réalisation personnelle hors du foyer, dérogent aux normes sociales et subissent alors des pressions quotidiennes au mariage (voir chap. 8) :

« Il y a certaines de mes camarades qui ont abandonné les études parce qu'elles devaient se marier. Elles avaient la pression des parents. Du coup, tu prends de l'âge, ce sera difficile de te trouver à te marier. Il y avait d'autres parents qui n'avaient pas les moyens. Ils disaient que dès que tu as la licence, c'est bon. Tu pourras avoir un petit travail, tu pourras nourrir ta petite famille. Cela ne sert à rien d'entamer le cycle recherche qui demande des moyens » (une étudiante tchadienne en thèse au Cameroun).

Ces normes sociales sont également contraignantes pour les hommes qui ont d'importantes responsabilités, notamment la prise en charge économique de leur famille proche et étendue :

« Être un homme au Tchad, c'est le parcours du combattant parce que c'est autant de responsabilités, non seulement à l'échelle de la famille nucléaire, mais de toute la communauté qu'il faudra supporter » (un enseignant-chercheur, N'Djamena, 19 février 2023).

Ces normes sociales encouragent toutefois les hommes à être autonomes. À l'inverse, elles rendent dépendantes les épouses : « aux femmes le foyer, aux hommes les emplois ». Toutefois, ce modèle de l'homme « pourvoyeur de revenus » n'est plus le seul et les représentations se transforment. Si les femmes peuvent désormais davantage étudier ou travailler, elles gardent toujours l'entière charge familiale et peuvent être amenées à assumer économiquement le ménage.

Les familles et belles-familles, voire la communauté tout entière, peuvent toutefois résister à ces changements et œuvrer pour que le mariage et le foyer demeurent la priorité des femmes. Le risque social est alors grand pour des parents qui défieraient les normes en favorisant la scolarisation de leurs filles et leur maintien à l'école pendant longtemps au détriment du mariage. Un père de la province du Lac témoigne que, même s'il voulait marier sa fille plus tard, il a été « obligé d'accepter » au risque d'être mal perçu par son entourage (BENOUDJI *et al.*, 2018).

D'autres traditions solidement ancrées ne prédisposent pas à la scolarisation des filles à l'instar de l'excision pratiquée dans certaines régions tchadiennes (NEMADJI, 2017). Les filles quittent momentanément ou définitivement l'école pour être excisées avec l'idée que le mariage les attend.

## **Des représentations et des stéréotypes tenaces**

### **Sur l'école « moderne »**

L'école est parfois considérée comme étant un lieu de danger surtout pour les filles. Certaines communautés musulmanes privilégient souvent une éducation courte dans les écoles coraniques pour leurs filles. En effet, depuis la première école « moderne » (1911), l'école est vue comme un instrument de propagation de la civilisation occidentale et une menace à l'identité arabo-islamique (DIA et NGODJI, 2022 : 11). L'école « moderne » ne garantit pas toujours, selon ce point de vue, l'intégrité physique et morale des jeunes filles, justifiant ainsi le mariage des filles au détriment d'études prolongées. Les femmes, dans les communautés musulmanes, sont de plus perçues, toujours selon ces auteurs, comme n'ayant pas les capacités d'étudier. L'association de l'école à une institution qui détournerait les

## Représentations, stéréotypes, vécus et parcours

Les représentations sont des conceptions, des manières de voir, des idées, collectivement partagées et socialement construites qui renvoient à des imaginaires et à des normes. Les représentations sociales sont diverses et peuvent être en concurrence. Socialement définies, les représentations ne sont pas seulement le fruit d'un avis personnel. Au contraire, les représentations d'un individu renvoient à des valeurs, normes, règles, façons d'être et de penser qui participent à « faire société ». Les représentations sont associées à des jugements ; elles fixent ce qui est acceptable et inacceptable dans un environnement social et culturel. Les représentations sont intrinsèques à la vie en société. Elles permettent le vivre-ensemble, à une période, dans un espace et un contexte donnés, sur la base d'éléments partagés qui participent à constituer une ou des cultures. Parfois, les représentations vont de pair avec des stéréotypes, des étiquettes, des préjugés et des croyances, qui peuvent nuire à des personnes ou donner plus d'avantages à certaines.

Les représentations agissent en toile de fond des vécus en les configurant. Elles servent de repères aux comportements en société et régulent le vivre-ensemble en instaurant des normes, des possibles et des interdits, qui peuvent ou non être transgressés. On ne peut donc comprendre les vécus sans s'attarder sur les représentations sociales. Les vécus correspondent à l'ensemble des expériences concrètes et subjectives qui marquent les parcours des individus. Indissociables des vécus, les parcours permettent de les situer à l'échelle d'une vie, de l'enfance jusqu'au jour de l'entretien. En étudiant les vécus, on s'intéresse aux événements de la vie, aux situations quotidiennes, aussi bien aux éléments ponctuels qu'à ceux qui sont continus et structurants.

filles des bonnes mœurs n'est toutefois pas spécifique à ces communautés et elle est largement partagée dans la société tchadienne. « Envoyer une fille à l'école, c'est épouser la dépravation des mœurs » (TCHADIGUÉ, 2016), car la jeune fille sera amenée à sortir de la maison, se déplacer dans la rue et rencontrer des hommes avec qui elle pourrait (selon les représentations) avoir un enfant hors mariage...

Certains romans publiés récemment par des femmes tchadiennes donnent de précieuses informations sur les vécus des filles à l'école. Ils racontent l'histoire de jeunes filles empêchées d'aller à l'école, à l'instar de Draya, l'héroïne d'un roman de Mouna Kallimi Sougui (encadré 16). L'histoire de Draya est celle de nombreuses jeunes filles au Tchad ; elle est marquée par des formes de violence psychologique et physique, et par une combativité qu'elle puise dans son envie intense d'étudier. Ce roman montre combien l'honneur familial est au cœur des constructions de genre, et à quel point les représentations empêchent la scolarisation des jeunes filles.

## Les romans, des sources précieuses d'informations

Le roman *Enfance perdue, rêve brisé* (2022) raconte l'histoire de Draya, inspirée de la propre vie de l'autrice, Mouna Kallimi Sougui, mariée de force à 9 ans par son père, un haut gradé de l'armée tchadienne, originaire de la région nord du Borkou-Ennedi-Tibesti (BET), de l'ethnie Gorane et musulmane.

Draya doit quitter l'école pour se marier contre son gré. Sa mère lui apprend la nouvelle, honorée à l'idée que sa fille soit la première à se marier parmi les filles de ses amies : « Tu sais ma fille, il n'y a rien de plus beau et de plus honorable dans cette vie que d'avoir un mari à un jeune âge » (p. 17) et sa tante d'ajouter : « Que pourrait bien faire une fille de ton âge ? Jouer ? Aller à l'école ? Tu es appelée à plus de responsabilités ! » (p. 21). « Sois obéissante et respectueuse à l'égard de ton mari » (p. 33).

Draya exprime sa souffrance de ne plus pouvoir sortir de la maison sous prétexte qu'elle est fiancée. Elle ne comprend pas sa famille et se dit que son passage à « l'école des blancs » a dû l'éloigner des traditions. Elle donne alors raison aux personnes qui craignent que l'école détourne les filles « des bonnes valeurs ». En effet, l'école amène les jeunes filles à réfléchir et à s'ouvrir à de nouveaux possibles et à d'autres aspirations que le mariage.

Draya supplie sa famille de la laisser étudier. Elle pleure de voir sa famille « subjuguée par la tradition » (p. 20) à l'exception de son frère qui s'oppose à son mariage. Pour le père, « le fait de donner sa fille en mariage dès le bas âge, c'est la bonne voie pour lui éviter à la fois les égarements et l'inconduite de la jeunesse » (p. 23), mais aussi pour qu'elle devienne « belle », ce qu'elle sera à la seule condition d'être mariée. L'autrice résume les représentations sur le devenir des filles tchadiennes hors de l'école :

« Les parents imposent que le mariage soit un passage obligatoire pour pouvoir enfanter en bas âge. Selon eux, la maternité est la seule chose qui accorde aux filles un statut et une identité en tant que femme. Ils imposent aussi que le désir familial soit plus important que le désir personnel et ils pensent que le cursus scolaire pourrait éloigner leurs filles du monde traditionnel dans lequel ils auraient voulu les maintenir » (p. 56).

Son mariage a lieu lorsqu'elle a 13 ans. Elle décrit le viol qu'elle subit durant la nuit de noces. Par ce terrible récit, le personnage exprime avoir eu le « cœur brisé » au moment du mariage (p. 36), ne pensant qu'à l'école. Son mari, tourné vers l'alcool et les jeux d'argent, la bat à chaque contrariété. Il menace même de lui trancher la gorge. Le fait qu'elle ne parvienne pas à être enceinte complique sa situation. Elle est traitée d'*aguiré*, une stérile, une femme inutile. Draya finit par divorcer pour mauvais traitement après 3 ans de mariage. Elle se dit alors libre. Elle laisse son « passé détestable » derrière elle et réalise enfin ses rêves, à commencer par reprendre le chemin de l'école.

## « Madame, je connais mon droit »

Au Tchad, l'étiquette « intellectuelle » renvoie le plus communément à des femmes qui ont atteint au moins le baccalauréat, quelle que soit la profession exercée, intellectuelle ou pas. Les femmes universitaires sont ainsi des intellectuelles à double titre : elles ont fait des études longues et leur métier est intellectuel. Or, l'accès à la profession d'enseignante-chercheuse ne va pas de soi du fait de la croyance répandue que les femmes ne seraient pas aptes à exercer ce métier : « on pense généralement que les femmes ne sont pas en mesure de faire le travail universitaire, parce qu'elles ne sont pas douées comme les hommes ou n'ont pas les mêmes aptitudes intellectuelles que ces derniers » (VAÏDJIKÉ *et al.*, 2022). En outre, les femmes diplômées et universitaires arborent des caractéristiques habituellement réservées aux hommes : s'exprimer avec aplomb, donner son avis, avoir une certaine liberté de mouvement et un emploi du temps chargé en dehors du foyer. L'intellectuelle est celle qui influence, qui détourne de la tradition ou de la culture, qui défie les hommes et les normes, aussi bien dans le milieu professionnel, familial que communautaire. Ainsi, ces femmes dérangent et vivent un peu en marge des normes communément admises et qui s'affirment. Elles sont qualifiées de « Madame, je connais mon droit », une expression méprisante à fortes connotations péjoratives sur les femmes intellectuelles.

Cette expression désigne en premier lieu la supposée vantardise des femmes qui ont réussi. Elles sont perçues comme des femmes sûres d'elles en raison de leur instruction. La référence au droit signifie que ces femmes raisonnent et contestent en cas de désaccord, ce qui est assimilé à de l'irrespect :

« On dit des femmes qui ont fait des études qu'elles sont arrogantes, et que pour beaucoup, elles ne réussissent pas leur foyer. Elles sont peut-être arrogantes, mais elles connaissent leurs droits. Les gens ont peur d'elles aussi parce qu'elles connaissent un peu le droit. Or la tendance c'est de bafouer les droits des femmes au Tchad, les marginaliser. Alors quand tu oses... on dit "elle connaît son droit" » (une assistante, N'Djamena, 28 février 2023).

Le problème majeur est « quand vous contredisez ». Tout l'enjeu de l'expression « Je connais mon droit » est là : les hommes n'aiment pas que les femmes les contredisent. Par ailleurs, le seul port de beaux vêtements ou de rouge à lèvres ou avoir une voiture personnelle, est source de mépris. Un des enjeux des femmes diplômées est alors de ne pas se faire remarquer, ne pas « se vanter », pour ne pas susciter de jalousies à leur égard :

« Les jalousies, il y en a beaucoup. À cause de mon statut actuel, il y a certaines de mes amies qui ne sont pas arrivées à mon niveau, et quelques fois quand je les salue, elles ne répondent pas. [...] Il y

a des gens qui pensent que je suis devenue une grande personnalité et qu'on ne peut pas m'approcher » (une universitaire, N'Djamena, 1<sup>er</sup> décembre 2022).

Cette expression renvoie aussi à l'image de « femmes dangereuses, toxiques », voire de « prostituées » dans la mesure où elles sont associées à la dépravation et à un excès de liberté perçu comme nuisible à la société. La figure de la prostituée est classiquement utilisée dans des contextes où les femmes s'émanicipent et outrepassent les rôles qui leur sont traditionnellement attribués, comme cela est documenté dans d'autres pays et d'autres époques (ASPEITIA, 2012 ; SARR, 1998 ; TOULABOR, 2012 ; VAMPO, 2020). Cette expression participe en quelque sorte à maintenir l'ordre social et à contrôler l'ascension sociale des femmes en les exposant au risque de stigmatisation.

### **Entre mépris, peur et admiration**

Deux images de la femme s'opposent : celle de la femme au foyer, conforme aux attentes, et celle de l'intellectuelle qui déstabilise les normes et fait l'objet de stéréotypes et de stigmates.

Dans ce contexte, une expression méprisante est utilisée envers les femmes : « *mara sakhit* » (« juste une femme »). Cette expression signifie que la femme doit rester à sa place subalterne et que, de fait, elle est inférieure « par nature » à l'homme, inapte aux responsabilités, moins intelligente et moins compétente qu'un homme. Cette expression reflète les hiérarchies femmes-hommes, et les transforme en caractéristiques « naturelles », biologiques, intemporelles et donc universelles, justifiant ainsi leur persistance : « les femmes doivent être toujours inférieures aux hommes en savoir, en avoir, et en pouvoir » (selon une enseignante-chercheuse en sciences du langage). Un homme serait, selon ces représentations, sans valeur quand une femme lui est supérieure :

« Nous sommes une société patriarcale, les hommes craignent qu'on leur tienne tête. Qu'on leur rappelle qu'ils n'ont pas telle chose, que ce qu'ils ont fait n'est pas correct. Le fait pour eux de les raisonner déjà, c'est de l'audace. Ils veulent des femmes soumises, même au vu de la culture, la femme n'a pas son mot à dire, c'est l'homme qui décide » (une doctorante, 22 février 2023).

À la fois figures repoussoir et figures de réussite, les femmes universitaires vivent une situation paradoxale : elles ont réussi professionnellement, voire ont des postes de pouvoir dans l'Enseignement « supérieur », et en même temps, elles sont vues socialement comme des êtres inférieurs par « nature » ; ce sont « seulement des femmes ». Elles ne seraient donc pas à leur place. Ceci leur est souvent rappelé dans l'exercice de leur travail par cette expression

*mara sakhit*. Elles sont ainsi à la fois rares et recherchées sur le marché de l'emploi, et redoutées, exclues, harcelées :

« Il y a certains collègues arrogants. *Mara sakhit*, femme seulement. Tu es femme. Moi, je suis cheffe de département, mais quelquefois quand je dis non, on me néglige. Quelquefois on te dit que tu es seulement une femme. J'ai vécu ça. Je donne un exemple simple : l'emploi du temps que j'élabore, on devrait le respecter. Mais certains ne le font pas. C'est pour nous mettre des bâtons dans les roues, parce que je suis une femme. Il y en a certains qui ont du mal à accepter que je sois leur cheffe » (une enseignante-chercheure, N'Djamena, 28 février 2023).

Elles peuvent de ce fait être soumises à des contraintes et vexations : insultes, impolitesses, propositions sexuelles, voire tentatives de viol, rumeurs, etc. (voir chap. 8). Les rappels à l'ordre social sont constants.

À la fois méprisées et redoutées, les enseignantes-chercheures sont pourtant respectées pour leur parcours et font figure de réussite sociale, même pour les hommes. Elles font la fierté de leur famille et de leur entourage ; elles ont parfois un rôle de conseillère ou de sage dans leur communauté et elles inspirent des jeunes filles de leur famille, voire au-delà (voir chap. 9) :

« Moi personnellement, dans mon milieu, dans mon village, on me respecte tellement. Surtout mes oncles.

- Même les hommes ?
- Surtout les hommes.
- Tu es la fierté du village quoi.
- Je suis la fierté. Même maintenant quand il y a quelque chose là-bas, les gens finissent par appeler pour demander mon avis, pour des conseils.
- Tu es une figure de référence.
- Oui, surtout pour les petites filles. On les fait toujours se référer à moi. Faites comme elle est en train de faire et ainsi de suite » (une enseignante-chercheure).

Cependant, toutes les universitaires ne sont pas admirées de la même manière. Elles le sont d'autant plus si elles sont mariées et ont des enfants. Ces femmes doivent en effet donner des garanties visibles qu'elles ont su tenir « leurs rôles », même si cela est vrai aussi pour les hommes, mais dans une moindre mesure. En outre, une femme célibataire de ce niveau d'études n'est pas considérée comme « mariable » du fait des représentations sur les intellectuelles « qui font peur ».

On le voit, les vécus féminins sont marqués par des limitations sociales en ce qui concerne l'école et toute autre forme de réalisation qui dépasse le seul cadre du mariage et de l'enfantement. La sociabilité communautaire, le poids des traditions et de la religion sont déterminants dans la fixation des

possibles pour les femmes en général et les « intellectuelles » en particulier. Ces dernières refusent la vision de domination masculine dans laquelle elles ne sont « que des femmes » sans être jugées sur d'autres critères que leur genre. En rupture avec le schéma de docilité qui est attendu d'elles, elles sont autant redoutées qu'admirees. La rareté de leur profil suscite stigmatisation et admiration, comme c'est le cas pour bien des femmes qui occupent des positions de réussite. La problématique n'est donc pas ici spécifique aux enseignantes-chercheuses, mais bien commune à toutes les femmes qui connaissent une situation de réussite, dans et par le travail, et qui déstabilisent de cette manière l'ordre de genre établi.



## Les difficultés rencontrées

La plupart des étudiantes ou chercheuses tchadiennes font – ou ont fait – face à de nombreuses difficultés pour se maintenir à l'école puis pour s'intégrer et progresser dans le monde académique. Ces difficultés sont multidimensionnelles et ne sont pas uniquement liées aux questions de genre. Certaines sont en effet spécifiques aux femmes et d'autres partagées par les hommes et les femmes.

### **Des parcours scolaires aux nombreux obstacles, du primaire au supérieur**

#### **Les difficultés spécifiques des femmes**

Lorsque les filles et les femmes sont à l'école ou à l'université, leurs journées sont marquées par des contraintes, des humiliations, voire parfois des violences, qui sont liées à leur identité de femmes dans un univers masculinisé, et cela dès le primaire.

En premier lieu, les normes sociales et les stéréotypes, comme nous l'avons vu, jouent en défaveur de la scolarisation des filles. Les femmes, en particulier les mères, peuvent être les premières « ennemies » de leurs filles. En effet, ce sont les garantes des normes patriarcales qui écartent les filles de l'école au profit de responsabilités au foyer (SAWADOGO *et al.*, 2018 ; VAMPO et OUATTARA, 2023). Elles peuvent par exemple alourdir les emplois du temps d'écolières de leurs filles – et pas ceux des garçons – avec des charges domestiques. La mère – l'éducatrice – est considérée comme responsable des écarts de ses filles à l'égard des normes sociales de genre : sa réputation et celle de sa famille pourraient en pâtir. Ce rôle de « pilier de la cohésion familiale » leur confère une forme de pouvoir (ou d'une illusion de pouvoir selon le point de vue) dans les affaires familiales. Pour beaucoup de femmes, il s'agit de faire comme leur mère faisait avant et de perpétuer ainsi l'ordre social.

Il est souvent dit que les filles « manquent d'ambition ». Cette affirmation repose sur le fait qu'elles sont nombreuses à délaisser l'école, à tomber enceinte et/ou à chercher avant tout le mariage. Des parents peuvent ainsi être réticents à investir financièrement dans la scolarité de leur fille et privilégient souvent celle des garçons. Parfois, certains parents sont découragés par l'attitude de leurs filles à l'école, alors qu'ils souhaiteraient qu'elles continuent d'étudier. Les raisons de cette situation sont avant tout structurelles et sociétales et ne reposent pas sur des caractéristiques genrées ou individuelles. En effet, les filles, au Tchad, grandissent avec l'idée qu'elles ne sont « rien que des femmes ». Ce conditionnement social affecte leur comportement vis-à-vis de l'école, du fait d'une mauvaise estime de soi et d'une faible ambition. Elles s'autocensurent ou choisissent le chemin de l'apparente facilité : le mariage et l'enfantement. Le plafond de verre est illustratif du phénomène : il y a moins de femmes en avançant dans les grades scolaires ou professionnels (voir chap. 4).

Enfin, les droits des femmes ne sont parfois pas respectés, comme dans les situations d'abus sexuels, allant du harcèlement au viol.

Deux parcours de femmes, celui de Claudine<sup>32</sup>, universitaire, et celui d'Hinda, doctorante et mère célibataire, illustrent l'ampleur et la diversité des difficultés rencontrées par les femmes durant leur scolarité (encadré 17). La scolarité peut être un véritable parcours de la combattante, incitant certaines à abandonner leurs études. Il n'est donc pas surprenant de trouver un faible taux de scolarisation des femmes dans le supérieur au Tchad (voir chap. 5).

Toutes les femmes n'ont pas les mêmes prédispositions à atteindre le supérieur. Les vécus varient en fonction du milieu social d'origine, de la communauté de provenance, du statut social de la famille, de la religion, de la mentalité des parents, des conditions matérielles d'existence, du statut marital et du moment d'arrivée du premier enfant. Certains facteurs aident en effet fortement à la réussite scolaire des filles, puis tout au long de la carrière de la femme universitaire (voir chap. 9).

### **Des difficultés communes aux femmes et aux hommes durant leurs études**

Les problèmes liés à l'offre éducative, du primaire au supérieur, sont partagés par les filles et les garçons (voir chap. 4 et 5) : capacités d'accueil insuffisantes, demande croissante, fortes disparités géographiques, etc. En outre, dans un contexte de pauvreté, nombre de familles ne scolarisent pas leurs enfants

---

32. Les prénoms des femmes interrogées ont été modifiés.

du fait des coûts engendrés et de leur perception selon laquelle il n'est pas « rentable » de le faire. Cette perception affecte les enfants des deux sexes, mais surtout les filles.

La faiblesse des moyens alloués aux universités, en infrastructures – notamment l'absence de commodités adaptées (eau potable, latrines, etc.) – et en capacité d'encadrement, impacte la qualité de l'Enseignement supérieur. Face aux dysfonctionnements de ce secteur et aux conditions de vie difficiles pour celles et ceux qui s'y engagent, de nombreuses personnes renoncent à étudier, en particulier les filles qui doivent montrer une motivation particulièrement forte pour surmonter ces difficultés en plus de celles liées aux représentations sociales (encadré 18).

## **Des carrières universitaires difficiles à mener**

### **Le cumul des tâches familiales et professionnelles des femmes**

Les femmes ont le monopole du travail domestique et familial, qu'elles aient une activité économique ou pas (voir chap. 7). Ce cumul des responsabilités professionnelles et familiales représente pour elles une lourde charge en temps et en disponibilité mentale et limite le temps consacré à la recherche :

« Vous rentrez à la maison et directement vous ne pouvez pas vous mettre devant la télé, lire son journal ou finir son article, non tu passes à la cuisine. Même si tu as une servante. [...] Si tu as un article à finir, tu es déjà fatiguée. Entre-temps l'homme, il a déjà fini d'écrire un ouvrage, il a fini d'écrire un article. Toi, ton article que tu as fini depuis 4 mois, tu es encore à l'introduction. Quand tu as fini toutes les tâches domestiques, tu es épuisée. Tu t'occupes de ton mari, tu t'occupes des enfants, tu t'occupes de la maison. [...] Nous aujourd'hui les femmes si on n'a pas assez d'articles comparé aux hommes, c'est dû à ça » (une enseignante-chercheuse, N'Djamena, 2 décembre 2022).

Le temps est une ressource rare pour les enseignantes-chercheuses, surtout lorsqu'elles ont de jeunes enfants. Elles sont soumises à des horaires de travail plus stricts que les hommes, car elles doivent rentrer tôt à la maison pour assumer les tâches domestiques, gérer la famille, voire celle plus élargie, car elles ont souvent en charge des enfants confiés ou adoptés. Elles doivent aussi avoir le cerveau disponible pour les activités intellectuelles exigées par leur métier alors qu'elles ont rarement la possibilité d'être seules à la maison pour se concentrer sur leur travail.

## Scolarité de Hinda et Claudine : des parcours de combattantes

### Hinda, doctorante

Hinda (36 ans) est issue d'une famille catholique très religieuse. Elle fait son école primaire entre N'Djamena et une ville du sud (dans le privé religieux). La scolarisation est importante pour son père : les six frères et sœurs de Hinda ont étudié. Hinda dit tenir « son énergie, sa rigueur et sa passion pour le travail de sa mère et de son père ». Sa mère a peu étudié, même si elle était enseignante. Hinda la décrit comme une « femme qui n'a jamais baissé les bras », « une femme qui a été plus qu'un homme » malgré ses faibles revenus tirés de l'enseignement (environ 30 000 FCFA/mois).

Son baccalauréat en poche (2006), Hinda poursuit ses études à l'étranger avec le soutien de sa famille, même si la famille élargie ne comprend pas pourquoi son père investit tant pour une fille. Au terme de sa première année de licence, elle a un cancer du sein. Ses autres années d'études sont de ce fait compliquées, mais elle s'accroche et finit par obtenir sa maîtrise. Elle refuse de rentrer au Tchad comme demandé par ses parents, car elle a « le désir de continuer les recherches » et « la passion de la recherche » ; elle a aussi déjà rencontré le futur père de sa fille. Une fois la maîtrise obtenue, elle tombe enceinte. Son parcours devient difficile. Elle vit alors ce qu'elle appelle « un double bras de fer », avec la famille qui insiste pour qu'elle rentre au Tchad et avec son compagnon qui fait tout « pour casser [mon] son élan ». Il lui impose par exemple l'allaitement maternel, ce qui l'empêche d'être assidue aux cours. Il prend son ordinateur, l'empêchant de rédiger son mémoire de master. Elle travaille d'ordinateur en ordinateur, avec son mémoire sur une clé USB. Avec le soutien d'un enseignant, elle obtient une bourse de thèse à condition que son enfant « n'affecte pas son travail ». Une fois séparée de son compagnon, Hinda a son enfant à charge et les cours à suivre ; elle vit deux années de précarité matérielle. Ses parents la pénalisent économiquement pour qu'elle assume le fait d'avoir eu un enfant pendant ses études loin du Tchad. Certains jours, elle ne mange pas faute de moyens. Elle doit faire des travaux de correction à l'université pour vivre et payer une nourrice. Elle « vendait des choses à la sauvette pour payer la domestique. La domestique était à 20 000 FCFA le mois. Carrément il arrivait des jours où [je] elle rentre [je], elle se [me] couche sur le carreau, je me prive de manger ». Parfois, elle a même dû consentir à entretenir des relations avec des hommes, car elle en tirait une forme d'aide financière.

Hinda est aujourd'hui en 3<sup>e</sup> année de thèse. Elle dédie « tous ses travaux » à sa fille pour qu'elle ait une « mère qui porte haut le flambeau ». Elle a du mal à être fière d'elle-même, étant mère célibataire, actuellement chez ses parents ; elle doit composer avec le regard des gens. Le modèle « de la femme soumise » n'est pas pour elle ; elle préfère le célibat si elle ne peut pas avoir son « mot dans le foyer ». Elle espère terminer sa thèse d'ici 2 ans et bénéficier d'une bourse pour quitter le Tchad.

## Claudine, maître-assistante

Claudine (51 ans) vient d'une famille modeste du sud du pays. Sa mère se sépare de son père. Destinée à être villageoise, Claudine vit finalement en ville avec sa mère commerçante à la seule condition que celle-ci ne se remarie jamais, ce qu'elle respectera jusqu'à la fin de sa vie. Son enfance est marquée par l'absence du père. C'est sa mère qui se charge de sa scolarité. Si sa mère désirait tellement que sa fille étudie, c'est parce qu'elle n'avait pas eu elle-même cette chance et l'avait très mal vécu. Claudine était « brillante » à l'école. Dès le CP2, elle se voit infirmière. Plus tard, elle sera soutenue par un professeur d'histoire-géographie qui « compte sur elle pour le remplacer ». Sa mère la protège du reste de la famille, avec qui elle a peu de contact. Ses cousins, jaloux d'elle, incitent un ami à demander Claudine, alors en 5<sup>e</sup>, en mariage. Avec l'aide de sa mère, elle refuse. Critiquée pour avoir repoussé un homme en passe de devenir juge ou magistrat, elle répond : « je deviendrai moi-même magistrat pour vous ».

Fin des années 1990, elle postule à deux filières universitaires. Elle opte pour la plus « dure », car elle « aime les défis ». Elle intègre une promotion majoritairement masculine (5 femmes sur 200 étudiants) où elle subit dès les premiers jours des remarques de la part des étudiants : « Vous avez vu quelle femme s'en sortir dans cette discipline ? ». Elle est admise en maîtrise dans sa discipline dans la première promotion de N'Djamena. Son fiancé, rencontré en 3<sup>e</sup> année, « commence à lui mettre la pression pour le mariage ». Elle « négocie avec lui de terminer ses études d'abord ». Celui-ci fait également la promesse aux parents de Claudine de la laisser étudier. Mariée en 2001, elle a trois enfants. Elle pense arrêter ses études, mais son mari l'incite à continuer et l'autorise à partir pour son DEA en Afrique de l'Ouest avec les enfants. Il sera difficile pour elle de concilier études et enfants du fait des difficultés de garde. Loin de son mari, elle connaît aussi le traumatisme du harcèlement sexuel dans le milieu académique.

De retour au Tchad avec son DEA en poche (2008), Claudine est affectée dans une université au sud du pays comme assistante. Ses collègues masculins ne la ménagent pas (menaces, blocages, rétention d'informations, détournement de dossiers, etc.) afin qu'ils puissent se maintenir, selon elle, « sur le trône de la masculinité ». Elle découvre « ce milieu-là, tellement masculinisé ! », des enseignants qui « ne la voulaient pas » : « une femme, qu'est-ce qu'elle viendra nous fabriquer ? ». En 2011, elle est transférée au ministère de l'ESR et s'inscrit en thèse dans un pays voisin. Elle est nommée à des postes de responsabilité, ce qui l'honore, mais ce qui la couvre de charges au point qu'elle peine à mener ses recherches. La « guerre contre sa personne » se poursuit : « on m'a mis des bâtons dans les roues de toutes les manières » : les étudiants étaient contre elle, voire l'attaquaient ; ses collègues tentaient de la « salir » ; des insultes et des menaces de mort étaient envoyées à son bureau et des intimidations à ses enfants. Elle met sept années pour faire sa thèse. Elle subit pendant toutes ces années de nombreux « harcèlements ». Elle est accusée par ses collègues d'être une incapable, ce qui se soldera par une réunion en présence du ministre où elle doit se défendre seule contre tous. Deux semaines après, elle est nommée à un haut poste universitaire. Claudine soutient sa thèse en 2018. « Faire la soutenance a été une manière de prouver que je n'étais pas une incapable ».

## Les difficiles conditions d'études dans le supérieur

Les conditions d'apprentissage sont ardues pour tous, filles ou garçons : des enseignants à peine audibles par les étudiants, le manque de place dans les salles de cours, pas ou peu de toilettes, une eau potable rare, etc. Ces problèmes sont exacerbés pour les filles qui n'ont pas accès à des toilettes séparées, y compris pour leur hygiène menstruelle. L'inadaptation des établissements aux menstruations a d'ailleurs été identifiée comme une cause fréquente d'abandon scolaire des filles (ENFANTS DU MONDE et UNIVERSITÉ DE GENÈVE, 2021).

Les difficultés liées aux transports en commun peu fiables peuvent dissuader les jeunes de poursuivre leurs études, en particulier les filles. Parfois le trajet est long pour aller à l'université, à l'instar du campus de Toukra à N'Djamena (voir encadré 13). Les filles peuvent être harcelées ou insultées dans les bus, les obligeant à faire de l'autostop, avec tous les dangers que cela comporte, ou à prendre un taxi si leurs moyens le permettent, ou encore marcher sous la chaleur plusieurs heures par jour. Ce problème peut être exacerbé par le manque de logements étudiants, de cafétérias et des cours tardifs.

Les étudiantes arrivent tôt dans l'espoir d'avoir une place dans l'amphithéâtre, mais celui-ci est souvent bondé et les hommes prioritaires. Si elles parviennent à s'asseoir, elles sont insultées, sifflées, sans que cela soit toujours régulé par les enseignants, majoritairement masculins. Elles font parfois l'objet de harcèlements sexistes ou sexuels par les enseignants et/ou les étudiants. Cette situation est tellement répandue qu'elle donne lieu à de nouvelles expressions, parfois reprises dans la littérature. Ainsi, dans une nouvelle de 2014 de Mbaïganon Mbayo, auteur tchadien, intitulée *Une vie de prof*, il est question de NST, des notes sexuellement transmissibles qui entraînent une grossesse et finalement le suicide de la jeune femme. La plupart du temps, ces femmes n'ont aucun endroit où aller ni où parler de leurs problèmes.



**Photo 12**

Salle de classe à Toukra pendant les congés, février 2023.

© G. Gillot

Pour les étudiantes qui ont des enfants, rien n'est fait pour les aider à concilier études et maternité : cours tardifs, pas de garde d'enfants et interdiction de les amener en cours. Il n'est pas rare de voir une centaine de bébés dans les couloirs d'une université. Des étudiantes sont parfois accompagnées d'une petite fille, d'une amie ou d'une parente, qui garde leur bébé. Des camarades garçons les aident aussi parfois.

La solidarité familiale a un coût financier que les étudiantes ne peuvent pas toutes assumer. Si l'enfant est né hors mariage, il peut arriver que la solidarité familiale ne marche pas. Les nombreuses étudiantes qui sont dans ce cas sont de cette manière sanctionnées socialement et éprouvent de grosses difficultés à suivre leurs études (assiduité, travail personnel, examens, etc.). Sans relais familial ou amical, certaines sont seules à en assurer la garde jusqu'à l'épuisement et, parfois, l'abandon des études.



**Photo 13**

Mères avec leurs bébés, université de Toukra, février 2023.

© C. Vampo.

Rares sont les maris, y compris « intellectuels », qui s'investissent dans les charges du foyer. Le recours à des nourrices, quand les moyens le permettent, ne résout pas totalement le problème : il faut trouver quelqu'un de confiance, organiser et gérer leurs retards. Quand il s'agit d'une aide issue de la parentèle, les nièces ou cousines accueillies sont scolarisées et peu disponibles.

Parfois, les femmes jonglent avec différentes tâches professionnelles (poste ministériel, responsabilités administratives, doctorat, cours, recherche) et doivent s'organiser à travers un emploi du temps très chargé :

« Je suis très occupée, mais j'essaie de m'organiser pour faire en sorte que ma profession et ma vie familiale ne puissent pas vraiment en prendre un coup. J'établis un emploi du temps de travail et je travaille beaucoup plus la nuit » (une enseignante-chercheuse qui occupe une responsabilité administrative et de gouvernance d'une université, 1<sup>er</sup> décembre 2022).

Le travail d'universitaire nécessite également des déplacements pour assister à des conférences, faire du terrain ou partir en mission loin du foyer, voire à

l'étranger. Il est difficile pour ces femmes de s'éloigner du foyer du fait des normes de genre et de leur charge familiale, d'autant plus si leur conjoint n'y consent pas. Cette difficulté à voyager représente une limite majeure à la constitution de leurs réseaux professionnels. En outre, certains collègues masculins leur mettent des bâtons dans les roues ou les fragilisent en les délégitimant, comme cela a été vécu par Céline (encadré 19).

#### Encadré 19

### **Les difficultés de la profession d'universitaire. Le cas de Céline**

Fille d'une mère couturière et d'un père instituteur, quatrième d'une famille de huit enfants, Céline ne rencontre aucun problème pendant sa scolarisation. Ses parents ont les moyens et elle est soutenue par son père pour qui « le plus beau cadeau qu'une femme peut donner à ses parents, c'est de réussir à l'école d'abord ». Sa scolarisation se passe au mieux, mais les problèmes commencent une fois entrée dans une filière universitaire scientifique où les femmes sont rares. Elle postule à une bourse de master, mais se la voit refuser d'office, car les collègues masculins veulent un homme pour aller sur le terrain dans le désert : « ce n'est pas fait pour une femme ». Grâce au soutien de partenaires français de l'université de N'Djamena, et bénéficiant d'un réseau à l'international, Céline obtient la bourse et part étudier en Europe en 2009. En 2011, elle se marie et a ensuite un enfant. Elle se dit alors que « pour une femme, c'est bon et suffisant d'être allée jusqu'au master ».

Un enseignant étranger lui propose de poursuivre en thèse. Céline hésite, refuse, puis revient sur sa décision. Comment faire avec sa fille de six mois ? Elle décide de la laisser à sa mère. Une cousine et une nourrice qu'elle rémunère prendront le relais lorsque sa mère repartira dans son village natal. Céline finit par soutenir en 2015 grâce au soutien de cette mère aidante, et se fait titulariser au Tchad, occupant même une place dans la gouvernance de la recherche d'un établissement. Son intégration dans une équipe de recherche masculine sera compliquée. Sur le terrain par exemple, elle se sent « négligée » : « les collègues hommes me disaient : "Tu ne peux pas faire ça, c'est pénible pour une femme" ». Ce n'est qu'au bout de plusieurs années que les collègues la laissent travailler. Son travail, nécessitant beaucoup de temps et du terrain, a fini par nuire à son couple. Elle s'est séparée momentanément de son mari du fait d'un malentendu : occupée par une mission, elle ne pouvait pas l'accompagner lors d'une visite à sa famille dans le sud du Tchad ; sa belle-famille l'a mal pris. Ses beaux-parents ont fini par dire à son mari : « on t'avait dit de ne pas prendre une femme intellectuelle ». Le couple se consolidera de nouveau par la suite.

## Des nominations à double tranchant

Depuis l'introduction du quota de 30 % de femmes dans les fonctions représentatives et électives en 2018, les femmes accèdent à des postes de responsabilité au sein des départements, des universités et des ministères. Une telle préconisation joue parfois contre les femmes tant l'idée est vivace que seules des femmes incompetentes sont nommées à ces postes dans un pays où les femmes diplômées sont rares.

Ces nominations sont ainsi à double tranchant pour les femmes. D'un côté, il faut que des femmes puissent trouver leur place dans des fonctions, y compris les plus hautes. D'un autre côté, les nominations entravent leurs carrières universitaires. En effet, dès la thèse soutenue (parfois même avant), elles sont nommées à une fonction importante au détriment de leur recherche. « Quand on vous nomme, c'est fini ! ». Ces nouvelles fonctions ne leur laissent en effet pas assez de temps pour mener à bien des recherches et publier. Elles se déconnectent des colloques et autres rendez-vous scientifiques indispensables à leur activité de recherche, les conduisant à se mettre hors-jeu des réseaux universitaires et des rythmes soutenus de la production scientifique. Au final, elles ne peuvent pas prétendre à une évolution de carrière qui passe par des mécanismes d'évaluation de la recherche (Cames).

Parfois, elles peuvent être nommées à des fonctions pour lesquelles elles ne sont pas formées. Afin d'éviter d'être considérées comme incompetentes et illégitimes (en tant que femmes), elles doivent alors redoubler d'efforts pour mener à bien cette fonction tout en stagnant dans leur carrière universitaire. Le mécanisme devient ainsi redoutable : à la fois promues et empêchées d'évoluer, voici le sort des femmes universitaires dans un contexte où elles sont à la fois rares et recherchées, encouragées et critiquées.

## Des stratégies pour répondre aux pressions familiales

Les femmes universitaires doivent souvent faire des compromis pour être à la fois bonnes mères, épouses et chercheuses, afin de garantir une tranquillité sociale relative, gagner en respectabilité sociale et avoir une vie de famille réussie. Ces compromis prennent différentes formes, comme se conformer au rôle – attendu – de « bonne épouse-mère-ménagère » afin d'avoir la « paix » et se consacrer à leur métier. D'autres stratégies consistent à accepter une forme de domination masculine afin de ne pas paraître comme une « madame, je connais mon droit », ne pas susciter la jalousie des collègues, du mari, des proches ou des anciens camarades d'école qui n'ont pas fait d'études, ne pas dire ce qu'on fait, car sinon « on se vante », etc. Ces femmes sont aussi amenées à compenser par des cadeaux, des faveurs, voire une prise en charge financière – parfois entière – de la famille.

Certaines parlent d'une « grande arnaque » qui touche les femmes qui réussissent : il faut payer littéralement le droit d'être et de faire, pour éviter les problèmes. Une universitaire explique que la négociation avec son mari est une « petite corruption pour faire ce [qu'elle] veut ». Certaines disent que « le prix à payer, c'est porter le fardeau », renvoyant notamment à la sexualité dans le mariage. Par exemple, si elle n'accepte pas d'avoir de relations sexuelles, car fatiguée, son mari peut la soupçonner d'infidélité lors de ses missions sur le terrain. Une telle violence psychologique est durement ressentie par les femmes qui parlent d'une « escroquerie » liée aux pressions qu'elles reçoivent.

Une chercheuse tient à ce que ces formes de pressions soient admises comme des formes de violence invisibilisées qui touchent les femmes intellectuelles. Cette maîtresse-assistante s'appuie sur son cas : « Moi en tant qu'intellectuelle, au-delà de tout ce que je dis de positif de mon mari, il y a quand même des carnets secrets que je gère. Dans nos petits rapports, tu sens toujours le complexe ». Elle s'explique en racontant par exemple qu'en cas de voyage, « tu dois ramener coûte que coûte quelque chose parce qu'il t'a laissée partir ». Concernant les dépenses à la maison, elle dit aussi payer pour de nombreuses dépenses sans pouvoir contester : « tu es une intellectuelle, qu'est-ce que tu vas dire par rapport à cette situation ? » Autrement dit, elle ne pourra pas s'exprimer, car elle est déjà en transgression et doit assumer. Le mari donne par ailleurs une ration d'un montant faible en sachant très bien qu'elle est insuffisante, tout en exigeant des repas de qualité qui la conduira à dépenser son argent pour lui : « ça, c'est une violence ». Elle donne aussi l'exemple des discussions avec le mari ou dans la famille. Lorsqu'une situation critique se présente dans la famille, « si tu parles », le propos sera déformé, critiqué ou retombera sur la chercheuse qui dit cela « parce que c'est une intellectuelle ». À l'Assemblée générale de l'église, elle ne parle pas non plus pour cette raison, ce qui la « limite ». Enfin, elle souligne le point suivant : « Quand je suis dans une discussion et que mon mari participe, je ne prends jamais le contrepied de son avis », car le risque est qu'elle soit critiquée pour avoir « contredit son mari » devant les gens, ce qui ferait d'elle une mauvaise épouse. Elle décrit ces exemples comme « une compromission à cause de notre statut » et les assimile à de « la violence de genre ».

La pression peut également venir de l'entourage proche et de la belle-famille : « c'est les alentours, les parents de mon mari qui disaient pourquoi tu dois laisser une femme loin de toi, passer six mois ailleurs, mais ce n'est pas possible ! », ou encore des enfants :

« Elles me disent, maman, quand tu n'es pas là, on a du mal à travailler à l'école. Ouais. (Soupir). On a des difficultés à travailler à l'école et surtout tes longs séjours, tes 4 mois et tes plus de 4 mois, ça nous donne trop de soucis et puis c'est comme si tu nous manques et

ça joue sur nos études » (une enseignante-chercheure, N'Djamena, 1<sup>er</sup> décembre 2022).

En plus d'être solidaires financièrement de leur famille, elles ont des devoirs sociaux, comme assister aux cérémonies familiales et prendre en charge la scolarisation des enfants de leur parenté plus éloignée :

« J'ai mes propres enfants, j'en ai trois, dont une est en études en Russie. [...] Au total j'ai les neveux et les nièces, cinq personnes, plus mes deux filles, ça fait sept enfants à la maison. [...] Tous ces enfants, c'est moi qui ai voulu qu'ils restent avec moi pour que je puisse les suivre vraiment bien dans leur cursus scolaire » (une enseignante-chercheure, N'Djamena, 1<sup>er</sup> décembre 2022).

Afin de faire accepter leur engagement professionnel, les femmes universitaires mettent en place une organisation précise de leurs journées et elles assument l'ensemble des tâches qui leur sont dévolues au prix d'une double, voire d'une triple journée de travail. Elles dorment peu, ce qui, à long terme, peut avoir de sévères répercussions sur leur santé.

Certaines femmes adoptent aussi des « stratégies de l'humilité et de la discrétion » en ne s'exprimant pas ou peu, ou encore en ne s'opposant jamais à leur mari en public, ce qui ferait d'elle une « mauvaise épouse » :

« Moi, j'ai ma technique. C'est l'humilité. On a tendance à voir qu'une femme chercheure, c'est l'arrogance, elle est hautaine. Mais il y a une façon simple de gérer le foyer. Être humble. Faire comprendre à l'homme que le droit, c'est pour le travail. Et au foyer, faire comprendre que le mari est le chef de la famille » (une enseignante-chercheure).

Il faut toutefois relativiser la pénibilité des journées des femmes universitaires, car celles-ci sont privilégiées par rapport à d'autres franges de la population ; elles ont des ressources financières, intellectuelles et sociales. En outre, toutes ne sont pas affectées de la même manière par les rapports de pouvoir en place selon leurs caractéristiques sociologiques (voir chap. 9). Pour autant, cela ne signifie aucunement que leur quotidien est facile.

## **Se faire une place dans un ESR masculinisé et sexiste**

Le milieu académique est dit « masculinisé » par la présence massive d'hommes et parce qu'il est régi par des comportements construits socialement comme étant masculins : la concurrence, la démonstration de puissance et de confiance, la distinction individuelle, la faible expression des émotions, l'instauration de rapports d'autorité, etc. Les femmes peuvent faire partie d'un tel milieu, mais à condition de ne pas déranger. La « stratégie de l'humilité et

de la discrétion » des femmes est courante aussi dans l'espace de travail afin que leur genre ne soit mobilisé contre elles. Elles préfèrent souvent le silence ou avoir une position consensuelle pour ne pas s'exposer. Alors que le monde de la recherche exige de se faire connaître pour progresser dans sa carrière, la frontière entre devoir et trop s'imposer est mince pour ces femmes.

Si certaines jouent la discrétion, d'autres s'assument ouvertement, au risque d'être critiquées. Mais ces femmes de caractère sont stigmatisées par leurs collègues masculins. La place des femmes au sein de l'ESR est systématiquement remise en question, même pour ces fortes personnalités, ce qui peut les exposer à des violences psychologiques, voire physiques. Toutes les enseignantes-chercheuses enquêtées racontent les relations difficiles qu'elles ont/ont eues avec des collègues masculins, même si quelques-uns, atypiques, sont leurs alliés. Leurs collègues acceptent en effet difficilement de les intégrer dans leurs projets, de les laisser faire du terrain ou encore de les nommer à des activités de premier plan (encadré 20). Par exemple, aucune femme ne préside une institution ni est titulaire d'un poste en dehors de ceux d'inspectrice générale et de présidente d'organisation du baccalauréat. La vision « *mara sakhit* » est bien présente dans l'ESR :

« Aujourd'hui quand un homme est promu, on se dit qu'il a bien travaillé, mais quand une femme accède à ce poste, on se pose la question elle connaît qui, elle a vu qui, elle a des relations avec qui, elle a quels parents là ? La réussite de la femme fait réfléchir son entourage, mais la réussite de l'homme, on se dit que c'est naturel » (une doctorante, N'Djamena, 22 février 2023).

#### Encadré 20

### **Que pensent les hommes universitaires de leurs collègues féminines ?**

S'ils admettent des difficultés pour les femmes, les enseignants-chercheurs les rapportent à des situations individuelles. Pour certains, le respect et la crédibilité professionnelle qu'ils accordent à leurs collègues féminines sont conditionnés à leurs personnalités et attitudes. À l'inverse des hommes, elles doivent ainsi toujours prouver, par leur travail, qu'elles sont dignes de ce respect. Ce type de discours minimise l'inégalité des chances qui existe entre hommes et femmes en faisant circuler l'idée que tout est question de volonté personnelle. Autrement dit, les femmes manqueraient, selon eux, d'adaptabilité si elles ne parviennent pas à se hisser au plus haut niveau. Les spécificités féminines sont ainsi peu prises en compte :

« Moi, bon, j'ai eu, avant d'être le responsable, à gérer un centre de documentation universitaire où j'avais affaire à des personnels, à des agents hommes et femmes, et effectivement, j'ai eu des problèmes

avec des femmes, en ce sens qu'elles n'intègrent pas les normes administratives. Une anecdote, c'est que cette femme en question a accouché et elle a bénéficié normalement de son congé de maternité qui est de trois mois. Mais, pendant la période où elle devait reprendre avec le boulot, elle se permettait d'emmener son bébé à la bibliothèque pour l'allaiter et ce qui n'était pas indiqué. Quand je faisais des reproches et des observations, ce n'était pas très bien perçu » (un enseignant-chercheur, N'Djamena, 19 février 2023).

Les normes administratives et sociales en vigueur sont basées sur le modèle idéal du chercheur : masculin, productif, libéré des charges familiales et domestiques (DUTOYA *et al.*, 2019). Cette rigidité, imposée au nom de ces standards, génère des contraintes supplémentaires aux femmes qui sont alors décrites comme des « paresseuses » :

« Il y en a aussi qui se victimisent, parce que le poids de la société est tel que d'entrée de jeu, la femme se sent inférieure à l'homme. Et donc, lorsque vous leur donnez un certain nombre de tâches, il y en a qui sont des paresseuses qui se cachent derrière leur état de femme pour ne pas faire cette activité-là. [...] Donc, par sa nature de femme, ça fait qu'elle n'assume pas convenablement les tâches » (un enseignant-chercheur, N'Djamena, 11 mars 2023).

Ce qui apparaît comme de la paresse ici est en réalité lié aux contraintes qui rendent les femmes moins disponibles que les hommes dans un milieu académique où les contraintes de productivité sont excessives. Dans le même temps, les enseignants-chercheurs sont conscients de la situation exceptionnelle et compliquée des femmes, notamment diplômées, ainsi que des stigmates et stéréotypes sur la femme intellectuelle :

« Les femmes qui ont fait des études ont du mal à se marier. Plus elles avancent en grade, en diplômes, plus elles suscitent la méfiance. [...] Parce que la femme arrivée à ce niveau, au lieu d'être plus proche de la société pour la comprendre, elle développe des stigmates, elle reste dans son truc percé. [...] C'est une perception que les gens pensent, parce qu'une femme, arrivée à ce niveau, elle doit toujours être rejetée et on ne va pas la comprendre » (un enseignant-chercheur, N'Djamena, 20 février 2023).

Parfois, des hommes en profitent pour demander des contreparties pour qu'elles puissent travailler :

« Il y a des moments où ceux qui ont les données en main te demandent autre chose. On te demande, est-ce que tu peux sortir avec moi, et il y a toujours des idées derrière. Et quand la femme refuse, elle n'existe plus. Il y a toujours une contrepartie qui est demandée » (une enseignante-chercheuse, N'Djamena, 7 février 2023).

De nombreux récits rapportent que les étudiantes et chercheuses sont exposées au harcèlement sexuel dans le milieu universitaire, un véritable fléau : « un collègue qui cherche à se rapprocher de toi, oui, ça il y en a beaucoup ». Les recours pour dénoncer ce type d'agression sont limités. Les femmes, étant déjà stigmatisées au quotidien, ne prennent pas le risque de dénoncer de tels actes, ce qui pourrait en outre menacer leur mariage ou nuire à leur réputation.

Les relations avec les élèves majoritairement masculins ne sont pas faciles non plus. Des étudiants refusent parfois d'aller en cours si l'enseignant est une femme. En cours, elles peuvent être huées, humiliées, en cas de défaillance. Elles n'ont pas droit à l'erreur.

Toutes ces difficultés prennent la forme de violences visibles ou invisibles, et jouent sur la santé physique et psychique des enseignantes-chercheuses. Elles font que les femmes n'accèdent que difficilement à des postes de responsabilité au sein de l'Université et des laboratoires. Le plafond de verre à l'Université le montre : les femmes stagnent à un certain niveau sans parvenir aux grades les plus élevés de la profession. Les contraintes familiales, l'inégale division du travail domestique et la charge mentale peuvent ainsi expliquer que les femmes « s'auto-excluent parfois de la recherche ou des postes » (DOUBOGAN et AKAKPO, 2016).

### **Des difficultés communes avec leurs collègues masculins**

L'exercice du métier d'enseignant-chercheur n'est aisé pour personne dans le contexte tchadien. Le secteur de l'ESR souffre en effet de multiples dysfonctionnements – logistiques, matériels, financiers et humains – qui touchent à la fois les hommes et les femmes qui y travaillent. « Il fonctionne dans un cadre organisationnel inadapté et connaît une pénurie de ressources à tel point qu'il n'est plus en mesure d'accomplir sa mission de formation des ressources humaines » (WINKIN, 2018, *in* MESRS, 2020b). L'ESR au Tchad se caractérise par des conditions matérielles peu propices à la recherche : peu de laboratoires et de documentation, absence de bibliothèques et d'abonnements à des documentations électroniques, connexions internet plus qu'incertaines, manque d'encadrants qualifiés. Du fait d'une coopération internationale qui reste à renforcer, le Tchad n'est pas toujours éligible à certaines bourses de recherche internationales<sup>33</sup>.

---

33. À l'instar de la bourse de l'académie de Recherche et d'Enseignement supérieur (Ares) proposée par la Belgique aux étudiants et chercheurs africains.

Les conditions d'enseignement sont également difficiles au Tchad. L'Université priorise l'enseignement au point que les universitaires doivent se consacrer exclusivement à leurs cours au détriment de la recherche. Les emplois du temps sont rarement aménagés pour permettre des séjours de recherche. Les déplacements dans le pays sont compliqués du fait de l'état des routes et des distances. En outre, l'absence d'une personne sur son lieu de travail – surtout si c'est une femme – est souvent interprétée comme des journées non travaillées.

La paye n'est pas à la hauteur des tâches réalisées, d'autant qu'il n'y a pas d'argent public pour la recherche. En pratique, des primes de recherche sont allouées, mais elles sont réduites et surtout utilisées pour assurer les dépenses courantes non couvertes par les salaires. Il est dans ces conditions difficile de financer du terrain ou des enquêtes, si ce n'est en collaborant à des projets financés à l'étranger. En outre, l'accès aux données de terrain est difficile : les gens se méfient, refusent les enquêtes en sciences sociales et parfois ne participent que s'il y a une rétribution financière, ce qui est rarement le cas.

Ces faibles moyens dédiés à la recherche au Tchad incitent les chercheurs et chercheuses à faire des consultances au détriment d'un travail de recherche. Les savoir-faire universitaires se perdent au profit d'autres compétences propres aux expertises qui sont éloignées des exigences académiques internationales. Si cette dynamique n'est pas propre au Tchad, elle y est très forte. Les universitaires tchadiens (surtout les femmes) publient de ce fait peu de travaux scientifiques (voir chap. 6). Ainsi, la concurrence est rude dans la recherche et ceci, quel que soit le sexe, ce qui détériore d'autant les conditions de travail et d'entraide. Chacun doit se distinguer individuellement au détriment des démarches collectives ; cela est d'autant plus vrai pour les femmes.

Enfin, le statut social de l'universitaire n'est pas reconnu à sa juste valeur dans la société tchadienne. Ce manque de considération sociale pour la profession, en plus des autres difficultés évoquées précédemment, décourage celles et ceux qui travaillent dur avec des moyens limités pour monter de grade, sans que le « retour sur investissement » ne soit garanti :

« Être enseignant-chercheur au Tchad relève du parcours de combattant, parce que les cadres d'existence et de vie sont difficiles. Il y a le poids de la société, de la famille, l'absence des moyens de travail, notamment, d'électricité. Il y a une mauvaise perception du rôle de l'enseignant qui est tout à la fois enseignant et chercheur. Et quand tu veux progresser en grade, on te surcharge avec des cours ou on priorise l'enseignement. Ça compromet cet aspect de la recherche » (un enseignant-chercheur).

Les normes sociales et communautaires handicapent les carrières universitaires, notamment au travers des sollicitations familiales, amicales, ou provenant de toute autre personne de l'entourage, à l'occasion de cérémonies ou au quotidien : visites, demande d'argent, intermédiation de conflits, etc. Les gens peuvent venir à tout moment de la journée à la maison « pour parler de leurs problèmes ». La redistribution d'argent pour l'entraide familiale ou les cérémonies est importante et la position sociale des universitaires fait qu'il leur est difficile de s'y dérober. Honorer ces attentes sociales représente un coût financier conséquent et du temps, alors que les moments consacrés à la recherche ou au repos sont rares. La gestion des proches malades complexifie les quotidiens, surtout celui des femmes, avec des soins et une prise en charge financière du malade. Ces fréquentes sollicitations augmentent la charge mentale des universitaires qui se doivent d'être un soutien sans faille pour les autres.

Pour conclure ce chapitre, les disparités en défaveur des filles dès leur scolarisation s'expliquent par les normes sociales, la préférence accordée à l'éducation des garçons, le rôle important des femmes dans le foyer, les grossesses et les mariages intervenant tôt dans la vie des filles. À cela s'ajoutent l'influence négative des stéréotypes et l'exposition des filles aux violences. Dans le supérieur, les conditions d'études sont difficiles surtout pour les femmes, notamment pour celles qui ont des enfants, ce qui concourt à les dissuader de poursuivre leurs études. Certaines conditions des étudiantes et des enseignantes-chercheuses pourraient être améliorées avec la mise en place de systèmes de garde collectifs d'enfants, de sanitaires séparés et de transports en commun sécurisés. Si les difficultés des femmes sont également multiples tout au long de leur carrière universitaire, elles restent, malgré tout, déterminées, s'accrochent et continuent d'exercer leur métier.

# Les facteurs déterminants dans les parcours des enseignantes-chercheuses

Certains éléments sont favorables à la poursuite des études des femmes puis à leur réussite professionnelle au sein de l'ESR, notamment le soutien de l'entourage ainsi qu'une combativité et un courage de tous les jours.

## Le rôle des soutiens intérieurs et extérieurs à la famille

### Le soutien familial

Que ce soit durant la scolarité ou la carrière universitaire, le soutien familial est un élément fondamental de la réussite des femmes. Toutes les universitaires interrogées ont pu atteindre un tel niveau d'études grâce au soutien et l'encouragement des deux parents, ou d'un parent en particulier (mère, père, oncle, tante), qui ont priorisé le parcours scolaire de leur fille dès le plus jeune âge : « Si tu n'es pas vraiment déterminée et soutenue, tu ne pourras pas continuer tes études. On te dira que ce n'est pas ta place là-bas » (une enseignante-chercheuse, N'Djamena, 1<sup>er</sup> décembre 2022).

Tout d'abord, il y a l'influence de certaines mères, peu ou pas scolarisées en particulier, qui se sont sacrifiées pour donner à leurs filles les moyens d'étudier. Ce sont souvent des femmes qui ne souhaitent pas que leurs filles deviennent comme elles (sans diplôme et en précarité économique), à l'instar de la mère de Claudine (encadré 17). Ces mères font souvent rempart vis-à-vis du reste de la famille qui souhaite privilégier le mariage de la jeune fille et sa vie au foyer. Ces mères constituent une forte source de motivation pour persévérer malgré les obstacles.

Alors que l'idéologie « *mara sakhit* » est tenace, les hommes de l'entourage, surtout les pères, jouent aussi un rôle fondamental dans la poursuite des études de leurs filles. Celles qui ont été soutenues par leur père, à l'instar de

Hinda ou de Céline (encadrés 17 et 19), ont un avantage considérable, car elles osent et s'affirment davantage que les autres. Certains pères empêchent les mères de surcharger leurs filles de travaux ménagers pour qu'elles aient le temps d'étudier, ou encore s'opposent aux mariages précoces. Le soutien, même partiel, des autres hommes de la famille – mari, frères, cousins, etc. – a aussi son importance. Les maris soutenant souhaitent pour certains une femme qui a « de la réflexion ». D'autres, ayant eux-mêmes une bonne situation, prennent peu de risque social à avoir une femme qui réussit, car il est peu probable qu'elles les « dépassent ». Les réseaux d'entraide familiale sont également essentiels, par exemple pour prendre en charge un enfant comme c'est le cas pour Hinda (encadré 17).

### Personnes clés, mentors et modèles féminins

Les enseignants, notamment masculins, qui encouragent les filles durant leur scolarité, participent à ce qu'elles prennent confiance en elles. Elles se projettent mieux ensuite à l'université puis dans une carrière universitaire. Ce rôle de renforcement de la confiance en soi n'est pas à négliger, car il a des effets à long terme.



**Photo 14**

Rencontre étudiantes « filles-mères », université de Toukra, mai 2023.

© C. Ngarnougber.

Les enseignantes-chercheuses constituent également des modèles pour les jeunes filles. Voir une femme diplômée donner des cours, assumer des responsabilités administratives, et tenir bon dans un contexte défavorable est un facteur de motivation pour les jeunes étudiantes qui ont du mal à se projeter. Ainsi, certaines d'entre elles aspirent à devenir « comme docteur X ». Certaines universitaires en sont conscientes, même fières, et souhaitent jouer un rôle de mentor auprès des plus jeunes :

« Je donne des conférences, j'organise des conférences-débats sur la scolarisation des filles, ou un débat sur l'accès des filles à l'université, comment réussir à l'université. Des fois, c'est à travers les médias aussi. La radio m'invite souvent, surtout pour la scolarisation des filles. Quels conseils je peux donner aux filles pour qu'elles puissent atteindre le niveau de l'université. Je prends mon exemple, comment j'y suis parvenue. Souvent, je fais des liens avec ce que moi j'ai fait pour

arriver à ce que je suis » (une enseignante-chercheuse, N'Djamena, 1<sup>er</sup> décembre 2022).

Les trajectoires des enseignantes-chercheuses sont également marquées par le soutien de camarades masculins pendant la scolarisation ou de collègues chercheurs qui les ont soutenues dans leurs carrières. Enfin, quelques femmes bénéficient de l'appui de réseaux familiaux et politiques pour être recrutées à l'université (comme Amira, encadré 21) même si elles rencontrent ensuite les mêmes difficultés inhérentes aux femmes.

#### Encadré 21

### **Pères, maris et réseaux familiaux : leurs rôles déterminants dans les parcours des femmes. Le cas d'Amira**

Originaire du centre du Tchad (Guéra), Amira (48 ans) est musulmane comme sa mère, une enseignante du secondaire décédée en 2002. La chercheuse est mariée depuis la 4<sup>e</sup> et a eu son premier enfant en 1<sup>re</sup>. Ses parents ont exigé du futur époux de la laisser poursuivre ses études « jusqu'à ce qu'elle décide elle-même de dire non ». Son mari, militaire, ayant étudié en France, accepte l'arrangement et la soutient dans ses projets.

Le père d'Amira, catholique, était un personnage politique qui tenait à scolariser ses enfants. Après un retour d'exil durant les années 1990, il reprend des fonctions et fait le maximum pour soutenir sa fille. Il refuse même qu'elle fasse une filière de secrétariat afin qu'elle devienne plus qu'une « petite dame ». Au moment d'avoir son premier enfant, Amira passe une année à la maison. Le père, frustré, en parle au ministre de l'Enseignement supérieur qui le pousse, avec l'accord du mari et d'Amira, à déposer un dossier pour qu'elle poursuive ses études à l'université de N'Djamena. Elle y sera retenue et passera quelques jours en droit. Ses premiers jours sont compliqués : « on insultait les femmes par-là, on faisait des youyous, c'était trop dur de supporter ». Elle manque de renoncer du fait des insultes, mais aussi de son enfant. Son mari et son père insistent et sa mère prend alors en charge le sevrage de l'enfant. Pendant plusieurs années, l'enfant est « ballotté » de sœurs en tantes. Épuisée, Amira ne va parfois plus en cours, mais son père ne lui permet pas ; il surveille de près ses absences.

Elle a un premier poste dans le secondaire en 2005, au sud du pays, pour y suivre son mari grâce à l'influence d'un beau-frère. Par ses relations privilégiées, elle obtient ensuite les arrangements nécessaires pour tenir de front son travail et ses charges familiales.

Si c'était plutôt le cas pour les premières diplômées des universités, et contrairement aux idées reçues, les universitaires et étudiantes enquêtées ici n'ont pas nécessairement des parents diplômés, ni fortunés. Le statut socioprofessionnel des parents peut certes conditionner la réussite ou l'échec d'une apprenante, mais il se trouve que certaines sont parvenues à étudier, enseigner et faire de la recherche grâce à leur détermination dans le travail en dépit des obstacles rencontrés. Ainsi, le milieu social dont elles sont issues est très diversifié et certaines d'entre elles viennent de milieux très modestes (voir aussi leur profil sociodémographique dans le chapitre 6).

## **La passion pour le métier et le travail acharné**

Face aux nombreuses difficultés et adversités qu'elles rencontrent, c'est la passion pour le métier d'enseignante-chercheuse qui permet à ces femmes de tenir bon, comme le raconte Nadia (encadré 22). La plupart des femmes universitaires disent avoir rêvé de faire des études longues et une scolarité brillante. Les plus âgées ont eu pour modèles des femmes chercheuses d'autres pays. L'amour du métier se retrouve dans les récits de toutes. L'une d'entre elles raconte que lorsqu'elle donne des cours, elle se sent utile. Les remerciements des élèves l'encouragent ; ce sont « ses moments de gloire ». Elle veut faire son métier dans son pays qui a besoin de ses savoirs.

Par ailleurs, ces femmes se battent quotidiennement pour affirmer leur légitimité au sein de l'Université avec au moins deux armes : un travail acharné et tenace et l'alliance entre femmes pour se renforcer collectivement, notamment à travers l'AFECST.

Pour conclure cette troisième et dernière partie, l'approche par les entretiens et les récits de vie permet la description des trajectoires et des vécus et pallie en partie au déficit de connaissances au regard de la littérature existante sur les femmes et l'ESR au Tchad. Les expériences de vie montrent que les enseignantes-chercheuses sont déterminées pour affirmer la légitimité de la présence des femmes à l'Université. Elles se battent à travers un travail acharné et l'alliance entre femmes pour se renforcer collectivement. En effet, les femmes sont contraintes de se battre, car le rapport de force en place les positionne en indésirables dans un monde académique tchadien fortement masculinisé. Être une enseignante-chercheuse au Tchad est un chemin semé d'embûches. Ces femmes rencontrent des difficultés particulières en plus de celles que les hommes vivent également dans un Enseignement supérieur qui dysfonctionne à plusieurs titres. Par ailleurs, l'accumulation des responsabilités et des tâches, sur les plans familial, social et professionnel, fait que ce sont des femmes qui

### **Le parcours de Nadia : un rêve devenu réalité à force d'obstination**

Nadia commence sa thèse – « son rêve » – en 2020, alors qu'elle est affectée dans l'Enseignement supérieur. Elle aurait entamé sa thèse plus tôt si son transfert au MESRS n'avait pas été bloqué pendant plusieurs années. L'école doctorale démarrant en 2019, c'est l'occasion pour elle de faire sa thèse au Tchad, ce qui l'arrange à double titre : elle n'a pas les moyens d'étudier ailleurs et elle n'a plus sa mère, décédée en 2015, pour veiller sur sa famille. C'est sa mère, analphabète, qui l'a encouragée à faire de longues études pour ne pas être « comme elle ».

Nadia part vivre avec ses quatre frères et sœurs et leur mère dans le village maternel au sud du Tchad après l'arrivée d'une coépouse au sein du foyer. Le mari a accepté ce départ, mais n'a ensuite plus contribué à élever les enfants. Pour honorer les efforts de sa mère, la réussite scolaire est alors primordiale pour Nadia. Elle pense très tôt que l'école lui permettra « de devenir quelqu'un ». Elle doit « réussir à l'école, il n'y avait pas d'autre option ». Si son niveau scolaire est excellent depuis l'enfance, son parcours rencontre de nombreux obstacles, car c'est une femme et, de surcroît, issue d'une famille modeste. Elle rentre en 6<sup>e</sup> en 1987 dans un collège communautaire, faute d'avoir un collège public proche du village. Puis, sa mère accepte de la changer d'école dans une ville de la région, malgré le coût engendré. Elle loge d'abord dans un foyer de sœurs, mais le règlement est si strict sur les horaires du coucher qu'elle ne peut pas étudier autant qu'elle le voudrait. Elle vit ensuite avec une cousine scolarisée en 2<sup>nde</sup> dans la même ville. Premier obstacle : les oncles et tantes suggèrent à la mère de Nadia de ne pas laisser deux filles habiter seules au risque qu'elles tombent enceintes. « Elle ferme les oreilles », ayant confiance en sa fille. Nadia obtient son BEPC et fait la fierté de sa mère « et du village ».

Dès l'entrée au lycée, c'est « bac ou crise ». Elle se consacre pleinement aux études et suscite l'admiration des enseignants. Malgré un contexte politique difficile, elle obtient son bac en 1994 dans un lycée public d'une province du sud. « Après le bac, c'est là où le vrai problème va se poser ». En effet, il n'existe pas encore d'université hormis celle du Tchad à N'Djamena où la vie coûte cher. Sa mère doit alors vendre un de ses bœufs d'attelage pour l'aider. Elle s'en va vivre chez une tante qui habitait si loin de l'université qu'elle avait entre 2 et 3 h de marche pour aller à la fac, sans le sou pour payer les transports. Puis elle habite avec une cousine au centre-ville.

Nadia raconte que son travail et ses études sont « sa décision personnelle » et que personne n'aurait pu nuire à ses ambitions. Elle a toujours eu comme principe de ne se marier qu'après les études.

dorment peu. Il faut signaler l'état de leur santé physique, souvent altérée. Sur le plan mental aussi, les femmes font face à des interactions sociales qui les affaiblissent. Elles font leur possible pour tout tenir de front, ce qui n'est pas toujours reconnu par les hommes universitaires ou l'institution universitaire. Si elles perçoivent leur situation comme étant très compliquée, elles expriment aussi leur fierté à faire partie de ces rares femmes au Tchad qui sont, paradoxalement, à la fois méprisées et admirées. Toutes connaissent des freins, obstacles, ou parfois violences, car elles sont des femmes. Les rapports de genre affectent l'ensemble des vécus. Toutefois, toutes les femmes universitaires ne sont pas affectées de la même manière par les rapports de pouvoir en place selon leurs caractéristiques sociologiques.

En tenant compte de la diversité des expériences et des vécus, des éléments de leur parcours ont été favorables aux femmes diplômées de l'Enseignement supérieur puis à leur carrière dans l'ESR. Les mères, peu ou pas scolarisées en particulier, qui se sont sacrifiées pour donner à leurs filles les moyens d'étudier, sont une source de motivation forte pour persévérer malgré les obstacles. Par ailleurs, le rôle du soutien des pères apparaît aussi clairement. Ce constat nous amène à valoriser les pères qui jouent un rôle déterminant dans les parcours scolaires de leurs filles/femmes qui osent et s'affirment davantage. Parmi les éléments déterminants dans l'avancée du parcours, ont été soulignés aussi le rôle des réseaux familiaux ou encore la rencontre de personnes clés, notamment des enseignants masculins, qui encouragent les filles dans leur scolarité, ce qui participe à leur confiance en soi. Enfin, un vecteur clé du changement se trouve du côté des hommes. Ils peuvent modifier certains de leurs comportements afin que le sort des femmes s'améliore. Parmi les facteurs qui concourent positivement à l'avancement des filles et femmes dans leur parcours, il y a le soutien du mari. En outre, les enseignantes-chercheuses constituent des modèles à suivre pour les femmes enquêtées les plus jeunes. Certaines en ont parfaitement conscience, en sont même très fières, et souhaitent d'ailleurs jouer le rôle de mentor auprès des plus jeunes. Ainsi, plus il y a de femmes dans la recherche, plus les jeunes pourront se projeter dans ce type d'avenir.

## Conclusion

Le Tchad a entamé un processus de renforcement du cadre juridique et institutionnel en faveur du droit des femmes, notamment au travers de la PNG adoptée en 2017. Malgré ces évolutions positives du cadre institutionnel au niveau national, de fortes inégalités persistent entre les hommes et les femmes aussi bien dans les sphères privées que professionnelles dans tous les domaines. Il existe un décalage important entre les lois et leur application pratique. L'ESR ne fait pas exception. Les défis sont nombreux et de différents ordres, à la fois politique, sécuritaire, économique, social et culturel, afin de « parvenir à l'égalité des sexes et autonomiser toutes les femmes et les filles » (ODD 5).

Les inégalités de genre dans l'ESR au Tchad se révèlent d'abord par le manque de visibilité des femmes que traduit leur faible présence statistique dans la sphère académique. L'évolution est très lente malgré les quelques passages au grade de maîtresses de conférences en 2023 (postérieures aux données validées utilisées pour cette étude), qui viennent un peu renforcer leur visibilité. Cette réalité résulte à la fois des inégalités de genre présentes dans l'accès à l'instruction depuis le plus jeune âge jusqu'à l'université et dans la promotion des femmes à des postes à responsabilité. Ces inégalités sont la conséquence de différents facteurs qui, conjugués entre eux, n'ont permis que tardivement l'émergence d'enseignantes-chercheuses et d'étudiantes. Cette récente (et faible) « féminisation » de l'ESR prend racine tout d'abord dans un contexte de lutte des femmes tchadiennes pour leur représentativité et leur autonomisation qui a fait évoluer lentement leur statut depuis la colonisation, mais sans changement radical lors de l'indépendance en 1960. Plus radicales, car plus autonomes, les associations féminines, qui se sont créées dans les années 1990 avec l'appui des organisations et des bailleurs internationaux, ont permis de nombreuses avancées en matière d'égalité femmes-hommes surtout dans le domaine juridique. Les militantes de la première génération, toutes diplômées du supérieur, ont réussi à créer ces avancées et à susciter le débat de la place des femmes dans les institutions, dont l'Université.

Historiquement, la lutte des femmes était d'abord orientée vers l'amélioration de la condition économique féminine (approche « inclusion des femmes dans le développement ») puis a lentement évolué vers la promotion de leurs droits au sein des sphères privée et publique au travers de l'approche « genre ». La

difficile institutionnalisation des politiques nationales de genre et leur faible appropriation à long terme par les décideurs et chargés de mise en œuvre nationaux, sont des facteurs pouvant expliquer – en partie – la persistance de ces inégalités et la forte résistance aux transformations des rapports de genre dans la société tchadienne en général et au sein de l'ESR en particulier.

Les statistiques des ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur montrent que les inégalités qui marquent l'ESR se construisent dès le primaire et tout au long du cursus scolaire jusqu'au supérieur. Les disparités scolaires subsistent entre les filles et les garçons au détriment des premières, tant dans l'admission que l'achèvement des cycles, et les écarts augmentent avec les niveaux d'enseignement. Les insuffisances de l'offre éducative, en termes de proximité, de disponibilité, de variété, de langue d'enseignement (français et arabe) et de qualité, contribuent au maintien, voire au renforcement, de ces inégalités. L'offre de proximité est de plus en plus faible au fur et à mesure que l'on avance dans les niveaux d'enseignement, ce qui limite les possibilités de poursuite et de choix des études pour les filles. Tout ceci concourt à une faible représentation des filles dans le système éducatif avec, comme point culminant, la rareté des femmes dans l'ESR. Ces constats statistiques tendent à montrer que les politiques mises en œuvre au Tchad depuis près de deux décennies visant à réduire les inégalités scolaires n'ont également eu que peu d'effets et aucun plan national d'éducation d'envergure n'a été élaboré jusqu'à présent. Toutefois, l'offre éducative du supérieur s'est développée au cours des deux dernières décennies au Tchad – notamment dans le secteur privé – sans effets sur la réduction des écarts de scolarisation au supérieur qui existent entre les filles et les garçons. Le nombre de filles diminue tout au long du parcours supérieur, et elles restent cantonnées dans certaines filières. Par ailleurs, les environnements d'études délétères ne permettent pas d'assurer l'égalité de chances d'apprentissage entre étudiantes et étudiants : mauvaise qualité et vétusté des infrastructures, manque de moyens humains et logistiques, programmation des cours à des horaires tardifs, difficultés liées au transport pour se rendre à l'université, etc. En outre, un changement des pratiques collectives et individuelles et une meilleure prise en compte du genre dans l'organisation institutionnelle sont freinés par le manque de formation des personnels sur le genre, une mauvaise compréhension du concept, et des résistances importantes liées à l'idée que si les femmes gagnent alors les hommes perdent.

Les profils des femmes universitaires sont particuliers, aussi bien dans leurs parcours scolaires et académiques que leurs origines sociales. Ces parcours restent exceptionnels dans un pays marqué par une forte sous-scolarisation des filles et elles font ainsi partie de l'élite du pays. Ces accomplissements sont en partie le produit d'origines familiales propices à la reproduction sociale, et très favorables à l'éducation des filles, ce qui se traduit par leur investissement

financier dans la scolarisation de leurs filles. Toutefois, l'accès des femmes à une carrière dans l'ESR est extrêmement long et incertain. En outre, elles sont peu à détenir un diplôme de doctorat. Ce facteur, conjugué à leur faible participation à des activités scientifiques et au faible nombre de leurs publications scientifiques, ne leur permet pas de progresser durant leur carrière pour devenir une enseignante ou chercheuse de niveau magistral. L'invisibilité statistique des femmes dans l'ESR est ainsi renforcée par leur cantonnement à des grades inférieurs pour les rares qui parviennent à y entrer.

Enfin, cet état des lieux statistique de la place des femmes dans l'ESR au Tchad et l'histoire de la mobilisation des femmes pour une prise en compte politique de leurs conditions, montrent que les vécus féminins sont marqués par des limitations sociales en ce qui concerne l'école et toute autre forme de réalisation qui dépasse le seul cadre du mariage et de l'enfantement. L'expertise montre également que les représentations et les rôles des hommes et des femmes peinent à se modifier au Tchad où règne une société patriarcale avec des cultures, des pratiques et des croyances, qui renforcent l'inégalité entre les sexes (non-scolarisation des filles, mariage et grossesse de très jeunes filles, etc.) et qui se répercutent dans les différentes sphères et étapes de la vie des femmes ainsi que sur leurs droits. Ces représentations sociales définissent les difficultés concrètes rencontrées par les enseignantes-chercheuses – en plus de celles que rencontrent également leurs collègues masculins – tout au long de leur parcours scolaire, universitaire puis professionnel. Toutes les enseignantes et chercheurs connaissent des freins, des obstacles, ou parfois des violences, en raison du fait qu'elles sont des femmes. Les rapports de genre affectent l'ensemble des vécus. Devenir et être une enseignante-chercheuse au Tchad est ainsi un parcours de la combattante même si toutes ne vivent pas exactement les mêmes situations en fonction de leurs caractéristiques sociales et de leurs environnements familiaux. Leur statut est à la fois exceptionnel, reconnu et recherché, mais il est aussi craint, dévalorisé, jaloué, et ralenti dans leur carrière par les rôles sociaux qu'elles ne peuvent pas abandonner sous peine d'être vues comme illégitimes. Le diplôme est toujours vu comme un frein au mariage qui reste la première destinée des femmes au Tchad.

La politique nationale genre et les quotas font des femmes diplômées du supérieur, et notamment des enseignantes-chercheuses, des profils recherchés pour des postes à responsabilité qui les mettent en valeur, mais les freinent aussi dans leur carrière universitaire, en leur ôtant toute possibilité de travailler sur des publications. Ainsi, paradoxalement, la vision 2030 du développement au Tchad qui a pour objectif de rectifier les inégalités de genre peut créer de nouvelles inégalités en propulsant des femmes aux postes de responsabilité dans un contexte qui résiste fortement au changement, les positionnant ainsi dans une situation très ambivalente.

Cependant, on note que la société civile est très active et développe une multiplicité d'activités de sensibilisation à la scolarisation des filles et à leur orientation vers les sciences. Il y a un lien direct entre les luttes politiques féministes de promotion des femmes, de meilleure représentativité des femmes dans les diverses arènes, de lutte contre les violences et leur arrivée dans l'ESR. La lutte contre les stéréotypes qui voudraient que les filles ne puissent pas y réussir est en cours. Cependant, comment concrétiser le changement dans un contexte où les infrastructures et les institutions ne suivent pas et dans lequel les opportunités pour les femmes sont rares. Il est systématiquement demandé aux femmes de s'adapter sous prétexte qu'elles sont arrivées à tel ou tel niveau. Un des éléments toujours mis en avant, et classique lors de l'arrivée de femmes dans des milieux d'hommes, est qu'elles doivent gommer ce qui fait d'elles des femmes afin d'être perçues comme légitimes. Elles le font d'ailleurs d'autant plus volontiers qu'elles ont souvent un sentiment de redevabilité à l'égard de la personne (majoritairement un homme) qui les a nommées à ce poste à responsabilité. Structurellement, cependant, elles doivent faire face à des contraintes et des pressions très importantes qui rendent leur « adaptation » très lourde. Il n'est d'ailleurs pas juste de penser que seule la volonté individuelle compte, même si contribuer à donner davantage confiance en elles aux femmes est indispensable pour qu'elles puissent suivre des études et endosser des postes à responsabilité. Les conditions matérielles, sociales, d'infrastructures et économiques jouent un rôle central à la fois à l'université et en dehors de l'université.

À ce propos, le manque de données sur les femmes dans l'Enseignement supérieur est criant. Si l'enquête a surtout concerné des enseignantes-chercheuses, on ne dispose que de très peu d'informations sur les chercheuses qui pourtant existent au Tchad. Toutes les sections qui ont été traitées dans cette étude mériteraient d'être approfondies par des programmes de recherche conséquents avec une approche de genre dès leur conception. La mesure régulière et rigoureuse de la présence des femmes dans l'ESR est incontournable pour pouvoir suivre sa progression, ce qui nous amène à insister sur le problème spécifique de la production des données statistiques dans le pays. Le fait de savoir et de faire savoir combien et qui sont ces femmes et quel est leur profil, à travers un annuaire par exemple, est un pas indispensable vers la résolution à la fois de l'idée qu'il n'y a pas de femmes compétentes qui pourraient être nommées et de celle qu'elles sont incompétentes, notamment parce qu'elles n'ont pas forcément été nommées à un poste qui leur correspond en raison de leur rareté. L'ensemble du système y gagnerait.

Enfin, cette étude prend place dans une double perspective, celle de la production de connaissances scientifiques assurément, couplée à une perspective de revendication à travers ses recommandations. Le chemin est encore bien long, mais il est pavé d'espoir.

# Recommandations **IV**

À la demande du MESRS du Tchad, avec l'appui du CNRD et de l'Ambassade de France au Tchad, cette expertise collective a réalisé un état des lieux des connaissances disponibles (parties I à III) et a abouti à la formulation de plusieurs recommandations afin de favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes dans l'ESR au Tchad. Ces recommandations découlent des différentes analyses et conclusions de l'expertise et s'articulent autour de quatre grandes thématiques :

- le renforcement des capacités ;
- la gouvernance ;
- les besoins matériels de l'ESR ;
- le plaidoyer, la communication et la sensibilisation.

Ces recommandations s'adressent en premier lieu aux autorités administratives et politiques des secteurs concernés, mais également à tous les acteurs et parties prenantes participants au processus décisionnel. Elles n'ont pas vocation à être prescriptives ou exhaustives : elles ont pour rôle d'éclairer les acteurs concernés et de les inciter à mettre en œuvre certaines actions favorables à l'égalité femmes-hommes dans l'ESR au Tchad.

Au-delà de ces recommandations à vocation opérationnelle, il est important de souligner que l'amélioration des conditions des femmes ne pourra se faire que si les hommes et les institutions académiques et administratives impliqués se joignent à une véritable perspective volontariste pour les intégrer, et ce, en adaptant les règles de fonctionnement aux contraintes des agents de la recherche, dont les femmes, et non pas en attendant que les femmes s'adaptent continuellement alors que structurellement, elles ne sont pas en position de le faire.

# **Renforcement des capacités (statistique, recherche et formation)**

## Améliorer les outils statistiques

R1

L'état des lieux statistique et des données de cadrage réalisé pour cette expertise sur la scolarisation des filles et des femmes et dans l'Enseignement supérieur et la Recherche au Tchad fait émerger plusieurs conclusions (axe I). Une amélioration des outils statistiques en étroite collaboration avec le MESRS du Tchad serait centrale pour, d'une part, visualiser et comprendre plus finement ces inégalités de genre, et, d'autre part, pour renforcer des prises de décision fondées sur des données scientifiquement solides. À cette fin, nous suggérons les quelques pistes d'amélioration suivantes :

- améliorer/réviser la grille de collecte des données annuelles du MESRS ;
- introduire des variables, notamment à travers des données sexo-genrées, qui rendent davantage compte des inégalités de genre et l'inclusion sociale ;
- renseigner les conditions matérielles des universités : eau, latrines, nombre d'étudiants et d'étudiantes, nombre de salles de cours, accès à internet, à un bureau et à un ordinateur, etc. ;
- promouvoir la mise en place de l'observatoire scientifique « genre » de façon inclusive ;
- en partenariat avec le Cefod (axe II), réactualiser et numériser le fonds documentaire « Femmes » du Giraf.

## Mener des recherches complémentaires

Au-delà du renforcement des outils de suivi statistique, plusieurs activités de recherche pourraient être menées. Cet état des lieux, ainsi que les nombreuses réflexions collectives portées au sein du comité des expertes et experts, ont souligné le besoin de réaliser des enquêtes quantitatives et qualitatives complémentaires, notamment sur :

- le statut marital et parental des étudiantes et étudiants ;
- les violences basées sur le genre en milieu universitaire ;
- les vécus des étudiantes et enseignantes des instituts privés ;
- les activités des associations et des bailleurs sur la thématique « genre et scolarisation » (réalisation d'une cartographie actualisée).

## Former les différents acteurs de l'ESR sur les enjeux de genre et améliorer l'offre éducative

R3

Les nombreux constats tirés de cette expertise scientifique collective mettent en avant l'importance de renforcer la formation aux enjeux de genre des différents acteurs de l'ESR (cadres administratifs, enseignantes et enseignants, étudiantes et étudiants).

De manière plus générale, l'expertise révèle des insuffisances de l'offre éducative, aussi bien en termes de disponibilité que de qualité, ce qui contribue au maintien, voire au renforcement, des inégalités de genre. En outre, l'absence d'une offre de proximité (axe I), au fur et à mesure que l'on avance dans les niveaux d'enseignement, limite les possibilités de poursuite des études pour les filles (cycles post-primaire et secondaire), ou alors les cantonne dans des filières qui ne sont pas toujours de leur choix (supérieur). Dans ce contexte, plusieurs pistes d'action et d'amélioration peuvent être explorées :

- former les cadres administratifs pour le recueil et la saisie des données chiffrées dans les différents services administratifs des universités pour que les bases de données soient bien fournies ;
- former les enseignantes et enseignants aux questions de genre ;

parmi les outils pour appuyer ces deux points, la formation et l'utilisation dans le système éducatif tchadien de la plateforme Reliefh, pourraient être envisagées (Ressources éducatives libres pour l'égalité femmes-hommes<sup>34</sup>) ;

- former les étudiantes et étudiants en première année sur les questions de genre ;
- former le personnel administratif sur les questions de genre pour (1) améliorer la prise en compte des inégalités éventuelles lors de leurs échanges avec les étudiantes et étudiants, et (2) renforcer leur capacité à recueillir des données genrées ;
- diversifier davantage les filières des universités (créer des filières).

---

34. <https://reliefh.francophonie.org/>

# Gouvernance

## Soutenir une gouvernance inclusive et renforcer le système de l'ESR

R4

L'expertise a révélé différents problèmes structurels et transversaux, mettant en exergue la nécessité de renforcer l'ESR dans son ensemble et, plus spécifiquement, l'égalité homme-femme. À cette fin, le financement, le développement des partenariats et l'intégration des enjeux de genre dans les stratégies de l'ESR constituent des leviers clés du renforcement de l'égalité de genre à long terme.

L'expertise a mis en évidence les besoins de :

- réviser la stratégie de l'Enseignement supérieur pour intégrer (1) l'approche genre à tous les niveaux et analyses et (2) la budgétisation sensible au genre (BSG) ;
- renforcer le financement des universités et assurer le décaissement effectif des ressources/fonds alloués aux universités ;
- renforcer les bourses de mobilité et d'échange à l'étranger pour les étudiantes et enseignantes tchadiennes ;
- mettre en valeur et prendre en compte les particularités des universités pour adapter les politiques générales de l'ESR sur ces enjeux (approche « *bottom-up* » à renforcer) ;
- appuyer les universités à la formalisation des partenariats internationaux pour que le Tchad puisse tirer pleinement bénéfice de ces opportunités.

Le renforcement d'une gouvernance inclusive en faveur de l'égalité homme-femme doit s'appuyer sur les cadres existants, renforcer l'application des réglementations contre les inégalités et les discriminations de genre et favoriser l'émergence d'espaces de concertation et d'appui aux étudiantes et aux enseignantes. Les actions préconisées pourraient comprendre :

- une réappropriation et un soutien aux recommandations de Beijing (notamment à travers une participation active au rapport Beijing + 30, y compris la vision 2060 des Nations unies en faveur de la femme) et partager davantage les principes de bonne gouvernance associative et universitaire ;
- le repositionnement et la réactualisation de la PNG (axe II) par un projet de loi ;
- la promotion de la transversalité sur les enjeux de genre dans les différents ministères sectoriels. À ce titre, un cadre d'échange permanent interministériel (incluant notamment les ministères de la Femme, de la Justice, de l'Éducation nationale, Réseau des femmes ministres et parlementaires) pourrait

- être établi pour renforcer l'application réelle des lois en faveur de l'égalité femmes-hommes ;
- la mise en place d'un centre d'écoute et d'assistance juridique et judiciaire contre le harcèlement et les agressions sexuelles. Celui-ci permettra de rappeler aux auteurs de violences le cadre réglementaire contre ces derniers et appliquer rigoureusement les sanctions prévues. Parmi les autorités centrales concernées, l'institution universitaire a un rôle à jouer pour prévenir et punir les agressions sexistes et sexuelles à l'université ;
  - la création d'associations des étudiantes mères afin d'assurer le suivi et l'accompagnement des filles dans leurs études (modèle Sénégal<sup>35</sup>). Cette pratique permet en effet aux filles d'avoir suffisamment de temps pour réviser leurs cours ;
  - la création de clubs d'éveil des filles au sein des universités. Ces clubs seront des espaces d'échange, de partage et de reconquête de l'estime de soi pour celles qui l'ont perdue. Ils permettront de faire de ces filles des pairs éducatrices en faveur des bonnes pratiques (inclusion, tolérance, ambassadrice de la paix et leadership féminin, etc.) ;
  - le renforcement de certaines associations actives telles que l'AFECST en vue de soutenir les étudiantes et s'assurer qu'elles poursuivent leurs études dans les meilleures conditions. En particulier, il est nécessaire que l'association puisse avoir un local, un lieu identifié, pour accueillir les étudiantes ;
  - la prise en compte des recommandations issues des assises du dialogue national inclusif et souverain (DNIS) pour renforcer l'égalité entre les hommes et les femmes dans l'ESR<sup>36</sup>. Il s'agira notamment de prendre en considération les recommandations transversales en faveur de l'égalité et de l'inclusivité des hommes et des femmes (1-5), et celles spécifiquement dédiées à la protection et la promotion des droits de la femme, de la lutte contre les violences faites aux femmes et les violences basées sur le genre (15, 20 et 23).

---

35. Dans le modèle sénégalais, une association de parents d'élèves éduque les parents à la justice sociale. Ces parents ne discriminent pas les enfants et s'engagent pour le maintien des filles à l'école. Il existe aussi une organisation de femmes qui assure le renforcement des capacités des filles. Elle œuvre notamment pour l'accès des filles aux filières scientifiques où elles sont rares.

36. Synthèse des résolutions et recommandations finales du DNIS, octobre 2022 : <https://www.justiceinfo.net/wp-content/uploads/Synthe%CC%80se-des-resolutions-et-recommandations-finales-du-DNIS-version-du-06.10.2022.pdf>



# **Besoins matériels de l'ESR**

## Améliorer les environnements d'études pour une meilleure égalité des chances d'apprentissage

R5

Le bilan dressé par l'expertise collective a révélé des environnements d'études ne permettant pas d'assurer l'égalité de chances d'apprentissage entre les étudiantes et les étudiants. Ceci est lié à la mauvaise qualité des infrastructures et leur vétusté, au manque de moyens logistiques adaptés dont notamment l'absence de transports scolaires en quantité et fiabilité avec une planification tenant compte à la fois des besoins spécifiques des étudiantes et concordante avec celle des cours, à la programmation des cours à des horaires tardifs, ce qui peut exposer les étudiantes à des agressions dans l'espace public. Plusieurs initiatives pourraient être prises au sein du MESRS et des instituts d'enseignement et de recherche scientifique afin d'améliorer les environnements d'études, telles que :

- renforcer la construction et l'entretien des points d'eau ainsi que des sanitaires et en sécuriser l'accès pour les filles ;
- développer les moyens de mobilité tels que les bus et faciliter leur accès. Il est nécessaire que les femmes puissent se rendre aux cours en sécurité. Une amélioration considérable des transports publics actuels ou la mise à disposition de transports non mixtes leur permettraient de se rendre plus facilement sur place. Il est important de réfléchir à un système de transport qui expose moins les filles au harcèlement sexuel ; des témoignages ont été recueillis à ce propos ;
- mettre en place des systèmes de garde collectifs pour les femmes concernées (personnels administratifs, étudiants et étudiantes, enseignants et enseignantes) ;
- faire le nécessaire pour faire diminuer la pression de l'occupation des bancs dans les salles de classe actuellement surchargées. Ceci permettrait aux étudiantes d'accéder aux cours de façon plus sécurisée.

# **Plaidoyer, sensibilisation et communication**

## Sensibiliser toutes les parties prenantes de l'Éducation, de l'ESR et de la société tchadienne

R6

Cette série de recommandations vise à favoriser un changement structurel sur le long terme en faveur de l'égalité des femmes et des hommes dans l'éducation, l'ESR et la société tchadienne dans son ensemble. Ces recommandations sont formulées à l'endroit de toutes les parties prenantes (ministères clés en charge de l'ESR, de l'Éducation nationale, de la Formation, de la Femme, de la Justice, les acteurs éducatifs au sens large incluant huit académies du Tchad, la coopération internationale, la société civile tchadienne). Les communications considéreront les problématiques suivantes :

- les stéréotypes de genre et la violence basée sur le genre (VBG). Les VBG regroupent diverses formes de violence telles que les mariages d'enfants, les violences conjugales, sexuelles et psychologiques ;
- les représentations autour des menstruations afin que les femmes ne soient pas discriminées du fait de cet état spécifique ;
- la création d'un répertoire de compétences féminines avec notamment une rubrique sur les enseignantes-chercheuses ;
- la création d'une école des hommes basée sur le « modèle rwandais »<sup>37</sup>. L'Association pour la promotion des libertés fondamentales (APLEFT) et les projets Caritas Suisse<sup>38</sup> expérimentent ce type d'école dans les milieux ruraux du Tchad afin de développer une approche « genre » transformationnelle ;
- la formation des membres d'organisations de la société civile, telles que l'Association des femmes enseignantes et chercheuses du supérieur au Tchad (AFECST), dans la lutte associative afin de mieux accompagner le MESRS dans sa politique de mise en œuvre du genre ;
- la vulgarisation et le partage des études sur le genre au Tchad issues du monde académique afin d'insuffler une réflexion et une prise en compte de cette dimension de façon plus constante, en complément et au-delà de la Semaine nationale de la femme tchadienne (Senafet) qui se tient annuellement du 1<sup>er</sup> au 7 mars, et clôturée par la fête nationale du 8 mars.

37. Dans le modèle rwandais, une école des hommes est créée afin de leur apprendre les bonnes manières et les actes à poser pour aider les filles et les femmes, ce qui a permis de changer le regard de la société. Ce modèle a eu pour effets de stimuler la scolarisation des filles et la participation des femmes aux programmes d'alphabétisation et de contribuer ainsi au développement des communautés.

38. Voir <https://www.caritas.ch/fr/tchad/>

## Bibliographie sélective

**AFJT**, 1992 – *Contribution de l'association des femmes juristes du Tchad à la Conférence nationale souveraine*. N'Djamena, Association des femmes juristes du Tchad.

AMBASSADE DE FRANCE AU TCHAD, 2018 – *Action de la France en faveur du genre au Tchad*. N'Djaména, Ambassade de France.

ARDITI C., 2003 – Les conséquences du refus de l'école chez les populations musulmanes du Tchad au XX<sup>e</sup> siècle. *Journal des africanistes*, 73 (1) : 7-22.

ASPEITIA L. L., 2012 – Les limites de l'émancipation : expériences ouvrières à la frontière Mexique-États-Unis. *Autrepart*, 61 (2) : 41-57.

AZEVEDO M., PRATER G., DWIGHT M., 1989 – « The status of women in Cameroon and Chad ». In AZEVEDO M. (ed.) : *Cameroon and Chad in Historical and Contemporary Perspective*. Lewiston, Edwin Mellen Press: 155-184.

**BARGUÉS-PEDRENY P.**, MARIA MARTIN DE ALMAGRO M., 2020 – Prevention from afar: gendering resilience and sustaining Hope in post-UNMIL Liberia. *Journal of Intervention and Statebuilding*, 14 (3): 327-348.

BENOUDJI C., LE MASSON V., FANORD E., 2018 – *Étude sur le genre et la résilience. Rapport final pour le projet Reste/Trust Fund au Tchad*. Oxford, Oxfam International.

BERENI L., 2007 – Du MLF au Mouvement pour la parité : la genèse d'une nouvelle cause dans l'espace de la cause des femmes. *Politix*, 78 : 107-132.

BOUGHEDADA T., LAVIGNE DELVILLE P., 2021 – Ateliers participatifs et fabrique des politiques publiques en régime d'aide : le Forum national sur le foncier de 2018 au Bénin. *Politique africaine*, 2021/4 (164) : 101-120.

BUCUMI G., 2019 – Quelques paradoxes contemporains de la laïcité de l'État au Tchad. *Revue du droit des religions*, 8 : 155-173.

**CEDEAO**, 2020 – *La stratégie et le plan d'action genre de la Cedeao pour la réduction des risques de catastrophe*. Abuja, Nigeria.

CHANT S., SWEETMAN C., 2012 – Fixing women or fixing the world? 'Smart economics', efficiency approaches, and gender equality in development. *Gender & Development*, 20 (3) : 517-529.

CHILDS S., 2004 – A feminised style of politics? Women MPs in the House of Commons. *The British Journal of Politics and International Relations*, 6 (1) : 3-19.

CIRSTOCEA I., LACOMBE D., MARTEU E., 2018 – *La Globalisation du genre. Mobilisations, cadres d'actions, savoirs*. Presses universitaires de Rennes.

- CLAIR I., 2012 – *Sociologie du genre*. Paris, Armand Colin, coll. 128.
- DAUPHIN S., 2010 – Action publique et rapports de genre. *Revue de l'OFCE*, 114 (3) : 265-289.
- DEGAVRE F., 2011 – « La pensée "femmes et développement" . Critique des fondements et pistes pour reconstruire un point de vue féministe croisé Nord/Sud », In GUÉRIN I. et al. : *Femmes, économie et développement*, Paris, Eres : 63-84.
- DELPHY C., 2013 – *L'ennemi principal. Tome 2. Penser le genre*. Paris, Éditions Syllepse.
- DIA H., NGODJI F., 2022 – *Éducation arabo-islamique au Sahel, rapport Tchad*. Plateforme d'analyse du suivi et d'apprentissage au Sahel, Production Pasas.
- DJIBERGUI R., 2022 – *Étude documentaire et analyse des violences subies par les femmes au Tchad*. N'Djamena, Intermon-Oxfam.
- DJIBERGUI AMANE R., 2023 – *Mouvement associatif et participation citoyenne des femmes au Tchad, cas de la Celiaf*. N'Djamena, Éditions Al-Mouna.
- DJIBRINE SY A., REZZIN M., 1989 – *Enquête sur les projets en faveur des femmes*. N'Djamena, Groupe informel de recherche-action féminine.
- DJIBRINE SY A., CLOUTIER L., 1991 – Changement social et paroles de femmes. *Tchad et Culture*, (123) : 18-19.
- DJIBRINE SY A., TCHOMBI F., 1994 – *Atelier de réflexion Gender à N'Djamena, 14-16 février 1994*. N'Djamena.
- DJIBRINE SY A., DJIBERGUI R., NABEI N., 2008 – *Rapport d'évaluation de la mise en application de la résolution 132*. N'Djamena, Cordaid.
- DOUBOGAN Y. O., AKAKPO H. A., 2016 – Femmes et pouvoirs dans les universités béninoises : entre reconnaissance académique et rapports de pouvoir. *Études togolaises*, 10 : 107-122.
- DUTOYA V., KIANI S., LE RENARD A., PRIEUR C., VÖRÖS F., 2019 – Introduction. Analyses féministes des rapports de domination dans l'Enseignement supérieur et la Recherche. *Genre, sexualité & société*, 22 (automne 2019).
- ENFANTS DU MONDE, UNIVERSITÉ DE GENÈVE (éds.), 2021 – *Droits des femmes et droits des enfants. Vers une approche intégrée dans la coopération au développement*. Genève.
- FALQUET J., 2003 – « Genre et développement : une analyse critique des politiques des institutions internationales depuis la conférence de Pékin », In : *On m'appelle à régner : mondialisation, pouvoirs et rapports de genre* [en ligne]. Genève, Graduate Institute Publications.
- FELSTINER W., ABEL R. L., SARAT A., 1980 – The emergence and transformation of disputes: naming, blaming, claiming. *Law & Society Review*, 15 (3/4): 631-654.
- FERREIRA V., 2002 – La mondialisation des politiques d'égalité : du réformisme social au réformisme d'État. *Cahiers du Genre*, 33 (2) : 63-83.
- FONGBAÏ E., 2021 – *Déterminants socio-culturels et économiques de la déperdition scolaire de la jeune fille à Kélo*. Mémoire de master année 2020-2021, sociologie, université de Maroua (Cameroun).
- GIRAF, 1989 – *Enquête sur les projets en faveur des femmes*. N'Djamena, août.

GUIRAYO J., MEDJINDAYE Y., 2022 – *Cadre de vie et de travail des enseignants-chercheurs et chercheurs du Tchad*. Présentation aux Journées d'échange et de réflexion sur l'Enseignement supérieur et la Recherche scientifique au Tchad, N'Djamena, 26-30 décembre 2022.

INSEED, 2012 – *Deuxième recensement général de la population et de l'habitat (RGPH2, 2009). Résultats globaux définitifs*. N'Djamena.

INSEED, 2014 – *Projections démographiques 2009-2050. Tome 1 : niveau national*. N'Djamena.

INSEED, MSP, ICF International, 2016. *Enquête démographique et de santé et à indicateurs multiples au Tchad (EDS-MICS) 2014-2015*. N'Djamena, Rockville, Inseed, MSP et ICF International.

KERGOAT D., 1978 – Ouvriers = ouvrières ? Propositions pour une articulation théorique de deux variables : sexe et classe sociale. *Critiques de l'économie politique*, 5 : 65-97.

KERGOAT D., 2012 – *Se battre, disent-elles...* Paris, La Dispute, coll. Le genre du monde.

LALLEZ R., 1993 – *Évaluation de l'université du Tchad. Rapport technique*. Paris, Unesco.

LANNE B., 1986 – « Scolarisation, fonction publique et relations interethniques au Tchad », *In Relations inter-ethniques et culture matérielle au Tchad dans le bassin du lac Tchad. Actes du III<sup>e</sup> colloque Mega-Tchad, Paris, 11-12 septembre 1986*, Paris, éditions de l'Orstom : 235-266.

MAGNANT J. P., 1991 – « Tchad : crise de l'État ou crise de gouvernement ? », *In MÉDARD F. (éd.) : États d'Afrique noire. Formation, mécanismes et crise* : 173.

MAMA A., 2004 – « Sexe, genre et société. Engendrer les sciences sociales africaines, postface : Passer de l'analyse à la pratique ? », *In SOW F., IMAN A. M., MAMA A. (dir.) : Sexe, genre et société. Engendrer les sciences sociales africaines*, Paris, Codesria-Karthala.

MASSNF, 2013 – *Rapport sur les réflexions sur la redynamisation et le repositionnement du ministère de l'Action sociale, de la Solidarité nationale et de la Famille*. N'Djamena, MASSNF.

MATHIEU N. – C., 2000 – « Sexe et genre », *In HIRATA H. et al. (dir.) : Dictionnaire critique du féminisme*, Paris, PUF.

MCCANN M. W., 2006 – Law and social movements: contemporary perspectives. *Annual Review of Law and Social Science*, 2 (1) : 17-38.

MENPC, 2018 – *Projet de renforcement de l'éducation et de l'alphabétisation au Tchad (Preat)*. N'Djamena.

MENPC, 2019 – *Projet de renforcement de l'éducation et de l'alphabétisation au Tchad (Preat). Document du programme*. N'Djamena.

MENPC et MESRS, 2017 – *Plan intérimaire de l'éducation au Tchad (Piet) 2018-2020*. N'Djamena, ministère de l'Éducation nationale et de la Promotion civique, ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

MESRS, 2019 – *Liste des EPES autorisés à l'année 2019*. N'Djamena.

MESRS, 2020 – *État des lieux et diagnostic du sous-secteur de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation au Tchad*. N'Djamena, avril.

MESRS, 2020 – *Stratégie de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation 2021-2025*. N'Djamena, novembre.

MESRS, 2023 – *Rapport général. Journées d'échange et de réflexion sur le thème « Redynamisation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche au Tchad : enjeux, défis et perspectives »*. 26-30 décembre 2022, N'Djamena, MESRS.

MONELMBAYE D. J. D. O., 2006 – *Essai de réflexion sur une nouvelle école tchadienne*. Paris, L'Harmattan.

MOTLAGH S. L., POUPENY V., BENOUDJI C., 2021 – *Analyse genre Tchad. Rapport final*. Septembre, Bruxelles, UE et DAI Belgique.

NABIA A. S., 1988 – *La condition juridique de la femme tchadienne au regard de l'ordre public international français*. Thèse en droit privé, université Paris-II.

NATIONS UNIES, 2019 – *Instruments internationaux relatifs aux droits de l'Homme*. Document de base faisant partie intégrante des rapports présentés par les États Parties, Tchad. New York.

NEMADJI C., 2017 – *L'Excision et la déperdition scolaire des filles au Tchad*. Saint-Denis, Edilivre.

NEMADJI C., 2023 – *Une enquête sur l'Enseignement supérieur au Tchad : quels constats en matière de genre ?* Présentation orale au Congrès international des études de genre, Toulouse, France, 5 juillet 2023.

NOMAYE M., 1998 – *L'Éducation de base au Tchad. Situation, enjeux et perspectives*. Paris, L'Harmattan.

OCHA ONU, 2021 – *Renforcer l'éducation des filles au Tchad*. Mars, Bureau de la coordination des affaires humanitaires de l'ONU, en ligne : <https://reports.unocha.org/fr/country/chad/card/21q88ps07j/>

OGRP, 2022 – *Analyse du budget de la santé, de l'éducation, de l'eau, de l'action sociale et de la sécurité*. N'Djamena, Centre d'études et de recherches sur la gouvernance, les industries extractives et le développement durable.

PEREIRA C., 2008 – Appropriating "gender" and "empowerment": the resignification of feminist ideas in Nigeria's neoliberal reform programme. *IDS Bulletin*, 39 (6).

PNUD, 2020 – *Rapport sur le développement humain 2020. Élargir l'horizon des populations et de la planète : le développement humain et l'Anthropocène. Note d'information à l'intention des pays concernant le rapport sur le développement humain 2020. Tchad*. New York.

RÉPUBLIQUE DU TCHAD, 2017 – *Plan national de développement. PND 2017-2021*. Août.

RIM MADJITA S., 1993 – *La place et le rôle des femmes dans l'administration*. N'Djamena, ministère de la Fonction publique.

ROSENHART E., REMADJI GUIMBAYE G., 2023 – *Women in Chad*. Oxford Research Encyclopedie of African History.

ROSSIER A., DEHLER J., CHARLIER B., FÜGER H., 2010 – Intégrer la dimension genre dans l'Enseignement supérieur : transformation de pratiques au niveau individuel et institutionnel. *Revue internationale de pédagogie de l'Enseignement supérieur*, 26 (2). [En ligne]

**SARR F.**, 1998 – *L'Entrepreneuriat féminin au Sénégal. La transformation des rapports de pouvoir*. Paris, L'Harmattan.

**SAWADOGO N., BAZIÉ F., GUIELLA G.**, 2018 – « La socialisation des filles et des garçons. Quelles postures et normes de genre transmises par les pères et les mères à Ouagadougou ? », In **CALVÈS A.-E. et al.** (éd.) : *Nouvelles dynamiques familiales en Afrique*, Québec, Presses de l'université du Québec : 283-305.

**SOW F.**, 2012 – « Mouvements féministes en Afrique », entretien avec Fatou Sow. *Revue Tiers Monde*, 209 (1) : 145-160.

**TCHADIGUÉ T. D.**, 2016 – *Problématique de la scolarisation des filles au Tchad des années 1930 à nos jours : mythe ou réalité ? Tome 1. En marge de l'éducation au Tchad*. Paris, Edilivre.

**TOULABOR C.**, 2012 – Les Nana Benz de Lomé. Mutations d'une bourgeoisie compradore, entre heur et décadence. *Afrique contemporaine*, 244 : 69-80.

**UNFPA**, 2022 – *Global databases, 2022*. New York, United Nations Population Fund,

**VÀIDJIKÉ D., NGARMBATEDJIMAL A., NDILBÉ M. F.**, 2022 – Femmes et carrières à l'épreuve de la disparité fondée sur le sexe au sein de l'université de N'Djamena. *Perspectives Philosophiques-Actes du colloque international*, XII (22), Bouaké, les 9, 10 et 11 juin 2022 : 187-202.

**VAMPO C.**, 2020 – *Itinéraires de réussite de cheffes d'entreprise contemporaines au pays des « Nana Benz » de Lomé (Togo). Du modèle de l'empowerment des femmes par le marché à l'étude des rapports sociaux de sexe*. Thèse d'ethnologie, université de Paris.

**VAMPO C., OUATTARA F.**, 2023 – Une remise en cause des normes du mariage, de l'enfantement et de genre à Lomé ? *Archipélies* [En ligne], 15.

**WENZEK F.**, 2019 – *Des inégalités femmes-hommes aux inégalités de genre en éducation : l'évolution des réflexions tanzaniennes*. Communication pour la journée d'études « Production et circulation des savoirs sur le genre au sud », Paris, CEIAS (CNRS/EHESS).



# Annexes



## Présentation du comité d'expertes et d'experts

Le Comité central dans l'expertise scientifique de l'IRD (Codex) est composé de douze experts et expertes scientifiques spécialistes en genre et issus de différentes disciplines telles que l'anthropologie, la géographie, la démographie, les sciences politiques, la sociologie, l'éducation ou encore le droit. Ses membres sont également issus de diverses institutions académiques du Tchad, de Burkina Faso et de France et sont reconnus pour leurs connaissances sur le sujet.

L'objectif principal de ce comité a été de réaliser une analyse scientifique pluridisciplinaire sur l'égalité entre les femmes et les hommes dans l'Enseignement supérieur et la Recherche au Tchad, ainsi que des recommandations. Ses membres gardent une indépendance de points de vue, tout en assurant une responsabilité solidaire sur les conclusions de l'expertise.

Ses membres ont été regroupés en trois axes, articulés autour des questions cadres suivantes :

- Quel est l'état des lieux des données quantitatives et qualitatives sur l'éducation des filles et des femmes dans l'Éducation et l'Enseignement supérieur et la Recherche ? (Axe I)
- Quelles sont les dynamiques de l'institutionnalisation du genre dans les politiques publiques au Tchad ? (Axe II)
- Quelles sont les représentations sociales sur les femmes diplômées de l'Enseignement supérieur et la Recherche et quels sont leurs vécus ? (Axe III)

Suite à l'atelier initial de l'expertise qui s'est tenu le 6 et 7 octobre 2023 au Centre d'étude et de formation pour le développement (Cefod) à N'Djamena, le comité des experts et expertes s'est réuni à quatre reprises dont deux fois au Tchad (N'Djamena) et une fois en France (Marseille) :

- 28 au 30 novembre 2022 : première réunion du Codex (CNRD, N'Djamena) ;
- 27 février au 1<sup>er</sup> mars 2023 : deuxième réunion du Codex (CNRD, N'Djamena) ;
- 26 au 29 juin 2023 : troisième réunion du Codex (IRD, Marseille) ;
- 29 septembre 2023 : quatrième réunion du Codex (visioconférence).

Au-delà de ces réunions, les membres du comité des expertes et experts ont été sollicités de manière régulière, notamment de juin à octobre 2023, pour finaliser la version de la synthèse de l'expertise et ses recommandations.

## Composition du comité d'expertes et d'experts

### Coprésidentes

Sabine DJIMOUKO

inspectrice générale du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MESRS), enseignante-chercheuse spécialiste en géographie de la santé et en genre, université de N'Djamena (Tchad).

Gaëlle GILLOT

maîtresse de conférences en géographie et aménagement, Institut d'études du développement de la Sorbonne, université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne, UMR Développement et sociétés (Nogent-sur-Marne, France).

### Expertes du comité et coordinatrices des axes

Cécile PETITDEMANGE

post-doctorante en sciences politiques et anthropologie, Institut des mondes africains (Imaf) (Aubervilliers, France).

Charlotte VAMPO

post-doctorante en anthropologie, Laboratoire population-environnement-développement (LPED), Institut de recherche pour le développement (IRD) (Marseille, France).

Madeleine WAYACK-PAMBE

maîtresse de conférences en démographie, Institut supérieur des sciences de la population (ISSP), université Joseph-Ki-Zerbo (Ouagadougou, Burkina Faso).

### Experts du comité

Achta DJIBRINE SY

consultante en genre, présidente de la Coalition des femmes tchadiennes médiatrices pour la paix durable (N'Djamena, Tchad).

Goulé KOUDJI

enseignante-chercheuse, spécialiste en droit de l'enfant, droit de la famille, genre et développement, vice-présidente chargée des enseignements, université de Sarh (Tchad).

Boukhari MAHAMAT ISSA

maître de conférences en génie électrique, Institut national supérieur des sciences et techniques d'Abéché (Tchad).

Yodé MIANGOTAR

enseignant-chercheur en démographie, université de N'Djamena (Tchad).

Naïlar Clarisse NEHOUDAMADJI

experte genre et droits humains, présidente nationale de l'Organisation des acteurs non étatiques du Tchad (N'Djamena, Tchad).

Célestine NEMADJI

enseignante-chercheuse en sciences de l'éducation, experte en genre et éducation,  
École normale supérieure de N'Djamena (Tchad),  
directrice générale adjointe de la planification et des ressources humaines,  
ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MESRS).

Alexis Ngarmbatedjimal

enseignant-chercheur, chef du département de sociologie,  
université de N'Djamena (Tchad).

### **Mission expertise et consultance de l'IRD**

Pour l'appui à ses travaux, le comité a bénéficié du soutien de la Mission expertise et consultance de l'IRD :

Djeneba GASSAMA

chargée de projet recherche et innovation.

Ludovic MOLLIER

coordinateur des expertises collectives à l'IRD.

Stéphane RAUD

directeur de la Mission expertise et consultance.

Le comité de suivi (Comsu) de l'expertise scientifique de l'IRD (ESCI) est composé des représentants et représentantes mandatés par le commanditaire (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique et de l'Innovation) et les parties prenantes.

Il a pour objectifs de :

- contrôler la mise en œuvre du cahier des charges et l'avancement des travaux du comité des experts ;
- faire part de ses observations éventuelles – sur la base du compte rendu et des documents de séance préparés par la Mission expertise et consultance de l'IRD et les présidentes du comité des experts ;
- préparer les conditions d'une bonne appropriation des conclusions et recommandations remises par les experts.

Issus principalement des programmes et ministères actifs sur les enjeux de la promotion des femmes, de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, les membres du comité de suivi ont formulé des observations et des questions pratiques permettant de renforcer l'ancrage opérationnel de cette expertise.

Le comité de suivi s'est réuni à trois reprises :

- le 3 mars 2023 au MESRS (N'Djamena, Tchad) – à la suite de la deuxième réunion du comité des experts ;
- le 2 juin 2023, en visioconférence – en marge de la troisième réunion du comité des experts ;
- le 5 octobre 2023, en visioconférence – à la suite de la quatrième réunion du comité des experts.

## Composition du comité de suivi

Hamidé ABRAS RAHMA

directrice des études ENS Tchad et membre de l'Association des femmes enseignantes et chercheuses du supérieur au Tchad (AFECST).

Anastasie BANNANEH

directrice adjointe de la santé communautaire,  
ministère de la Santé publique et de la Prévention (MSPP).

Sandra FERNANDEZ

chargée de programmes,  
délégation de l'Union européenne en République du Tchad (DUE).

Fatimé GATIBE TABO

directrice du développement de l'éducation des filles,  
ministère de l'Éducation nationale et de la Promotion civique (MENPC).

Sylvain LAMOURETTE

attaché de coopération scientifique et universitaire,  
Ambassade de France au Tchad.

Goidéné NDOBOUI

directrice de l'Information et de l'Orientation professionnelle,  
ministère de la Formation professionnelle, des petits Métiers  
et de la Microfinance (MFPMM).

Clarisse NEKOULNANG

directrice générale adjointe,  
Centre national de recherche pour le développement (CNRD).

Ronel NANGTOINGUE

ministère du Genre et de la Solidarité nationale (MGSN).

Mayallah PERSIDE

assistante à la section sociale, économique et bonne gouvernance,  
délégation de l'Union européenne en République du Tchad (DUE).

Judikaël REGNAUT

conseiller de coopération et d'action culturelle (Cocac),  
Ambassade de France au Tchad.

Frédéric REOUNODJI

secrétaire général,  
MESRS, commanditaire premier de l'expertise collective.

Malloum SULTAN

recteur de l'académie du Centre (Batha, Guera, Salamat)  
MESRS.

Marie YODAMNE

présidente de la Celiaf.

## Axe thématique I

### État des lieux statistiques et données de cadrage sur la scolarisation des filles et des femmes et dans l'Enseignement supérieur et la Recherche au Tchad

1. Quel est l'environnement de l'ESR du secteur éducatif au Tchad ?
2. Quel est le système de planification et de mise en œuvre ?
3. Quelles sont les formations sur le genre au Tchad ?
4. Quelles sont les disparités spatiales ?
5. Quels sont les facteurs de déperdition scolaire (facteurs bloquants et favorisants) ?
6. Quelles sont les données statistiques au Tchad du primaire au supérieur (public et privé) ?
7. Quelles sont les données manquantes ?
8. Qui sont les femmes dans l'Enseignement supérieur et la Recherche ?

## Axe thématique II

### Les dynamiques de l'institutionnalisation du genre dans les politiques publiques au Tchad

1. Quelles sont les trajectoires historiques des mouvements des femmes ayant lutté en faveur du droit des femmes ?
2. Comment et jusqu'où cette institutionnalisation du genre s'est-elle réalisée ? Ces engagements s'opérationnalisent-ils dans la vie réelle tchadienne ?
3. Quelles sont les contraintes majeures de l'applicabilité des textes ?
4. Comment les femmes dans l'ESR ont-elles participé à l'élaboration de la PNG ? Quelles sont leurs revendications, leurs stratégies de mobilisation et les contraintes ?
5. Quelles sont les formations et autres mesures incitatives pour l'accès à l'Enseignement supérieur ?
6. Quels sont les appuis d'accompagnement psychologique des filles victimes de VBG au sein du système universitaire ?

### **Axe thématique III**

#### **Représentations sociales et vécus des femmes dans l'Enseignement supérieur et la Recherche**

- 
1. Quels sont les stéréotypes sur les femmes qui vont à l'école ?

---

  2. Qui sont les femmes qui accèdent aux études supérieures ?

---

  3. Quelles sont les femmes qui traitent des questions sur le genre ?

---

  4. Qu'appelle-t-on une « intellectuelle » et à partir de quel niveau scolaire devient-on une « intellectuelle » ?

---

  5. Quels sont les rapports de pouvoir et les représentations socioculturelles, notamment au sein du milieu universitaire et de l'ESR ?

---

  6. Quels sont les trajectoires, les attentes sociales et « choix » de vie, les dilemmes qui se posent aux femmes et les stratégies qu'elles mettent en place ?
-

Que soient remerciées très vivement toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de cette publication : aux experts eux-mêmes reviennent la qualité de l'expertise et l'essentiel du travail considérable accompli par le comité (Codex) sous la présidence de Dr. Sabine Djimouko et Prof. Gaëlle Gillot.

Nous remercions également les nombreuses personnes qui ont contribué au succès de cette expertise. Il s'agit des chercheurs et chercheuses, enseignants-chercheurs et enseignantes-chercheuses ou étudiants et étudiantes, qui ont accompagné certains travaux et certaines réflexions portés par les membres du Codex. Nous tenons en ce sens à remercier particulièrement les contributions spécifiques de :

Anne CORNEAU

École normale supérieure de Paris (ENS, France).

Imadigue Assoue BRYA

université de N'Djamena (Tchad).

Clarisse YANKIMADJI

université de N'Djamena (Tchad).

Elisabeth FONGBAI

université de N'Djamena (Tchad).

Abdelaziz MAHAMAT

université de N'Djamena (Tchad).

Marcellin DJERAMADJI

Chef de division de la documentation et des archives au ministère de l'Enseignement supérieur (Tchad).

Gloria RONEL

université de N'Djamena (Tchad).

Nous exprimons également notre gratitude envers toutes les personnes interviewées qui ont accepté de partager leur parcours de vie et de témoigner pour l'élaboration de ce rapport.

Nous exprimons notre gratitude envers le Dr Yaphete Madjirade et le Dr Marc Pilon pour leur relecture attentive des contributions et du rapport.

Nos remerciements les plus chaleureux s'adressent également à l'ensemble des membres du Comsu et son président, le secrétaire général du MESRS,

Prof. Frédéric Reounodji, ainsi que tous les acteurs et actrices qui ont bien voulu partager avec les experts leur expérience et leur compréhension du sujet.

Pour conclure, nous exprimons notre gratitude particulière à Sylvain Lamourette, l'attaché de coopération scientifique et universitaire de l'ambassade de France au Tchad, pour ses nombreux appuis et accompagnements précieux. Nos remerciements vont également à Florence Sylvestre, représentante de l'IRD, dont l'initiative a été essentielle pour le lancement de cette collaboration. Enfin, nous souhaitons saluer la directrice adjointe du CNRD, Clarisse Nekoulngang, pour son implication totale dans la mise en œuvre sur place.

## Tableaux

Tableau 1	Évolution des taux bruts d'admission (%) et des indices de parité filles-garçons, du primaire au secondaire (2006-2021). .....	76
Tableau 2	Évolution des taux d'achèvement (%) et des indices de parité filles-garçons liés, du primaire au secondaire (2006-2021). .....	78
Tableau 3	Évolution de l'indice de parité du taux brut de scolarisation selon le cycle (2006-2021). .....	80
Tableau 4	Évolution du taux brut de réussite au baccalauréat selon le sexe au Tchad et de l'indice de parité (filles/garçons) (2005-2022). .....	82
Tableau 5	Effectifs des étudiants en licence des écoles normales supérieures, selon le sexe et par filière et indices de parité (2021-2022). .....	95
Tableau 6	Effectifs des étudiants de licence et master des EPES par sexe et par filière (2019-2020). .....	97
Tableau 7	Répartition par sexe (%) des diplômés de l'Enseignement supérieur selon la catégorie socio-économique (2018-2019). .....	99
Tableau 8	Distribution des différentes formes de VBG subies par les enseignantes-chercheuses et chercheuses dans le cadre de leur travail (2023). .....	106

## Figures

Figure 1	Évolution du budget (milliards de FCFA) de l'Éducation nationale (2016-2021) et de l'Enseignement supérieur (2013-2019). .....	71
Figure 2	Évolution du nombre d'écoles selon le cycle scolaire et le statut (2005-2021). .....	75
Figure 3	Évolution du taux brut de scolarisation (%) selon le genre (2006-2021). .....	80
Figure 4	Évolution de la proportion des élèves filles (%) selon le cycle scolaire. ....	81

Figure 5	Évolution de l'effectif d'étudiants inscrits en première année de licence, secteurs public et privé (2015-2020). .....	86
Figure 6	Localisation des établissements publics d'enseignement supérieur au Tchad (2019-2020). .....	87
Figure 7	Effectif global des étudiants des établissements publics d'enseignement supérieur au Tchad par localité (2020). .....	88
Figure 8	Évolution de l'effectif des étudiants selon le sexe au Tchad (secteurs public et privé confondus, 2007-2020).....	92
Figure 9	Effectifs des étudiantes et des étudiants dans les universités et instituts publics au Tchad en 2020.....	93
Figure 10	EPES : évolution des effectifs des étudiants selon le sexe, tous niveaux confondus (2014-2019). .....	94
Figure 11	Effectifs des étudiants des EPES selon le sexe et le niveau d'enseignement (2019-2020). .....	94
Figure 12	Répartition des effectifs des étudiants des EPES par province, tous niveaux confondus (2019-2020). .....	96
Figure 13	Évolution de la proportion d'enseignantes-chercheuses (%) selon le grade universitaire (ensemble de l'ESR, 2015-2019). .....	104
Figure 14	Effectifs des enseignantes-chercheuses dans les universités tchadiennes par domaine disciplinaire et par grade (2021). .....	104

## Photos

Photo 1	Atelier initial de l'expertise scientifique collective, Cefod, N'Djamena, octobre 2022. ....	16
Photo 2	Troisième réunion du comité des experts à Marseille en présence de Valérie Verdier. ....	18
Photo 3	Dessin de sensibilisation en faveur de la scolarisation des filles, N'Djamena. .	25
Photo 4	Bourkou Louise Kabo, première femme députée du Tchad. ....	40
Photo 5	Thérèse Mekombé, cadre supérieure du ministère des Finances et du Budget. ....	41

Photo 6	Logo de la Celiaf .....	42
Photo 7	Khadija Hassaballah, maîtresse-assistante au Cames. ....	46
Photo 8	Lydie Beassemda, première femme ministre de l'ESR. ....	48
Photo 9	Projet de maintien des filles à l'école de Koumogo bénéficiaire du FSPI « genre » .....	49
Photo 10	Affiche de sensibilisation pour l'inscription des jeunes filles à l'école au Bénin où la sous-scolarisation des filles est importante notamment en milieu rural. ....	67
Photo 11	Pompe à eau, université de Toukra. ....	90
Photo 12	Salle de classe à Toukra pendant les congés, février 2023. ....	126
Photo 13	Mères avec leurs bébés, université de Toukra, février 2023. ....	127
Photo 14	Rencontre étudiantes « filles-mères », université de Toukra, mai 2023. ....	138

### Encadrés

Encadré 1	À propos du concept de « genre » .....	26
Encadré 2	Méthodologie bibliographique de l'expertise scientifique collective à l'IRD ....	29
Encadré 3	Parcours de figures féminines militantes .....	40
Encadré 4	La Cellule de liaison et d'information des associations féminines (Celiaf) : structuration de la lutte féminine au Tchad.....	42
Encadré 5	La politique nationale genre au Tchad .....	44
Encadré 6	Khadija Hassaballah Hamid, première femme maîtresse-assistante du Tchad (2016) .....	46
Encadré 7	Lydie Beassemda, première femme ministre de l'ESR .....	48
Encadré 8	L'AFECST, Association des femmes enseignantes et chercheuses du supérieur au Tchad .....	49

Encadré 9	Droit des femmes : les cadres national et international .....	52
Encadré 10	Des limites au mécanisme de coordination pour la participation des femmes au DNIS.....	57
Encadré 11	Parcours de quelques femmes pionnières tchadiennes .....	66
Encadré 12	Le cadre législatif et le système éducatif tchadien .....	68
Encadré 13	Des conditions d'études difficiles : l'exemple du campus de Toukra à N'Djamena.....	90
Encadré 14	Grades universitaires et modes d'accès à la fonction d'enseignante-chercheure ou de chercheure au Tchad .....	103
Encadré 15	Représentations, stéréotypes, vécus et parcours.....	114
Encadré 16	Les romans, des sources précieuses d'informations .....	115
Encadré 17	Scolarité de Hinda et Claudine : des parcours de combattantes .....	124
Encadré 18	Les difficiles conditions d'études dans le supérieur.....	126
Encadré 19	Les difficultés de la profession d'universitaire. Le cas de Céline.....	128
Encadré 20	Que pensent les hommes universitaires de leurs collègues féminines ? .....	132
Encadré 21	Pères, maris et réseaux familiaux : leurs rôles déterminants dans les parcours des femmes. Le cas d'Amira.....	139
Encadré 22	Le parcours de Nadia : un rêve devenu réalité à force d'obstination.....	141

- AEF : Afrique équatoriale française
- AFECST : Association des femmes enseignantes et chercheuses du supérieur au Tchad
- AFJT : Association des femmes juristes du Tchad
- Cafet : Coordination des associations féminines au Tchad
- Cames : Comité africain et malgache de l'Enseignement supérieur
- Cedef : Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes
- Cefod : Centre d'études et de formation pour le développement
- Celiaf : Cellule de liaison et d'information des associations féminines
- CNS : Conférence nationale souveraine
- Codex : Comité central dans l'expertise scientifique de l'IRD
- Comsu : Comité de suivi
- Conaf : Conseil national des femmes du Tchad
- DEA : Diplôme d'études approfondies
- DESS : Diplôme d'études supérieures spécialisées
- DNIS : Dialogue national inclusif et souverain
- Ecosit : Enquête sur la consommation et le secteur informel au Tchad
- ENA : École nationale d'administration
- ENS : École normale supérieure
- EPES : Établissement privé d'enseignement supérieur
- ESCI : Expertises scientifiques collectives de l'IRD
- ESR : Enseignement supérieur et Recherche
- FSPI : Fonds de solidarité pour les projets innovants, les sociétés civiles, la francophonie et le développement humain
- GED : Approche « genre et développement »
- Giraf : Groupe informel de recherche-action féminine
- IFD : Intégration des femmes au développement
- IP : Indice de parité
- IRD : Institut de recherche pour le développement
- LMD : Licence, master, doctorat

**MENPC** : Ministère de l'Éducation nationale et de la Promotion civique  
**MESRS** : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique  
**ONG** : Organisation non gouvernementale  
**OSC** : Organisation de la société civile  
**PNG** : Politique nationale de genre  
**Pnud** : Programme des Nations unies pour le développement  
**PPT** : Parti progressiste tchadien  
**Senafet** : Semaine nationale de la femme tchadienne  
**TA** : Taux d'achèvement  
**TAM** : Taux d'achèvement du cycle moyen  
**TAP** : Taux d'achèvement du cycle primaire  
**TAS** : Taux d'achèvement du cycle secondaire  
**TBA** : Taux brut d'admission  
**TBS** : Taux brut de scolarisation  
**UMR** : Unité mixte de recherche  
**VBG** : Violences basées sur le genre

# Mobilisation des femmes tchadiennes : dates clés

1921	Première école de Fort-Lamy
1935 (à partir de)	Mise en place d'institutions pour enseigner et former des auxiliaires pour l'enseignement, l'administration, etc.
1947	Création de l'École normale de jeunes filles de Mouyondzi (Congo-Brazzaville)
1971	Création de l'université du Tchad
1973	Ouverture de l'École normale de N'Djamena
1979	Deuxième Guerre civile et arrêt de la scolarisation des filles et du développement de l'Enseignement supérieur
1982	Réouverture de l'université de N'Djamena
1982	Création d'un Secrétariat à la promotion féminine (ministère en charge du Travail)
1984	Création du ministère de la Promotion féminine et des Affaires sociales
1986	Première célébration de la Journée internationale de la femme (8 mars)
1988	Création du Giraf, Groupement informel recherche-action féminine
1989	Institutionnalisation d'une semaine nationale de la femme tchadienne (Senafet), qui précède la Journée internationale de la femme du 8 mars
1991	Création de l'AFJT, Association des femmes juristes du Tchad
1993	Participation des femmes à la CNS, Conférence nationale souveraine
1994	Conférence de Dakar et participation de l'AFJT
1995	Conférence de Beijing
1996	Création de la Celiaf, Cellule de liaison et d'information des associations féminines et du Conaf, Conseil national des femmes du Tchad
1997 (à partir de)	Mise en place de l'aide juridictionnelle
2000	Premier projet d'élaboration d'un Code de la famille
2011	Décret n° 240 qui fixe les quotas d'entrée en première année dans les établissements publics d'Enseignement supérieur
2012	Stratégie nationale de lutte contre les VBG
2015	Loi n° 029/PR/2015 sur l'interdiction du mariage des enfants
2017	Révision du Code pénal intégrant la criminalisation du viol

- 2017 Adoption de la PNG, politique nationale du genre
- 2018 Loi portant parité dans les instances nominatives (« loi quota »)
- 2020 Création de l'AFECST, Association des femmes enseignantes et chercheuses du supérieur au Tchad
- 2023 Adoption d'un plan d'action national relatif aux femmes, à la paix et la sécurité (résolution 1325 des Nations unies)



Imprimé en France (La Courneuve)  
sur les presses d'Isiprint  
Dépôt légal :



## Expertise scientifique collective IRD

La vie politique récente au Tchad a été marquée par des réformes visant à promouvoir les droits des femmes et des filles. La criminalisation des violences basées sur le genre (2017), l'institution de la parité dans les fonctions nominatives et électives (2018), ou encore l'adoption de la politique nationale genre et de son plan d'action (2019-2023) sont des avancées, mais des défis importants demeurent. Les femmes sont toujours sous-représentées dans les sphères de la vie politique et publique et, malgré des progrès dans le secteur de l'Éducation, les inégalités persistent, notamment dans l'Enseignement supérieur et la Recherche (ESR). Ce domaine a été jusqu'ici très peu pris en considération et l'on dénombre moins de 200 enseignantes-chercheuses au Tchad, ce qui représente à peine 7 % de l'effectif total.

C'est dans ce contexte que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MESRS) du Tchad, avec l'appui de l'Ambassade de France, a confié à l'Institut de recherche pour le développement (IRD) la réalisation d'une expertise scientifique collective sur la question des femmes dans l'ESR. L'IRD a ainsi mobilisé un comité pluridisciplinaire d'expertes et d'experts de France, du Tchad et du Burkina Faso, composé de géographes, d'anthropologues, de démographes, de politistes, de juristes et de socio-économistes.

Cette expertise propose d'une part, une lecture historique de l'institutionnalisation du genre dans les politiques publiques au Tchad, et d'autre part, une analyse approfondie des données statistiques relatives à l'éducation des filles et de la place des enseignantes et des chercheuses dans le monde universitaire. À partir de ces données, le comité d'experts propose 36 recommandations d'actions à destination des décideurs pour éclairer les politiques publiques de lutte contre les inégalités entre les hommes et les femmes dans l'Enseignement supérieur et la Recherche.

### Contributions intégrales des auteurs sur clé USB



## الخبرة العلمية الجماعية لمعهد البحوث من أجل التنمية IRD

اتسمت الحياة السياسية الأخيرة في تشاد بالعديد من الإصلاحات الرامية إلى تعزيز حقوق النساء والفتيات. إن تجريم العنف القائم على النوع الاجتماعي (2017)، وتأسيس التكافؤ في المناصب التعيينية والانتخابية (2018)، و اعتماد السياسة الوطنية للمساواة بين الجنسين و خطة عملها (2019 2023) إنجازات هامة، غير أنه لا تزال هناك تحديات كبيرة قائمة. فلا تزال المرأة تحظى بتمثيل ضعيف في مجالات الحياة السياسية والعامة، وعلى الرغم من التقدمات المحرزة في قطاع التعليم، فإن عدم المساواة لا تزال قائمة، ولا سيما في مجال التعليم العالي والبحث (ESR). وقد حظي هذا المجال حتى الآن باهتمام ضئيل للغاية، إذ عدد الأستاذات الباحثات يقل عن 200 أستاذة باحثة في تشاد، ما يمثل بالكاد 7% من إجمالي الأساتذة الباحثين.

في هذا السياق، عهدت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (MESRS) لجمهورية تشاد، بدعم من السفارة الفرنسية، إلى معهد البحوث من أجل التنمية (IRD) بإنتاج خبرات علمية جماعية حول مكانة المرأة في قطاع التعليم العالي والبحث ESR. وعلى هذا الأساس قام معهد البحوث من أجل التنمية بتعيين لجنة متعددة التخصصات من خبراء من فرنسا وتشاد وبوركينا فاسو، مكونة من جغرافيين وعلماء أنثروبولوجيا وديموغرافيين وعلماء سياسة ومحامين واقتصاديين اجتماعيين. وتقدم هذه الخبرة، من ناحية، قراءة تاريخية لمأسسة النوع الاجتماعي في السياسات العامة في تشاد، ومن ناحية أخرى، تحليلاً متعمقاً للبيانات الإحصائية المتعلقة بتعليم الفتيات ومكانة الأستاذات والباحثات في البيئة الأكاديمية. وبناءً على هذه البيانات، تقترح لجنة الخبراء 36 توصيات عمل لصناع القرار لتوجيه السياسات العامة لمكافحة عدم المساواة بين الرجل والمرأة في قطاع التعليم العالي والبحث.

25 €