

Expertise collective

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

Contributions intégrales

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

IRD Éditions
INSTITUT DE RECHERCHE POUR LE DÉVELOPPEMENT

Collection Expertise collective
Marseille, 2024

Coordination éditoriale et mise en forme

Isabelle AMSALLEM

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.

© IRD, 2024

ISSN : 2739-9168

ISBN : 978-2-7099-3024-6

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

Liste des expertes et des experts

Coprésidentes

Sabine DJIMOUKO, inspectrice générale du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MESRS), enseignante-chercheure, 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-chercheure, 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-chercheure 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).

Liste des membres 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).

Anastasia 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.

Liste des abréviations, sigles et acronymes

AEF	Afrique équatoriale française
Afap	Association des femmes pour l'autopromotion de Pala
AFECST	Association des femmes enseignantes et chercheuses du supérieur au Tchad
AFJT	Association des femmes juristes du Tchad
ATPDH	Association tchadienne des droits de l'homme
BEP	Brevet d'études professionnelles
BEPC	Brevet d'études du premier cycle
BT	Brevet de technicien
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
Cnou	Centre national des œuvres universitaires
CNRD	Centre national de recherche pour le développement
CNS	Conférence nationale souveraine
Conaf	Conseil national des femmes du Tchad
DEA	Diplôme d'études approfondies
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
Giraf	Groupe informel de recherche-action féminine
IFD	Intégration femmes et développement
Inseed	Institut national de la statistique, des études économiques et démographiques
IP	Indice de parité
IRD	Institut de recherche pour le développement
LMD	Licence, master, doctorat
MASSNF	Ministère de l'Action sociale, de la Solidarité nationale et de la Famille
MCF	Maîtresse/maître de conférences
MENPC	Ministère de l'Éducation nationale et de la Promotion civique

MESRS	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique
MNRCS	Mouvement national pour la révolution culturelle et sociale
Ofunir	Organisation féminine du parti Unir d'Habré
Onecs	Office national des examens et concours du supérieur
ONG	Organisation non gouvernementale
OSC	Organisation de la société civile
PNG	Politique nationale de genre
Pnud	Programme des Nations unies pour le développement
PPT/RDA	Parti progressiste tchadien/Rassemblement démocratique africain
Secadev	Secours catholique développement
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
Unet	Union nationale des étudiants tchadiens
UNFPA	Fonds des Nations unies pour la population
Unicef	Fonds des Nations unies pour l'enfance
Unifem	Fonds de développement des Nations unies pour la femme
VBG	Violences basées sur le genre

Sommaire interactif

LISTE DES EXPERTES ET DES EXPERTS.....	3
LISTE DES MEMBRES DU COMITÉ DE SUIVI.....	5
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	6
SOMMAIRE INTERACTIF.....	8
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.....	12
1. INTRODUCTION.....	12
2. ÉTAT DES LIEUX DES POLITIQUES ÉDUCATIVES ET D'ÉGALITÉ ENTRE LES SEXES ET DE L'ÉVOLUTION DE LA SCOLARISATION DES FILLES ET DES FEMMES AU TCHAD.....	14
2.1. POLITIQUES ÉDUCATIVES ET D'ÉGALITÉ ENTRE LES SEXES DU TCHAD DEPUIS L'INDÉPENDANCE.....	14
2.1.1. Des initiatives législatives inclusives avec une intégration récente de la promotion de la scolarisation des filles.....	14
2.1.2. Stratégies et programmes visant la promotion de la scolarisation des filles	16
2.1.3. Allocations budgétaires au secteur de l'Éducation.....	18
2.2. DES CAPACITÉS D'ACCUEIL DU SYSTÈME ÉDUCATIF LIMITÉES À TOUS LES NIVEAUX.....	19
2.2.1. Les capacités d'accueil du primaire.....	20
2.2.2. Les capacités d'accueil du cycle moyen.....	23
2.2.3. Les capacités d'accueil du cycle secondaire de l'enseignement général.....	25
2.2.4. Les capacités d'accueil du cycle supérieur.....	28
2.3. DES DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS LES NIVEAUX PRIMAIRE ET SECONDAIRE ANNONCIATRICES DES INÉGALITÉS CONSTATÉES DANS L'ACCÈS AU SUPÉRIEUR.....	29
2.3.1. Les disparités entre les sexes dans le cycle primaire.....	30
2.3.2. Les disparités entre les sexes dans le cycle moyen.....	32
2.3.3. Les disparités entre les sexes dans le cycle secondaire.....	33
2.3.4. Les disparités entre les sexes dans le cycle supérieur.....	36
2.3.5. Les disparités entre les sexes dans les grades des enseignants-chercheurs....	39
3. UNE UNIVERSITÉ TRÈS CONCENTRÉE SPATIALEMENT ET PEU OUVERTE AUX QUESTIONS DE GENRE.....	41
3.1. UN ACCÈS DIFFICILE AUX UNIVERSITÉS : DISPARITÉS RÉGIONALES ET COÛT DES ÉTUDES.....	41
3.2. UNE OUVERTURE TOUJOURS EXTRÊMEMENT LIMITÉE DES UNIVERSITÉS AUX QUESTIONS DE GENRE.....	49
3.3. UNE FORTE PROGRESSION DE L'OFFRE DANS LE PRIVÉ QUI NE CONCOURS PAS À LA RÉDUCTION DES INÉGALITÉS DE GENRE.....	51
3.3.1. Naissance des établissements privés d'enseignement supérieur.....	51
3.3.2. Processus de mise en place des établissements privés au Tchad.....	51
3.3.3. Les langues d'enseignement dans les EPES.....	53
3.3.4. Adéquation entre l'offre et la demande dans les EPES.....	54
3.3.5. Évolution de la population étudiante dans les EPES du Tchad.....	55
3.4. LES FORMATIONS DANS LES EPES AU TCHAD.....	58
3.4.1. Les femmes dans les EPES et leur choix de filières.....	59
3.4.2. Coûts de la scolarité et cadre d'apprentissage dans les EPES.....	60

3.5. FEMMES DIPLOMÉES DU SUPÉRIEUR : UNE MOINDRE VALORISATION DANS LE MARCHÉ DU TRAVAIL QUE LES HOMMES ET UN ACCÈS PLUS LIMITÉ À LA FONCTION PUBLIQUE	60
4. LES FEMMES ENSEIGNANTES-CERCHEURES ET CERCHEURES AU TCHAD : PROFILS SOCIODÉMOGRAPHIQUES, ENTRÉE ET PARCOURS DANS LA CARRIÈRE	62
4.1. PROFILS SOCIODÉMOGRAPHIQUES.....	62
4.2. UNE REPRODUCTION SCOLAIRE PAR LES PÈRES ET UNE FORTE HOMOGAMIE ÉDUCATIVE.....	64
4.3. DES PARCOURS SCOLAIRES ET ACADÉMIQUES NON DÉPOURVUS D'ASPÉRITÉ.....	65
4.4. ACCÈS ET ÉVOLUTION DANS LA CARRIÈRE D'ENSEIGNANTE-CERCHEURE ET VÉCU.....	67
4.5. POURSUITE ET VÉCU DES FEMMES DANS LA CARRIÈRE ACADÉMIQUE.....	69
4.5.1. Une lente progression au sein de la carrière d'enseignement	69
4.5.2. Des femmes encore rares dans la gouvernance universitaire ou de l'administration centrale de l'ESR.....	72
4.5.3. Expériences des violences dans la profession.....	73
5. CONCLUSION	75
6. RECOMMANDATIONS	77
7. BIBLIOGRAPHIE	78
ANNEXES	80
ANNEXE 1. LISTE DES EPES SELON LA LOCALISATION, LE RÉGIME ACADÉMIQUE 2019-2020 ET LES LANGUES D'ENSEIGNEMENT	80
AXE II. LES DYNAMIQUES DE L'INSTITUTIONNALISATION DU GENRE DANS LES POLITIQUES PUBLIQUES AU TCHAD.....	85
1. INTRODUCTION	86
2. HISTOIRE DES POLITIQUES DE SCOLARISATION ET DES MOBILISATIONS FÉMININES POUR L'ACCÈS À L'ÉDUCATION DES FILLES.....	89
2.1. L'HÉRITAGE COLONIAL : DES FEMMES PEU PRÉSENTES AU SEIN D'UN SYSTÈME ÉDUCATIF CLIVÉ ET ÉLITISTE.....	89
2.2. « LE RATTRAPAGE » AU TOURNANT DE L'INDÉPENDANCE ET LA LENTE ÉMERGENCE DE FEMMES SCOLARISÉES RESPONSABILISÉES.....	95
2.3. MOBILISATION POLITIQUE ET PRISE EN COMPTE DES INÉGALITÉS DE GENRE AU SEIN DE L'ESR	99
2.3.1. La prise en compte tardive des inégalités de genre au sein de l'ESR.....	99
2.3.2. Dynamiques et structuration associative des enseignantes-chercheuses et étudiantes.....	101
3. DE L'ÉMERGENCE À LA STRUCTURATION DU TISSU ASSOCIATIF	105
3.1. AUTONOMISATION ÉCONOMIQUE DES FEMMES ET PREMIÈRES GRANDES POLITIQUES NATIONALES DANS L'ESPRIT DE L'IFD	105
3.2. BOUILLONNEMENT SOCIAL ET ASSOCIATIF : LE TOURNANT DES ANNÉES 1990	112
3.3. DES MOBILISATIONS PLURIELLES	116
3.4. LA STRUCTURATION DES ASSOCIATIONS FÉMININES HORS DU POLITIQUE : « ON VEUT NOTRE ESPACE »	119
4. DE BEIJING À LA PNG : LE RÔLE MOTEUR DES OSC ET LEURS LIMITES.....	121
4.1. DES ONG CONNECTÉES À L'INTERNATIONAL ET OPÉRATRICES DE TRANSFERT DE L'APPROCHE GENRE	124

4.2. LA MOBILISATION DES OSC ET LEUR RÔLE DANS L'INSCRIPTION DES INÉGALITÉS DE GENRE À L'AGENDA ÉTATIQUE	126
4.3. L'EFFILOCHEMENT DU TISSU ASSOCIATIF SOUS L'EFFET DU JEU POLITIQUE ?	127
5. LES OBSTACLES À LA PRISE EN COMPTE EFFECTIVE DU GENRE PAR LES POLITIQUES	128
5.1. DES DYNAMIQUES SOCIOPOLITIQUES CONTRAignent L'ENRACINEMENT INSTITUTIONNEL DES POLITIQUES DE GENRE	129
5.1.1. <i>Un ministère aux compétences et ressources fragiles</i>	129
5.1.2. « Les textes avancent plus vite que les mentalités » : contraintes socioculturelles et promotion de l'équité de genre	130
5.2. LES DYNAMIQUES DE L'AIDE INTERNATIONALE ET L'AGENDA « GENRE » : ENTRE ACCOMPAGNEMENT, SUBSTITUTION OU FRAGILISATION ?	136
5.3. « ON COURT APRÈS LES AGENDAS » : EFFETS DE L'EMPILEMENT DES POLITIQUES INTERNATIONALES SUR LA CONSTRUCTION DES POLITIQUES NATIONALES DE GENRE	140
6. CONCLUSION	142
7. BIBLIOGRAPHIE	144
8. ANNEXES	149
ANNEXE 1. ÉTAPES DU PROCESSUS DE CONSTRUCTION ET DE RENFORCEMENT DU LEADERSHIP DES FEMMES TCHADIENNES	149
ANNEXE 2. LES MEMBRES DU GIRAF	151
ANNEXE 3. INTRODUCTION DU FONDS « FEMMES » DE LA BIBLIOTHÈQUE DU CEFOD	152
AXE III. REPRÉSENTATIONS SOCIALES ET VÉCUS DES FEMMES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET LA RECHERCHE.....	153
1. INTRODUCTION	153
2. UN INTÉRÊT POUR LES REPRÉSENTATIONS ET LES VÉCUS : DE LA LITTÉRATURE EXISTANTE À L'ENQUÊTE EXPLORATOIRE	156
2.1. L'IMPORTANCE DE S'ATTARDER SUR LES REPRÉSENTATIONS, LES SUBJECTIVITÉS ET LES VÉCUS	156
2.2. ABSENCE D'ENQUÊTE QUALITATIVE SUR LES FEMMES DANS L'ESR AU TCHAD, FONDÉE SUR DES RÉCITS DE VIE, DANS LA LITTÉRATURE EXISTANTE	158
2.2.1. <i>Des rapports qui donnent quelques éléments sur les représentations autour des filles/femmes à l'école au Tchad</i>	160
2.2.2. <i>Les représentations de l'école « moderne » impactent la scolarisation des filles dans le contexte postcolonial</i>	161
2.2.3. <i>Des données sur les représentations dans les quelques travaux qualitatifs sur la déperdition scolaire</i>	162
2.2.4. <i>Des romans comme sources précieuses d'informations</i>	163
2.2.5. <i>Des travaux émergents dans d'autres pays du continent africain sur les femmes en recherche qui inspirent pour creuser la question au Tchad</i>	166
2.3. LA DÉMARCHE DE L'ÉQUIPE ET LA COLLECTE DE DONNÉES.....	169
2.3.1. <i>La composition de l'échantillon</i>	169
2.3.2. <i>La méthodologie employée</i>	173
2.4. CONCLUSION DU CHAPITRE 1	174
3. LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES EN TOILE DE FOND DES VÉCUS	175
3.1. « LE BONHEUR DE LA FEMME EST DANS LE FOYER »	175

3.1.1. « Madame-je-connais-mon-droit » : une expression commune pour parler négativement des intellectuelles	181
3.1.2. « Mara sakhit » : une expression qui essentialise les hiérarchies	187
3.1.3. Une admiration pour les enseignantes-chercheuses dans le même temps... ..	190
3.2. QU'EN PENSENT LES HOMMES UNIVERSITAIRES ?	194
3.2.1. Des perspectives qui résumant les difficultés des femmes à des situations individuelles.....	195
3.2.2. Le paradoxe de l'admiration se retrouve aussi dans les discours des enseignants-chercheurs, mais avec des limites	198
3.3. CONCLUSION DU CHAPITRE 2	199
4. DES FREINS TOUT AU LONG DU PARCOURS SCOLAIRE	201
4.1. DE L'ADVERSITÉ À TOUTES LES ÉTAPES DU CURSUS SCOLAIRE	201
4.1.1. Le cas de Claudine, maîtresse-assistante, 51 ans.....	201
4.1.2. Le cas de Hinda, doctorante, 36 ans.....	207
4.2. LES MÈRES, ENNEMIES DE LEURS FILLES ?	213
4.3. LES FILLES MANQUENT-ELLES D'AMBITION ?	215
4.3.1. Les filles et les femmes ne peuvent pas porter la responsabilité des effets du système structurel.....	215
4.3.2. Zoom sur les conditions étudiantes : de nombreux éléments qui incitent les femmes à arrêter l'école	216
4.4. CONCLUSION DU CHAPITRE 3	220
5. UNE FEMME DIPLÔMÉE ET ENSEIGNANTE-CHERCHEURE : « C'EST PAS DU TOUT FACILE, HEIN ! »	221
5.1. LA SUPERPOSITION DES RESPONSABILITÉS PROFESSIONNELLES ET FAMILIALES	221
5.2. LA PRESSION FAMILIALE : DES « CARNETS SECRETS » À GÉRER, ET UNE ORGANISATION SANS FAILLE.....	228
5.3. SE FAIRE UNE PLACE DANS UN ESR MASCULINISÉ ET SEXISTE	235
5.4. UN CUMUL AVEC DES RÉALITÉS CONNUES PAR LES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS AUSSI.....	241
5.4.1. Les conditions précaires du métier d'universitaire au Tchad.....	242
5.4.2. Le poids communautaire et du social.....	245
5.5. LA PASSION POUR LE MÉTIER	247
5.6. CONCLUSION DU CHAPITRE 4	252
6. CONCLUSION GÉNÉRALE	254
7. BIBLIOGRAPHIE	258

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

Coordinatrice : Madeleine WAYACK-PAMBE

Expertes et experts : Gaëlle GILLOT, Boukhari MAHAMAT ISSA,
Yodé MIANGOTAR, Célestine NEMADJI

1. Introduction

Les inégalités de genre dans l'Enseignement supérieur et la Recherche (ESR) au Tchad se révèlent d'abord par le manque de visibilité empirique des femmes qui traduit leur faible présence statistique dans la sphère académique. Cette réalité statistique reflète à la fois des processus de scolarisation antérieurs dans les niveaux d'enseignement inférieurs articulés aux politiques éducatives qui les orientent, ainsi que des dynamiques de rapports sociaux de sexe en œuvre dans les sociétés tchadiennes. Appréhender et comprendre les causes des inégalités de genre dans l'ESR requièrent donc d'avoir une vue d'ensemble sur ce qui se joue avant, et dont les répercussions sont observables statistiquement. Cet axe a ainsi pour objet de poser des éléments de

compréhension objectifs sur l'université à partir des données statistiques disponibles, et d'examiner des liens de corrélation entre ces données chiffrées et les politiques publiques revendiquées et mises en œuvre en faveur de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Il présente également l'histoire de l'Université depuis sa création ainsi que les effets directs de l'accès aux diplômes du supérieur dans les carrières professionnelles au sein de la Recherche d'un point de vue genré. Pour finir, il brosse un portrait quantitatif des femmes enseignantes-chercheuses et chercheurs du Tchad.

Plusieurs sources de données ont servi à la production des résultats nécessaires aux analyses quantitatives présentées dans cet axe. Ce sont tout d'abord les statistiques publiées dans les annuaires des ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur. Les données des annuaires ont essentiellement servi pour apporter des éclairages sur l'offre éducative et son évolution dans le temps ou encore sa répartition spatiale. Les annuaires du ministère de l'Éducation nationale couvrent une série plus longue, et leur fréquence de publication est plus régulière que celle du ministère de l'Enseignement supérieur. Cependant, pour ces deux sources de données, il n'a pas été possible d'accéder aux annuaires statistiques couvrant les années antérieures à 2000. Concernant l'Éducation nationale, les annuaires accessibles couvrent les années 2005 à 2021 et il a été constaté une grande amélioration dans le contenu de ceux produits au cours des dernières années. Pour ce qui est de l'Enseignement supérieur, les données des dernières années ont été extraites des versions des annuaires validés techniquement, mais qui attendent encore (au moment de la rédaction de ce document) une validation officielle par le ministère avant leur publication.

Les analyses sur l'accès des femmes diplômées du supérieur à un emploi dans l'administration publique ou à la carrière d'enseignante-chercheuse ou de chercheuse sont basées sur l'Enquête sur la consommation et le secteur informel au Tchad de 2018-2019 (Ecosit) et sur une enquête *ad hoc* réalisée pour ce travail, auprès d'enseignantes-chercheuses et de chercheurs du Tchad en mai 2023. Dans cette petite enquête, les enseignantes-chercheuses et les chercheurs interrogés sont celles répertoriées au ministère de l'Enseignement supérieur et qui ont voulu y participer, soit au total 39 femmes enquêtées, issues d'une liste fournie par le ministère de l'Enseignement supérieur du Tchad en février 2023. Des analyses univariées et bivariées ont été réalisées avec les données des deux enquêtes. Selon la nature des variables, les mesures de tendance centrale et de dispersion (variables quantitatives) et les proportions, exprimées en pourcentages et assorties de leurs intervalles de confiances (variables qualitatives), ont été calculées. Pour la comparaison de deux variables qualitatives, le test de chi 2 a été utilisé. Le seuil de significativité statistique retenue est de 5 %.

Enfin, un sondage a été réalisé auprès des établissements d'Enseignement supérieur privé. Combiné avec les informations du ministère et la connaissance du terrain des enseignants-chercheurs et enseignantes-chercheuses et chercheurs membres de l'équipe d'expertise, ces données ont servi pour faire l'état des lieux de l'offre dans ce secteur.

Les analyses présentées ici se subdivisent en trois parties. Premièrement, nous retraçons les évolutions des politiques éducatives et de l'offre scolaire ainsi que leurs répercussions sur les disparités de genre dans les différents cycles d'enseignement. Nous caractérisons, dans la 2^e partie, l'offre d'éducation dans le supérieur, particulièrement sa répartition spatiale et l'essor du secteur privé dans ce niveau d'enseignement. Les aspects relatifs à la qualité des environnements d'étude proposés par cette offre sont également discutés. Enfin, la dernière partie fait un focus sur les femmes chercheuses et enseignantes-chercheuses par un examen de leurs profils sociodémographiques et leur entrée et parcours dans la carrière.

2. État des lieux des politiques éducatives et d'égalité entre les sexes et de l'évolution de la scolarisation des filles et des femmes au Tchad

2.1. Politiques éducatives et d'égalité entre les sexes du Tchad depuis l'indépendance

La promotion de la scolarisation des filles constitue un axe majeur des politiques de développement aux niveaux international et continental depuis la conférence de Jomtien en 1990. Les politiques et les stratégies scolaires du Tchad en faveur de la scolarisation des filles sont en droite ligne avec les textes édictés à ces niveaux et que les différents gouvernements de la région ont ratifiés.

2.1.1. Des initiatives législatives inclusives avec une intégration récente de la promotion de la scolarisation des filles

Au lendemain de l'indépendance du pays, et afin de répondre à ses objectifs de développement, le gouvernement tchadien promulgue « l'ordonnance n° 21-66/PR-EN du 17 février 1966 portant réforme de l'enseignement » qui s'inscrit dans le cadre global de « l'opération Mandoul ». Cette réforme avait pour but d'ajuster « le système éducatif aux besoins de développement socioculturel et économique du pays, y compris la

valorisation de l'identité culturelle tchadienne, le renforcement de l'unité nationale et la rationalisation des ressources humaines en vue d'assurer la croissance économique. » Il s'agit d'instituer une formation de base dispensée au plus grand nombre possible des jeunes Tchadiens et Tchadiennes. L'institutionnalisation de cette réforme a d'abord concerné les niveaux pré-primaire et primaire, avant d'être étendue progressivement aux deux autres ordres d'enseignement (article 4 de l'ordonnance n° 005/PR/CSM/SGG du 28 février 1978).

La loi qui régit actuellement le secteur de l'éducation, et qui affiche clairement un objectif d'égalité de genre, est la loi n° 16/PR/06 du 13 mars 2006 portant orientation du système éducatif tchadien. Il est, en effet, rappelé dans cette loi que les objectifs du système éducatif sont, entre autres, d'assurer à tous les enfants l'accès équitable à une éducation de qualité et de promouvoir la scolarisation des filles par la levée des stéréotypes et autres pesanteurs socio-économiques et culturelles entravant le plein épanouissement de la fille et de la femme dans le processus de l'apprentissage. Cette loi s'inscrit dans la dynamique impulsée au niveau mondial par le cadre d'action de Dakar de 2000 pour l'éducation pour tous et les objectifs du millénaire pour le développement. Aussi, plus largement, à l'instar de nombreux pays africains, elle instaure la mise en place d'un enseignement de base élargi au Tchad, conduisant à la fusion du primaire et du moyen en un cycle unique appelé « cycle fondamental ». Cette loi fixe le cadre de l'organisation du système éducatif. En 2011, le décret n° 11-208/PR/PM/MESRSFP du 15 février 2011 fixe les modalités de création et de fonctionnement des établissements privés de l'Enseignement supérieur. Il n'y est toutefois pas fait mention d'un objectif relatif à l'égalité des sexes dans l'accès à ce niveau de scolarisation.

Enfin, la Constitution tchadienne de 1996, modifiée en 2005, proclame l'égalité entre les deux sexes et insiste sur la scolarisation primaire universelle dans ses articles 35, 36, et 38. Cependant, elle ne contient pas de dispositif spécifique relatif à la promotion de la scolarisation des filles.

Un acquis majeur des différentes législations visant un accès universel à la scolarisation des enfants a été de rendre cette dernière gratuite, du moins dans les textes. En effet, la gratuité de l'école prônée par l'État est à bien des égards « une réalité abstraite » (MONELMBAYE, 2006 : 57). La plupart des établissements scolaires manquent d'infrastructures d'accueil appropriées et n'ont pas d'enseignants et d'enseignantes qualifiés en nombre suffisant. Cette situation amène souvent les chefs d'établissements, en association avec les parents d'élèves via leurs bureaux, à pallier ces insuffisances en exigeant des frais de scolarité parfois importants aux familles. Les frais demandés servent à répondre aux besoins pressants des écoles, à savoir recruter des enseignants et enseignantes vacataires ou construire des hangars par exemple. Les familles des catégories sociales défavorisées ne pouvant pas faire face à ces

dépenses scolaires, n'inscrivent pas les enfants à l'école ou les retirent, et, bien souvent, ce sont les filles qui sont les premières concernées.

2.1.2. Stratégies et programmes visant la promotion de la scolarisation des filles

La Stratégie d'éducation et de formation en liaison avec l'emploi (EFE), adoptée en 1990 par le Tchad, accordait un accent particulier à la scolarisation des filles. Deux études ont été menées par l'État sur les facteurs faisant obstacle à la scolarisation des filles. Les conclusions de ces études ont poussé le gouvernement à créer une Cellule technique de la promotion des filles (CTPFS), par l'arrêté ministériel n° 300/MEN/DG/94 du 31 décembre 1994. Des actions de sensibilisation et de plaidoyer ont été développées pour encourager les parents à inscrire les filles à l'école. En 1996, la cellule est devenue opérationnelle avec pour mission de veiller à l'accès et au maintien des filles à l'école. Cette volonté politique de promouvoir la scolarisation des filles s'est traduite par l'érection de la Cellule de la scolarisation des filles en une direction afin de pérenniser l'action déjà entreprise dans le domaine de la scolarisation et agrandir ses champs d'intervention.

Au lendemain du forum de Dakar, de nombreux pays africains ont élaboré et mis en œuvre un plan décennal de l'éducation, dans le but d'atteindre, entre autres, les objectifs d'éducation primaire universelle, d'égalité des sexes et de réduction de l'analphabétisme. Le processus a été plus long au Tchad.

En 2010, sous l'égide du Secrétariat du Partenariat mondial pour l'éducation (Global Partnership For Education, GPE¹), le gouvernement tchadien met en place la « Stratégie intérimaire pour l'éducation et l'alphabétisation ». Conçue pour la période 2013-2015, elle tenait lieu de stratégie transitoire dans l'attente de l'élaboration d'un plan décennal (MENPC *et al.*, 2017). En 2017 était élaboré le Plan intérimaire de l'Éducation au Tchad (Piet) également d'une durée de 3 ans (2018-2020). Les activités du Piet ciblaient clairement la promotion de la scolarisation des filles et la lutte contre les barrières entravant leur accès et leur maintien à l'école dans tous les cycles d'enseignement. On peut ainsi citer : (1) la sensibilisation accrue des parents, des notables ainsi que des femmes et des hommes influents, (2) l'application des textes rendant obligatoire l'école, (3) la mise en place de mesures incitatives pour la fréquentation scolaire des filles (soutien à l'accès aux ressources aux filles et à leurs familles, soutien pédagogique), (4) le renforcement des capacités du personnel enseignant sur les thématiques liées à la scolarisation des filles (genre, tutorat, violence, etc.), (5) l'octroi de kits, tenues, trousse de toilette, bourses et frais de transport

¹ Voir <https://www.globalpartnership.org/fr>

aux filles, (6) la création de structures d'accueil, l'implantation de cantines scolaires/l'aide alimentaire dans les localités les plus défavorisées.

Le Projet de renforcement de l'éducation et de l'alphabétisation au Tchad (Preat), prévu de mai 2018 à juin 2023, est une émanation du Piet. Il visait à augmenter les performances du système éducatif tchadien, particulièrement l'accès à l'enseignement primaire et l'amélioration du taux d'achèvement, ainsi que la diminution du taux d'analphabétisme qui est le plus élevé du monde après le Niger. En effet, les statistiques de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco) indiquaient en 2016, pour le Tchad, un taux d'analphabétisme des jeunes de 15-24 ans de 69,2 %, de 77,6 % pour les femmes et 59,3 % pour les hommes (MENPC, 2018).

Les différentes stratégies nationales de réduction de la pauvreté (SNRP) adoptées par le Tchad depuis 2003 intègrent également des objectifs de scolarisation universelle de qualité et de promotion de la scolarisation des filles, afin d'assurer un développement prenant en compte toutes les composantes du capital humain. L'objectif gouvernemental de réduction des inégalités scolaires entre les sexes est de ce fait inscrit dans la politique nationale genre de 2010 qui met la question de la scolarisation au cœur des stratégies pour promouvoir l'égalité et l'équité entre les hommes et les femmes en vue d'un développement durable. L'objectif 3.1 de cette politique vise en effet à éliminer les pratiques traditionnelles néfastes à l'éducation des filles et des garçons ainsi qu'à l'amélioration de l'utilisation des services sociaux de base. L'objectif 3.2 fait quant à lui la promotion des initiatives visant à satisfaire les besoins spécifiques des filles et des garçons, des hommes et des femmes, dans le secteur de l'éducation, de la formation et de l'alphabétisation.

Des initiatives spécifiques d'accélération de la scolarisation des enfants ont également été prises par le gouvernement tchadien, dans la perspective d'offrir une chance égale d'accès à l'école à tous les enfants. Les efforts les plus significatifs visant la promotion de la scolarisation des filles depuis 2014 sont les suivants² :

– l'appui aux parents démunis pour les charges scolaires de leurs filles ;

– la création d'une direction au sein du ministère de l'Éducation, responsable de la promotion de la scolarisation des filles ;

– la construction au niveau élémentaire depuis 2015, d'infrastructures/bâtiments qui tiennent compte des spécificités et de la vulnérabilité des enfants vivant avec handicaps, ainsi que des filles, notamment des latrines séparées pour filles et garçons ;

² *Op. cit.*

– l'adoption d'un Plan intérimaire de l'éducation au Tchad 2018-2020 qui prévoit de cibler, sensibiliser et mobiliser les filles.

2.1.3. Allocations budgétaires au secteur de l'Éducation

L'adoption de lois et l'élaboration de 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. Celui-ci n'a ainsi pas été affecté par la baisse du montant total du budget national survenu après 2016 (OGRP, 2022). La croissance économique enregistrée au Tchad à compter de 2001 avait en effet favorisé une augmentation du volume budgétaire, donnant lieu à une allocation des ressources de l'État aux salaires, au fonctionnement et aux investissements. Toutefois, dès 2016, la chute mondiale du cours du pétrole avait eu, entre autres conséquences, la réduction des ressources de l'État avec une répercussion directe sur son budget. Le contexte était aussi celui de la réduction des réserves de pétrole de Doba et donc de la quantité produite par jour aggravant ces tensions budgétaires. Cependant, on constate que le budget global du secteur de l'Éducation a connu une augmentation de 12 % entre 2016 et 2021. Le budget du ministère de l'Éducation nationale et de la Promotion civique est ainsi passé de 138 milliards de FCFA en 2016 à 148 milliards de FCFA en 2021 (fig. 1A). Toutefois, les effets de cette augmentation sur la scolarisation restent mitigés, car les allocations budgétaires du ministère de l'Éducation nationale et de la Promotion civique sont essentiellement captées par les dépenses en personnel qui représentent 82 % de son budget total. Les dépenses d'investissements sont, quant à elles, annuellement dans une moyenne en dessous de 15 %, alors que le pays fait face à d'énormes déficits en infrastructures scolaires.

En revanche, le secteur de l'Enseignement supérieur connaît entre 2014 et 2016 une baisse en dotation budgétaire de deux tiers. En 2019, il augmente pour atteindre 54 % de son niveau de 2014 (fig. 1B) avec une part dans le budget total de l'État de 3 %.

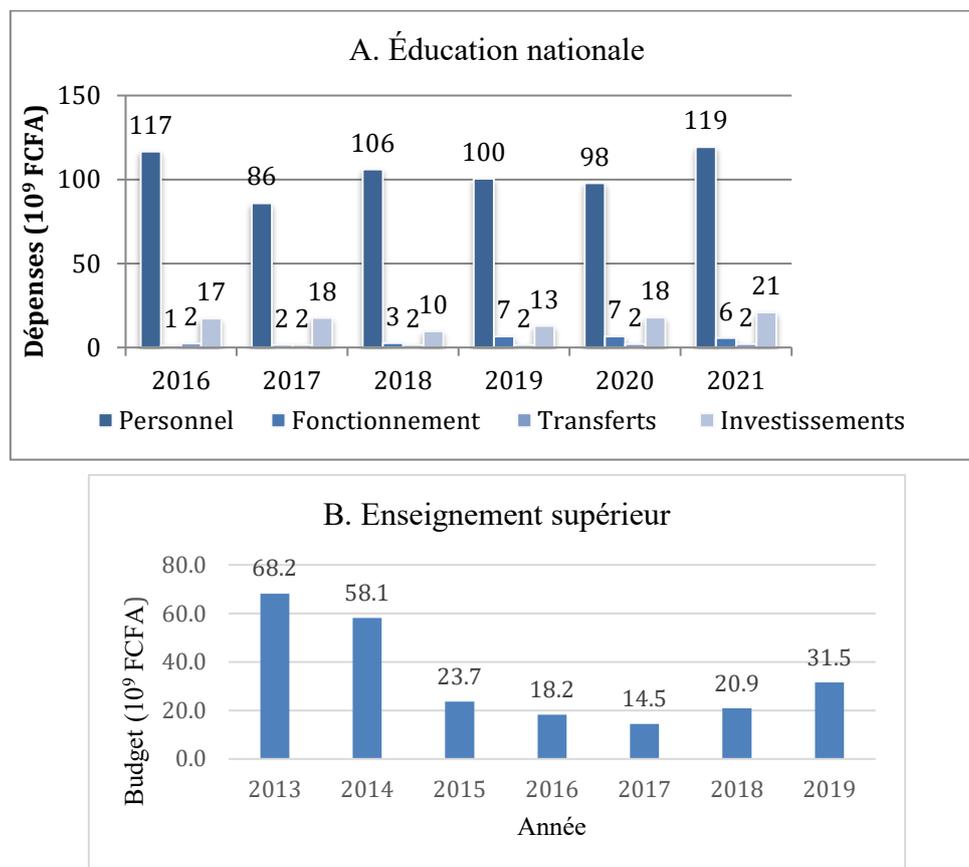


Figure 1

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.

2.2. Des capacités d'accueil du système éducatif limitées à tous les niveaux

La capacité d'accueil du système est évaluée à partir des statistiques sur le nombre d'écoles, et des taux d'admission et d'achèvement par cycle. S'agissant du nombre d'écoles, cet indicateur ne tient pas compte de la fonctionnalité et du nombre de classes par école. Or, il est courant que des écoles du primaire, surtout dans le milieu rural, ne soient pas à cycle complet par manque d'enseignantes et enseignants et/ou d'infrastructures. Le taux brut d'admission (TBA) d'un cycle d'enseignement traduit la capacité du système à accueillir les enfants en âge scolaire de la première année du cycle. Le taux d'achèvement (TA) d'un cycle montre le niveau de réussite des élèves du

cycle. Il est révélateur de la capacité de l'offre du système d'éducation à accueillir la population ayant l'âge d'achever le cycle.

Le système éducatif tchadien est composé des cycles préscolaire, primaire, moyen, secondaire et supérieur. Toutefois, le cycle préscolaire n'est pas concerné par cette analyse. De même, il ne sera pas fait état des statistiques de l'éducation non formelle, qui concerne les personnes sorties précocement des cycles formels ou n'ayant jamais suivi ces derniers.

À la suite de la réforme du système éducatif, et conformément à l'esprit de la loi n° 16/PR/2006 du 13 mars 2006 portant orientation du système éducatif tchadien, l'enfant tchadien obtient un premier diplôme scolaire à la fin du cycle moyen, le Brevet de l'enseignement fondamental (BEF). Les cycles primaire et moyen forment ainsi le cycle fondamental de l'enseignement 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.

2.2.1. Les capacités d'accueil du primaire

En théorie, l'école primaire accueille les enfants âgés de 6-11 ans, classe d'âge officielle de fréquentation à ce cycle, qui a une durée de six années. Le cycle est réparti sur six classes qui vont du cours préparatoire 1 (CP1) au cours moyen 2 (CM2). Toutefois, dans la réalité, on retrouve dans ce cycle aussi bien des enfants ayant moins de 6 ans, et beaucoup d'enfants de plus de 11 ans en cas de redoublements ou d'accès tardifs à l'école. D'après les projections de l'Institut national de la statistique, des études économiques et démographiques de 2014 (INSEED, 2014), la population d'âge scolarisable au primaire (entre 6 et 11 ans) est passée de 2 029 208 enfants en 2009 à 2 974 589 en 2020.

En 15 ans, soit de 2005 à 2020, le nombre d'écoles primaires (publiques, privées, communautaires) a pratiquement doublé, passant de 6 104 à 11 829 écoles (tabl. 1), donnant lieu à une légère diminution du nombre d'enfants scolarisables par école. On comptait ainsi en 2020, 251 enfants âgés de 6 à 11 ans en moyenne par école primaire contre 256 en 2009. L'essentiel des nouvelles écoles créées de 2011 à 2016 font partie des secteurs public et privé. Il est toutefois à noter que le secteur communautaire a fortement contribué à cette avancée comme l'indique la figure 2. Si les écoles publiques représentaient plus de la moitié (51,9 %) des écoles disponibles sur le territoire national durant l'année scolaire 2005-2006, leur part a diminué jusqu'à atteindre 44,6 % en 2020 en raison d'une progression régulière des écoles privées dont la part est passée de 6,3 % en 2005 à 15,9 % en 2020. Malgré une réduction de la part du secteur public dans le temps, on observe que le gouvernement crée chaque année de nouvelles écoles, suivant une moyenne de 140 écoles par an. À partir de

l'année scolaire 2013-2014, on observe un ralentissement du rythme de création des écoles communautaires. À compter de 2015, une crise budgétaire s'est progressivement installée dans le pays conduisant à la fermeture de plusieurs écoles communautaires suite, notamment, à la suspension de la subvention des maîtres communautaires.

Tableau 1
 Évolution du nombre d'écoles du cycle primaire selon le statut.
 Sources : annuaires statistiques scolaires de 2005/2006 à 2020/2021.

Année scolaire	Statut des écoles			Ensemble
	Publique	Communautaire	Privée	
2005-2006	3 166	2 556	382	6 104
2006-2007	3 278	2 886	428	6 592
2007-2008	3 351	3 288	395	7 034
2008-2009	3 599	3 801	494	7 894
2009-2010	3 506	3 934	498	7 938
2010-2011	3 670	4 530	586	8 786
2011-2012	3 975	5 236	681	9 892
2012-2013	4 278	6 377	835	11 490
2013-2014	4 610	6 685	959	12 254
2014-2015	4 348	5 316	900	10 564
2015-2016	4 368	4 621	942	9 931
2016-2017	4 768	5 056	1 127	10 951
2017-2018	5 120	4 705	1 511	11 336
2018-2019	5 131	5 039	1 532	11 702
2019-2020	5 376	4 638	1 755	11 769
2020-2021	5 271	4 676	1 882	11 829

Le tableau 2 présente les taux d'admission et d'achèvement au cycle primaire. Le taux brut d'admission (TBA) est supérieur à 100 % quelle que soit l'année, ce qui signifie qu'en théorie, le système a la capacité d'accueillir tous les enfants de 6 ans en classe de CP1. On note que ce cycle accueille plus de garçons que de filles. Cette inégalité en défaveur des filles semble se réduire dans les dernières années, au regard des statistiques des années scolaires 2014-2015 et 2020-2021. Le taux d'achèvement du cycle primaire (TAP) est le rapport entre le nombre total d'enfants, quel que soit leur âge, entrant en dernière classe du primaire pour la première fois et le nombre d'enfants ayant l'âge de terminer le cycle primaire au début de l'année scolaire en cours. Dans l'ensemble, moins de la moitié des élèves achèvent le cycle primaire, quelle que soit l'année scolaire. En revanche, les données montrent une augmentation presque régulière du TAP, qui passe de 37,7 % en 2006-2007 à 47,8 % en 2020-2021. On note également des disparités entre les sexes, avec une proportion des garçons achevant le cycle primaire plus

importante que celle des filles, et un écart entre les deux groupes qui se maintient dans le temps.

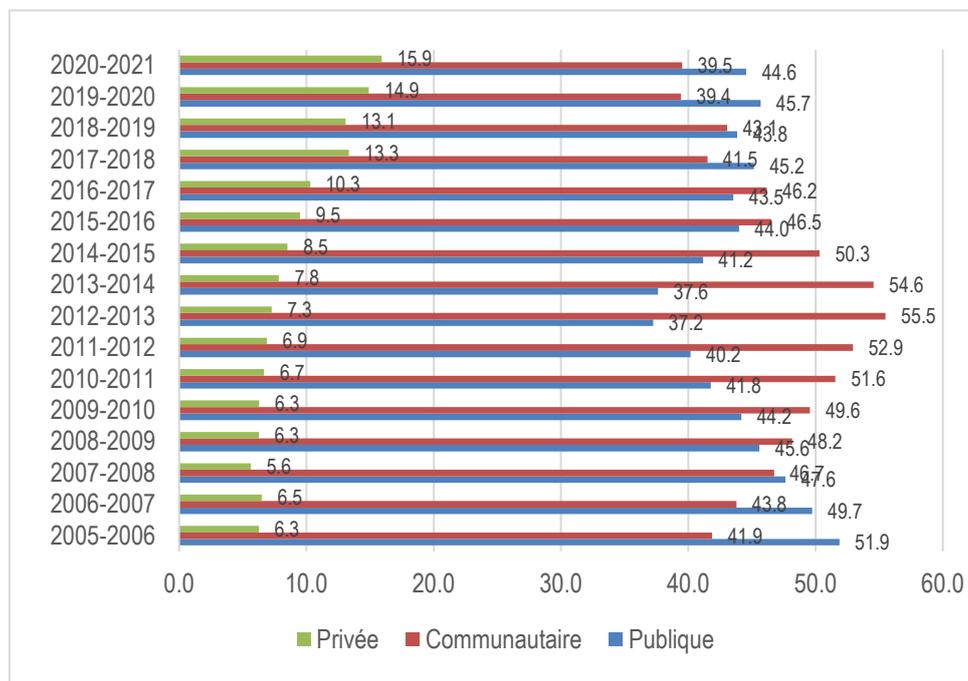


Figure 2
 Évolution proportionnelle (%) des écoles du cycle primaire selon le statut.
 Sources : annuaires statistiques scolaires de 2005/2006 à 2020/2021.

Tableau 2
 Évolution des taux bruts d'admission et des taux d'achèvement dans le cycle primaire entre 2006-2007 et 2020-2021.
 Sources : annuaires statistiques scolaires de 2005/2006 à 2020/2021.

Année scolaire	Taux brut d'admission (TBA, %)				Taux d'achèvement au primaire (TAP, %)			
	G	F	E	IP (F/G)	G	F	E	IP (F/G)
2006-2007	141,5	108,3	124,9	0,8	49,0	26,4	37,7	0,5
2008-2009	144,0	109,0	127,0	0,8	48,0	27,0	38,0	0,6
2009-2010	150,1	117,9	134,1	0,8	47,1	27,9	37,5	0,6
2010-2011	132,0	108,0	120,0	0,8	46,7	28,0	37,2	0,6
2011-2012	137,3	112,5	125,1	0,8	48,2	28,9	38,4	0,6
2012-2013	140,3	116,2	128,5	0,8	51,6	31,5	41,4	0,6
2013-2014	138,4	112,4	125,7	0,8	52,1	31,7	41,8	0,6
2014-2015	119,7	93,4	106,8	0,8	50,8	32,2	41,4	0,6
2015-2016	115,6	114,6	115,1	1,0	---	---	---	---
2020-2021	124,4	106,7	115,8	0,9	55,5	40,2	47,8	0,7

G : garçon ; F : fille ; E : ensemble ; IP : indice de parité.

2.2.2. Les capacités d'accueil du cycle moyen

Les élèves qui ont achevé la dernière classe du cycle primaire (CM2), et qui sont autorisés à passer en classe supérieure sont accueillis dans le cycle moyen. Ce cycle accueille théoriquement les enfants âgés de 12 à 15 ans et dure 4 ans, de la classe de 6^e à celle de la 3^e. En 2020, le Tchad comptait 1 768 807 personnes âgées de 12 à 15 ans contre 993 370 en 2009. L'obtention du brevet de l'enseignement fondamental (BEF), qui clôture le cycle moyen, est la clé de passage au cycle secondaire.

Les écoles du cycle moyen appartiennent aux secteurs public, communautaire et privé. En 2005, on comptait 455 écoles relevant de ce cycle et ce nombre a été multiplié par quatre en 15 ans. Cette augmentation a fait baisser le nombre d'enfants par école qui est passé de 1 059 en 2009 à 957 en 2020. L'essentiel des nouvelles écoles ont été créées entre 2011 et 2016, dans les secteurs public et privé. En 2021, on dénombrait 1 849 écoles du cycle moyen (tabl. 3).

Tableau 3

Évolution du nombre d'écoles du cycle moyen selon le statut.

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

Année scolaire	Statut des écoles			Ensemble
	Publique	Communautaire	Privée	
2005-2006	---	---	---	455
2006-2007	---	---	---	534
2007-2008	---	---	---	744
2008-2009	622	153	157	932
2009-2010	665	137	136	938
2010-2011	632	157	135	924
2011-2012	681	117	144	942
2012-2013	659	126	136	921
2013-2014	760	117	180	1 057
2014-2015	835	98	176	1 109
2015-2016	898	88	191	1 177
2016-2017	901	100	299	1 300
2017-2018	838	84	394	1 316
2018-2019	856	102	437	1 395
2019-2020	928	324	453	1 705
2020-2021	1015	115	719	1 849

La majorité des écoles demeure publique, même si la part du public a baissé dans le temps, passant de 66,7 % en 2008 à 54,9 % en 2020 (fig. 3). En effet, le gouvernement crée chaque année de nouvelles écoles, en moyenne 39 écoles par an. Le secteur privé reste cependant le plus dynamique pour ce cycle, avec un nombre d'écoles privées qui connaît une progression régulière.

Leur part est passée de 16,8 % en 2005 à 38,9 % en 2020. Les écoles communautaires tendent, elles, à disparaître dans le cycle moyen (fig. 3).

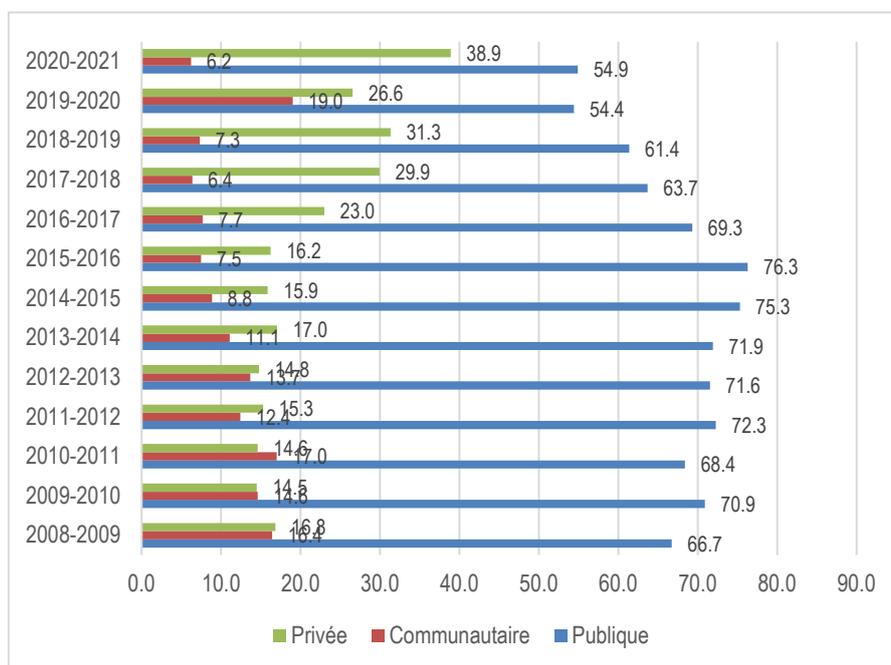


Figure 3

Évolution proportionnelle (%) des écoles du cycle moyen selon le statut.

Le tableau 4 présente les taux bruts d'admission et les taux d'achèvement du cycle moyen ainsi que les indices de parités de ces deux indicateurs entre les années scolaires 2006-2007 et 2020-2021. On constate une baisse, dans le temps, du taux d'admission au cycle moyen. Ce taux est passé de 62,6 % en 2006 à 29,9 % en 2020, ce qui signifie que le système n'a pas la capacité d'accueillir tous les enfants qui devraient s'inscrire en 6^e. On note également que la capacité d'accueil du système s'est fortement réduite tout le long de la période considérée. On observe aussi de fortes disparités entre les sexes en défaveur des filles dans l'admission au cycle moyen, comme le montrent les indices de parité (IP) qui, après avoir fortement diminué la première année d'observation, se sont maintenus aux mêmes niveaux jusqu'en 2019-2020.

L'examen du taux d'achèvement indique, à l'exception de l'année scolaire 2020-2021, que dans l'ensemble, moins du cinquième des élèves admis au cycle moyen l'achèvent. On observe une baisse régulière de cet indicateur dans le temps, avec un taux d'achèvement au moyen (TAM) qui passe de 19,9 % en 2010 à 16,9 % en 2014-2015. La proportion des garçons qui achèvent ce cycle d'enseignement est plus importante que celle des filles, et l'écart entre les deux groupes se maintient dans le temps.

Tableau 4

Évolution des taux bruts d'admission et des taux d'achèvement dans le cycle moyen.

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

Année scolaire	Taux brut d'admission (TBA, %)				Taux d'achèvement au moyen (TAM, %)			
	G	F	E	IP (F/G)	G	F	E	IP (F/G)
2006-2007	65,1	57,80	62,60	0,9				
2008-2009	60,0	29,0	44,0	0,5				
2009-2010					28,90	11,00	19,90	0,4
2010-2011	42,8	20,94	31,64	0,5	27,29	9,97	18,26	0,4
2011-2012	41,54	21,30	31,23	0,5	26,00	9,70	17,50	0,4
2012-2013					25,50	9,60	17,2	0,4
2013-2014	40,20	21,30	30,60	0,5	25,00	9,50	16,90	0,4
2014-2015	39,60	20,30	29,80	0,5	24,50	9,20	16,60	0,4
2015-2016	43,60	22,20	32,70	0,5	25,00	9,40	16,90	0,4
2020-2021	36,30	23,80	29,90	0,7	28,60	14,80	21,40	0,5

G : garçon ; F : fille ; E : ensemble ; IP : indice de parité.

2.2.3. Les capacités d'accueil du cycle secondaire de l'enseignement général

Le cycle secondaire accueille les sortants du cycle fondamental ayant satisfait aux critères de sélection fixés par voie réglementaire. Il comprend l'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire technique et professionnel. Le premier est un cycle de trois ans, organisé en filières générales littéraires et scientifiques et sanctionné par le baccalauréat qui en constitue le diplôme de fin de cycle. Le second, forme pendant deux ou trois ans. La composante technique et professionnelle du cycle secondaire a pour finalités d'assurer la préparation des élèves à l'exercice d'un métier. Il est sanctionné par le brevet de technicien (BT), le brevet d'études professionnelles (BEP) ou le baccalauréat technologique.

Le cycle secondaire cible les enfants âgés de 16 à 18 ans. Leur nombre était de 1 128 849 en 2020 contre 638 892 en 2009, soit un doublement en 11 ans. En 2020, le cycle secondaire comptait 934 établissements, dont 893 (95,6 %) pour le secondaire général (tabl. 5) et 41 (4,4 %, tabl. 6) pour le secondaire technique et professionnel.

En 2005, on comptait 139 écoles relevant du cycle d'enseignement secondaire général. Quinze ans plus tard, ce nombre était multiplié par plus de six, soit 893 écoles en 2020 (tabl. 5). Malgré cette hausse, on constate que la capacité d'accueil par école stagne, avec des effectifs de 1 209 élèves de 16-18 ans en moyenne pour une école en 2020 contre 1 206 en 2009.

Tableau 5

Évolution du nombre d'écoles du cycle secondaire général selon le statut.

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

Année scolaire	Statut des écoles			Ensemble
	Publique	Communautaire	Privé	
2005-2006				139
2006-2007				168
2007-2008				230
2008-2009	205	7	80	292
2009-2010	238		332	570
2010-2011	250	65	125	440
2011-2012	268		94	362
2012-2013	265		98	363
2013-2014	264		365	629
2014-2015	277		141	418
2015-2016	292		148	440
2016-2017	298		146	444
2017-2018	283		208	491
2018-2019	331		249	580
2019-2020	321		392	713
2020-2021	436		457	893

Tableau 6

Évolution du nombre d'écoles du cycle secondaire technique et professionnel selon le statut.

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

Année scolaire	Statut des écoles		Ensemble
	Publique	Privé	
2006-2007	14	5	19
2007-2008	14	8	22
2008-2009	15	10	25
2009-2010	18	15	33
2010-2011	19	18	37
2011-2012	21	18	39
2012-2013	17	22	39
2013-2014	21	20	41
2014-2015	25	21	46
2015-2016	10	18	28
2020-2021	13	28	41

L'évolution du nombre d'écoles techniques et professionnelles dans le secondaire montre une diminution substantielle du secteur public pour cet enseignement. En 2006-2007, on comptait 14 écoles dans l'enseignement secondaire technique et professionnel, soit près des deux tiers relevant du secteur public, contre cinq écoles privées. En 2020-2021, la tendance était inversée, avec 28 écoles appartenant au secteur privé, soit 54 %, contre 13 écoles relevant du secteur public.

Le secondaire est ainsi composé pour l'essentiel d'établissements de l'enseignement général sur lesquels, de ce fait, va se concentrer la suite des analyses.

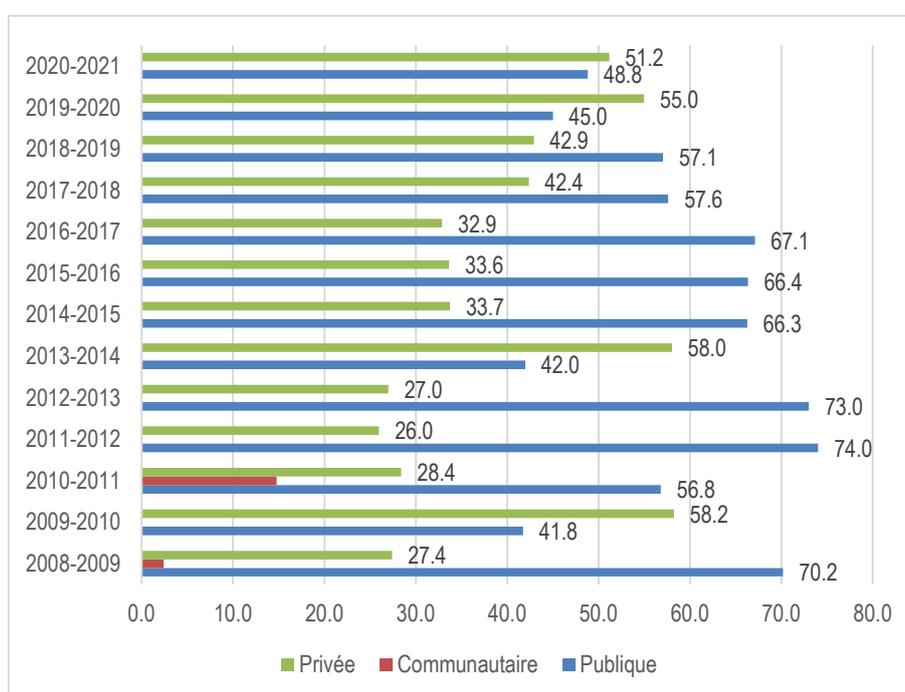


Figure 4

Évolution proportionnelle (%) des écoles du cycle secondaire selon le statut.
 Sources : annuaires statistiques scolaires de 2005/2006 à 2020/2021.

Le tableau 7 présente les taux bruts d'admission et les taux d'achèvement au cycle secondaire général ainsi que les indices de parité relatifs. Le premier constat est celui de la faiblesse de ces deux taux et leur quasi-stagnation tout le long de la période considérée, en dehors de la dernière année où ils sont plus élevés. Il apparaît que le cycle de l'enseignement secondaire général accueille moins du cinquième des enfants qui devraient y être admis (de 14,8 % en 2010 à 18,3 % en 2020), avec une forte disparité entre les filles et les garçons. Les variations observées entre le début et la fin de la période vont de 7 à 12 % pour les premières et de 20 à 25 % pour les

seconds. L'indice de parité fille/garçon est de 0,1 quelles que soient les années scolaires. À l'exception de l'année scolaire 2020-2021, l'examen du taux d'achèvement indique que dans l'ensemble, moins du cinquième des élèves admis au cycle secondaire ont achevé ce cycle. La proportion des garçons achevant ce cycle est plus importante que celle des filles, et l'écart entre les deux groupes ne connaît pas d'évolution tout le long de la période étudiée.

Tableau 7

Évolution des taux bruts d'admission et des taux d'achèvement dans le cycle secondaire d'enseignement général.

Sources : annuaires statistiques scolaires de 2009/2010 à 2020/2021.

Année scolaire	Taux brut d'admission (TBA, %)				Taux d'achèvement au secondaire (TAS, %)			
	G	F	E	IP (F/G)	G	F	E	IP (F/G)
2009-2010					28,7	8,7	18,7	0,1
2010-2011	23,3	7,4	14,8	0,1	29,3	7,7	17,8	0,1
2011-2012	19,8	6,5	12,8	0,1	22,6	5,5	13,5	0,1
2013-2014	20,0	6,5	12,9	0,1	25,5	6,9	15,6	0,1
2014-2015	20,2	6,8	13,1	0,1	29,5	7,7	17,9	0,1
2015-2016	20,9	7,5	13,9	0,1				
2020-2021	25,2	12,0	18,3	0,1	30,6	12,7	21,1	0,1

G : garçon ; F : fille ; E : ensemble ; IP : indice de parité.

2.2.4. Les capacités d'accueil du cycle supérieur

Le Tchad compte aujourd'hui près de 130 établissements d'enseignement supérieur publics et privés : universités, instituts et écoles³. 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.

Au cours de l'année académique 2015-2016, les institutions de l'Enseignement supérieur (secteurs public et privé confondus) avaient une capacité d'accueil de 32 195 étudiants en première année de licence (tabl. 8). Cependant, on constate une réduction de cette capacité d'accueil avec, en 2019, 29 496 étudiantes et étudiants accueillis, soit 2 699 de moins qu'en 2015.

³ À noter, ces estimations peuvent beaucoup varier en fonction du niveau de fermeture des établissements pour des raisons diverses

Bien que la part du public ait légèrement été réduite, en passant de 69,4 % en 2015 à 66,6 % en 2019, la capacité d'accueil en première année des institutions publiques était en 2019 le double de celle des institutions privées (33,4 %, fig. 5).

Tableau 8
 Évolution de la capacité d'accueil en première année de licence des institutions de l'Enseignement supérieur.
 Sources : annuaires statistiques de l'Enseignement supérieur de 2015 à 2020.

Année académique	Effectif d'étudiants		
	Public	Privé	Ensemble
2015-2016	22 335	9 860	32 195
2016-2017	23 547	12 620	36 167
2017-2018	19 530	12 072	31 602
2018-2019	19 635	9 566	29 201
2019-2020	19 655	9841	29 496

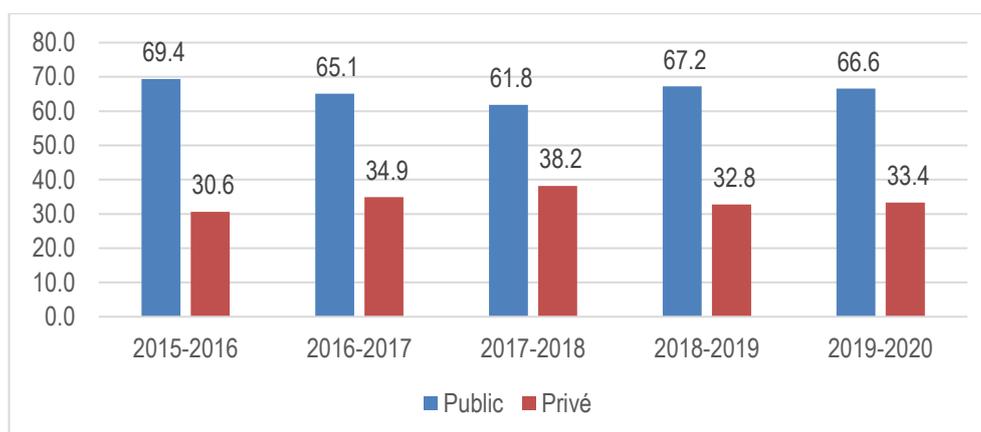


Figure 5
 Évolution proportionnelle de la capacité d'accueil en première année de licence des institutions de l'Enseignement supérieur selon le statut (%).
 Sources : annuaires statistiques de l'Enseignement supérieur de 2015 à 2020.

2.3. Des disparités entre les sexes dans les niveaux primaire et secondaire annonciatrices des inégalités constatées dans l'accès au supérieur

Les disparités dans la fréquentation scolaire entre les filles et les garçons sont examinées à partir des taux bruts de scolarisation et de la

proportion de garçons et de filles par cycle, des taux d'admission au baccalauréat et de l'effectif d'étudiants et d'étudiantes inscrits dans les institutions de l'Enseignement supérieur.

2.3.1. Les disparités entre les sexes dans le cycle primaire

Le taux brut de scolarisation dans le primaire oscille autour de 90 %, de 2014 à 2020, après avoir dépassé les 100 % au cours des années scolaires 2012-2013 et 2013-2014 (tabl. 9). Globalement, on observe une diminution du taux de 2006 à 2020. En considérant les élèves selon le sexe, le taux brut de scolarisation est plus élevé chez les garçons et il est supérieur à 100 % sur la quasi-totalité de la période étudiée, tandis que celui des filles n'atteint jamais cette proportion. L'indice de parité filles/garçons du taux, qui varie entre 0,7 et 0,8 au cours de ces 14 années, illustre cette inégalité constante en défaveur des filles, dans la fréquentation scolaire.

Tableau 9

Évolution du taux brut de scolarisation dans le cycle primaire selon le genre au Tchad de 2006 à 2021.

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

Année scolaire	Taux bruts de scolarisation (%)			Indice de parité (F/G)
	Ensemble	Garçon	Fille	
2006-2007	93,0	109,5	76,4	0,7
2007-2008	---	---	---	---
2008-2009	98,4	116,8	80,0	0,7
2009-2010	100,0	115,6	84,3	0,7
2010-2011	93,5	107,0	80,0	0,7
2011-2012	98,1	111,6	84,5	0,8
2012-2013	105,1	119,2	90,9	0,8
2013-2014	106,9	121,7	92,1	0,8
2014-2015	95,1	107,4	82,7	0,8
2015-2016	89,2	100,7	77,7	0,8
2016-2017	81,9	93,9	69,8	0,7
2017-2018	89,9	101,0	78,7	0,8
2018-2019	89,1	100,1	78,1	0,8
2019-2020	91,3	102,1	80,4	0,8
2020-2021	91,2	101,1	81,2	0,8

La comparaison de l'évolution des effectifs des élèves par sexe montre des disparités importantes entre les filles et les garçons qui sont défavorables

aux premières. De 1998 à 2020, les effectifs du primaire sont passés de 787 000 à 2 719 000 élèves. La proportion de filles au sein de ces effectifs était de 44,3 % en 2020-2021 contre 35,4 % en 1998-1999. Cette progression s'est étalée tout le long de la période considérée, mais avec un accroissement plus important pendant les premières années scolaires. Entre 1998-1999 et 2008-2009, la proportion de filles dans les effectifs du primaire a augmenté de 6 %, mais seulement de 2,4 % entre 2008-2009 et 2018-2019 (fig. 6).

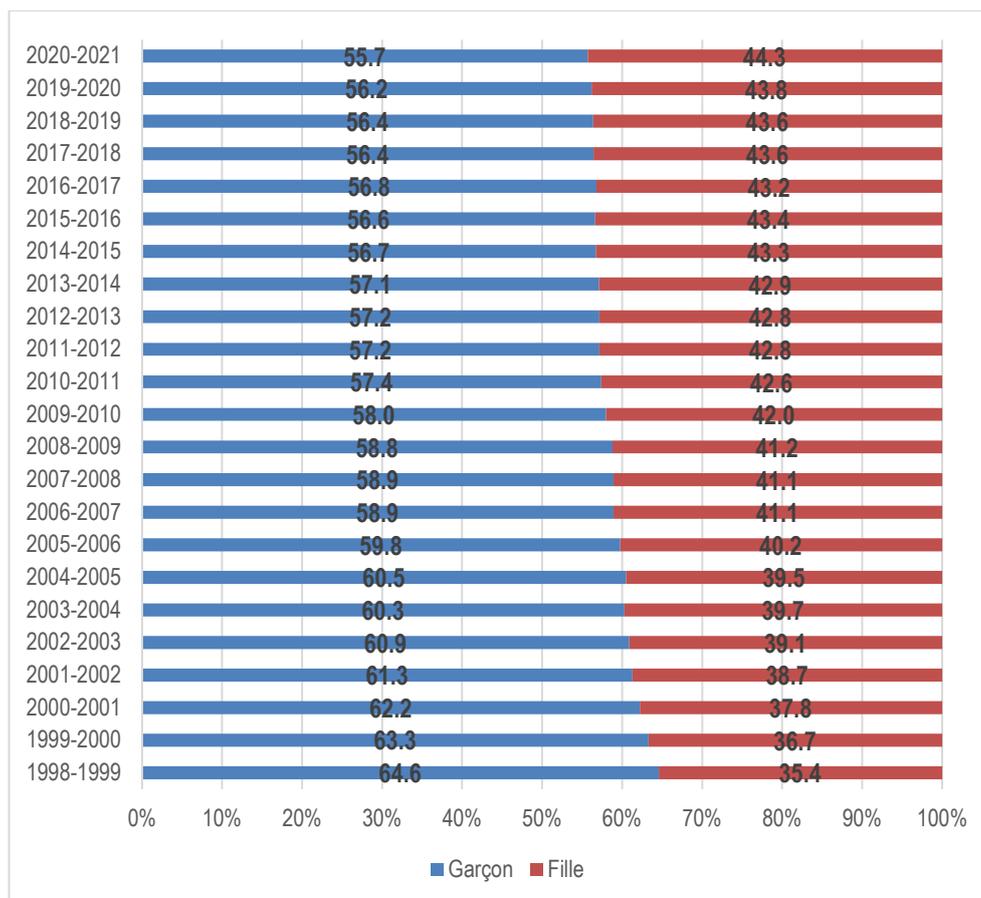


Figure 6
 Évolution de la proportion des élèves dans le cycle du primaire selon le sexe.

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

La quasi-stagnation observée au cours de cette dernière décennie est en partie due à l'impact négatif sur la scolarisation de la crise budgétaire que connaît le Tchad depuis 2014 (MENPC, 2019). Parmi les mesures prises à la suite de cette crise budgétaire figure en effet la suspension de la subvention des maîtres communautaires, ce qui a eu comme conséquence la fermeture de

plusieurs écoles communautaires provoquant la chute des effectifs scolaires dans le cycle primaire. Cette réduction des subventions aux écoles communautaires a aussi accru les charges éducatives des ménages qui ont dû subvenir en partie à la rémunération des maîtres communautaires. La réduction de l'offre scolaire communautaire a probablement accentué les disparités entre les sexes. En effet, la proximité des écoles communautaires avec les logements est un facteur favorable à la mise et au maintien à l'école des filles. La crise budgétaire a mis à mal les efforts déployés par les différents gouvernements tchadiens qui, depuis le début des années 1990, ont accordé une priorité particulière à l'éducation, dans la perspective de l'éducation pour tous. Ces efforts se sont depuis traduits par une augmentation des effectifs des élèves et des taux de scolarisation dans les cycles primaire, moyen et secondaire.

2.3.2. Les disparités entre les sexes dans le cycle moyen

La comparaison des indicateurs de fréquentation scolaire entre les enfants de sexe féminin et masculin dans le cycle moyen montre une diminution progressive des inégalités envers les filles, même si l'avantage que connaissent les garçons demeure tout le long de la période considérée. Le taux brut de scolarisation dans le cycle moyen oscille entre 26 et 32 % pour les enfants des deux sexes, selon les années scolaires (tabl. 10).

Tableau 10

Évolution du taux brut de scolarisation dans le cycle moyen selon le genre et par année au Tchad de 2006 à 2021.

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

Année scolaire	Taux bruts de scolarisation (%)			Indice de parité (F/G)
	Ensemble	Garçon	Fille	
2006-2007	26,4	37,3	15,5	0,4
2007-2008	---	---	---	---
2008-2009	32,2	45,2	19,5	0,4
2009-2010	32,4	44,8	20,0	0,4
2010-2011	29,17	40,91	18,2	0,4
2011-2012	28,8	39,7	18,4	0,5
2012-2013	28,7	39,8	18,3	0,5
2013-2014	29,8	41,2	19,1	0,5
2014-2015	28,7	39,8	18,4	0,5
2015-2016	29,4	40,7	18,8	0,5
2016-2017	26,7	35,5	18,4	0,5
2017-2018	26,2	34,5	18,3	0,5
2018-2019	25,4	33,1	18,2	0,5
2019-2020	30,1	38,9	21,5	0,6
2020-2021	29,2	36,9	21,9	0,6

De 2006 à 2015, le taux brut de scolarisation des garçons est plus de deux fois supérieur à celui des filles, mais cet écart se réduit dans le temps. De 2006 à 2020, l'indice de parité fille/garçon est passé de 0,4 à 0,5 puis à 0,6.

L'analyse de l'évolution des effectifs des élèves dans le cycle moyen révèle une sous-représentation des filles. En 2019-2020, la proportion de filles dans les effectifs du cycle moyen ne représentait que 38,7 %, soit 11 % de plus que pour l'année scolaire 2005-2006 où cette proportion était de 27,7 % (fig. 7). Contrairement à la tendance observée au cycle primaire, c'est après 2014 que la proportion des filles dans le cycle moyen a connu une hausse notable, probablement du fait du faible nombre d'écoles communautaires pour ce cycle. En effet, ces dernières ont été les plus affectées par la crise budgétaire évoquée plus haut.

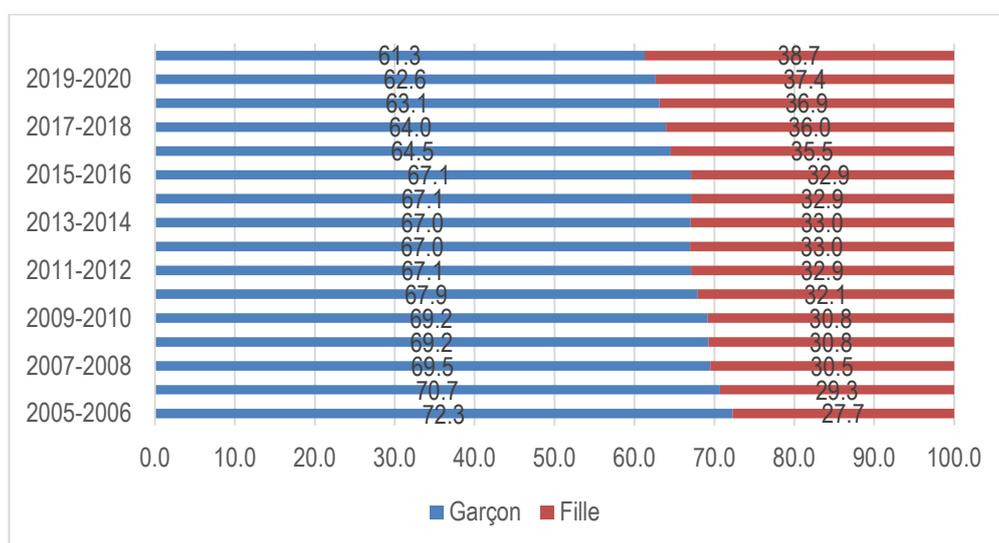


Figure 7

Évolution de la proportion des élèves dans le cycle moyen selon le sexe (%).
 Sources : annuaires statistiques scolaires de 2005/2006 à 2020/2021.

2.3.3. Les disparités entre les sexes dans le cycle secondaire

De façon globale, la fréquentation scolaire dans le cycle secondaire est faible au Tchad, et plus encore pour les filles. Entre les années scolaires 2006-2007 et 2019-2020, le taux brut de scolarisation dans le cycle secondaire d'enseignement général oscillait entre 16 et 19 % pour l'ensemble des élèves (tabl. 11). Ce taux variait de 7,5 à 11,5 % pour les filles, et de 24 à 30 % pour les garçons. Durant l'année scolaire 2020-2021, le taux brut de scolarisation a atteint 21,3 % pour l'ensemble, soit 30,4 % pour les garçons et 13,1 % pour les filles. L'indice de parité fille/garçon a très peu évolué

pendant la période, passant de 0,3 à 0,4 entre les années scolaires 2006-2007 et 2020-2021.

Tableau 11

Évolution du taux brut de scolarisation dans le cycle secondaire selon le genre et par année au Tchad de 2006 à 2021.

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

Année scolaire	Taux bruts de scolarisation (%)			Indice de parité (F/G)
	Ensemble	Garçon	File	
2006-2007	16,0	24,4	7,5	0,3
2007-2008	---	---	---	---
2008-2009	19,9	30,2	9,6	0,3
2009-2010	19,9	30,0	9,8	0,3
2010-2011	19,6	30,1	9,1	0,3
2011-2012	17,7	27,0	8,5	0,3
2012-2013	18,6	28,3	8,8	0,3
2013-2014	18,9	29,0	8,7	0,3
2014-2015	18,9	28,9	8,8	0,3
2015-2016	18,3	27,6	9,0	0,3
2016-2017	17,7	26,7	8,7	0,3
2017-2018	16,6	24,1	9,1	0,4
2018-2019	18,6	27,0	10,2	0,4
2019-2020	19,4	27,3	11,5	0,4
2020-2021	21,321	30,40	13,10	0,4

L'analyse des disparités entre les sexes sur la base de l'évolution des effectifs des élèves dans le cycle secondaire montre une faible présence des filles à ce niveau d'enseignement. Au cours de l'année scolaire 2020-2021, les effectifs des élèves de sexe féminin représentaient seulement un tiers de la totalité des effectifs de ce cycle, soit 32,6 %. On note une légère amélioration au cours de la période observée, avec en 2006-2007, une proportion des élèves filles de 21,2 % (fig. 8). Comme pour le cycle moyen, la proportion des filles dans le cycle secondaire connaît une hausse régulière et substantielle après 2014.

Le tableau 12 présente les taux d'admission au baccalauréat des filles et des garçons de 2005 à 2022. Il apparaît que même si les disparités en faveur des garçons existent, elles sont moins prononcées que pour la fréquentation au secondaire à partir des taux de scolarisation. L'indice de parité filles/garçon du taux d'admission au baccalauréat, qui se situe entre 0,8 et 1 tout le long de la période, confirme ce constat.

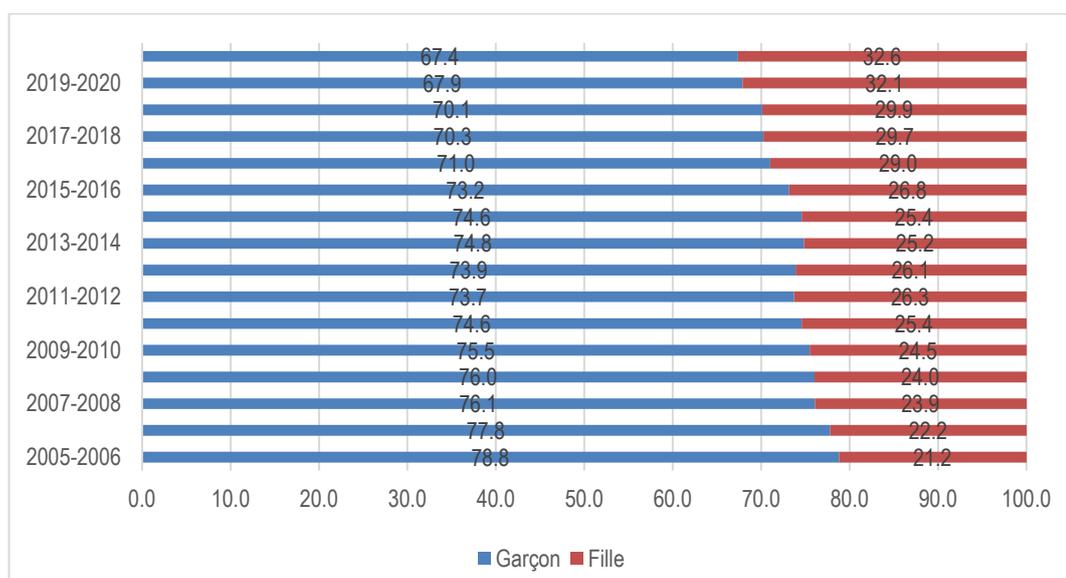


Figure 8
 Évolution de la proportion des élèves dans le cycle secondaire selon le sexe (%).

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

Tableau 12
 Évolution du taux brut de réussite au baccalauréat du secondaire selon le sexe et par année au Tchad de 2005 à 2022.

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

Année scolaire	Taux brut de réussite au baccalauréat (%)			Indice de parité (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

L'examen des admissions au baccalauréat selon les filières pour les trois dernières années (promotions 2020, 2021 et 2022) indique une réduction ou une absence d'écarts entre les garçons et les filles pour certaines séries

comme les séries 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), alors qu'elles sont, pour certaines, réputées pour être les plus difficiles.

Tableau 13
 Taux (%) d'admission au baccalauréat du secondaire selon le sexe et par série au Tchad, de 2020 à 2022.

Source : Onecs

Série*	Taux d'admission au baccalauréat (%)						Indice de parité F/G		
	2020		2021		2022		2020	2021	2022
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles			
A4	41,6	33,7	48,6	41,6	64,6	58,1	0,8	0,9	0,9
A4 Arabe	43,2	30,8	59,1	46,7	56,5	43,9	0,7	0,8	0,8
A4 Bilingue**	44,2	28,1	76,4	73,3	69,3	37,5	0,6	1,0	0,5
C	49,4	54,5	68,1	65,8	80,5	68,4	1,1	1,0	0,8
C Arabe	94,4	94,1	87,5	81,8	85,7	88,9	1,0	0,9	1,0
D	36,2	33,4	41,7	39,9	55,0	53,8	0,9	1,0	1,0
D Arabe	42,9	34,3	52,4	36,7	57,6	43,5	0,8	0,7	0,8
E	76,7	100,0	45,1	0,0	95,4	100,0	1,3	0,0	1,0
G1	50,2	42,7	69,7	63,5	67,0	56,4	0,9	0,9	0,8
G1 Arabe	55,3	37,5	62,9	66,7	89,5	65,6	0,7	1,1	0,7
G2	60,5	53,0	78,1	76,2	72,7	71,4	0,9	1,0	1,0
G2 Arabe	81,8	63,0	57,9	52,6	76,9	85,0	0,8	0,9	1,1
G3	59,1	81,4	75,9	86,5	80,0	78,0	1,4	1,1	1,0
Ensemble	40,8	34,0	48,1	43,1	61,7	54,9	0,8	0,9	0,9

* A4 : philosophie et lettres ; C : mathématiques et sciences physiques ; D : mathématiques et sciences naturelles ; E : mathématiques et techniques ; G1 : techniques administratives de gestion ; G2 : techniques quantitatives de gestion ; G3 : techniques commerciales.

** Français et Arabe.

2.3.4. Les disparités entre les sexes dans le cycle supérieur

Un rapport d'évaluation de l'Université du Tchad produit en 1993 montre que cette université souffrait de deux déséquilibres majeurs : la proportion des étudiantes y est extrêmement faible et les étudiants, filles ou garçons, sont beaucoup plus nombreux en lettres et sciences humaines et en droit et gestion, qu'en sciences exactes et appliquées (LALLEZ, 1993).

Les données sur les effectifs d'étudiants dans les institutions d'Enseignement supérieur, du public et du privé, montrent que les garçons y sont plus nombreux (tabl. 14). Ce constat des années 1990 est resté valable jusque dans le milieu des années 2000. En effet, l'effectif des filles dans le supérieur a beaucoup progressé dans le temps. En 2007, les garçons étaient sept fois plus nombreux que les filles. En 2019, on comptait trois garçons pour une fille. L'indice de parité fille/garçon est ainsi passé de 0,1 à 0,4 durant la période étudiée.

Tableau 14

Évolution de l'effectif des étudiants selon le sexe et par année au Tchad de 2007 à 2019 (secteurs public et privé confondus).

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

Année académique	Effectif des étudiants			Indice de parité (F/G)
	Total	Garçon	Fille	
2007-2008	18 240	15 871	2 369	0,1
2008-2009	20 394	17 403	2 991	0,2
2013-2014	30 574	25 706	4 868	0,2
2014-2015	40 828	31 809	9 019	0,3
2015-2016	51 755	38 143	13 612	0,4
2016-2017	55 854	40 997	14 857	0,4
2017-2018	57 937	41 100	16 837	0,4
2018-2019	65 572	47 921	17 651	0,4
2019-2020	68 081	49 096	18 985	0,4

Les tableaux 15 et 16 et la figure 9 présentent la situation des effectifs d'étudiants, garçons et filles, suivant les filières et les secteurs de l'Enseignement supérieur. Dans les écoles normales supérieures (N'Djamena, Bongor et Sarh), les écarts d'effectifs sont plus importants dans les filières scientifiques, comparées aux lettres et aux sciences sociales en 2021-2022. Rares sont les filles qui sont inscrites en mécanique auto, en mathématique-informatique et en physique-chimie, alors que dans la filière « Technique d'administration et secrétariat », les filles sont plus nombreuses que les garçons. Les garçons sont aussi surreprésentés dans le cycle de licence des instituts techniques publics en 2021-2022. On compte cinq garçons pour une fille dans le cycle. Dans les établissements du secteur privé, les écarts entre les effectifs des garçons et des filles sont aussi importants, suivant un schéma semblable à celui du public. Les écarts sont plus élevés pour les filières telles que « génie et techniques », « développement rural » et « sciences juridiques et politiques ». Ils sont moins prononcés pour les sciences sociales, les sciences économiques et de gestion, et les sciences de la santé.

Tableau 15

Effectifs des étudiants en licence, par sexe et filière, dans les écoles normales supérieures (N'Djamena, Bongor et Sarh) en 2021-2022.

Source : Service des statistiques du MESRS.

Filières	Effectif des étudiants			Indice de parité (F/G)
	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
CPEP	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
Ensemble	4 143	3 296	847	0,3

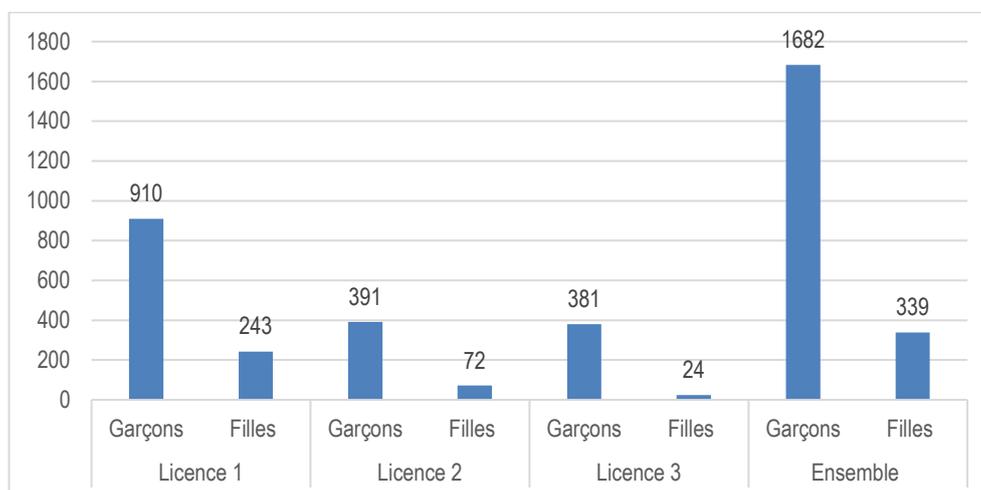


Figure 9

Effectifs des étudiants par sexe et niveau dans les instituts techniques publics en 2021-2022.

Source : Service des statistiques du MESRS.

Tableau 16

Effectifs des étudiants des cycles de licence et master par sexe et filière,
 dans les établissements privés du supérieur en 2019-2020.

Source : Service des statistiques du MESRS.

Filières	Effectif des étudiants			Indice de parité (F/G)
	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
Ensemble	13 270	7 125	6 145	0,9

2.3.5. Les disparités entre les sexes dans les grades des enseignants-chercheurs

Les statistiques de l'Enseignement supérieur des dernières années donnent la possibilité d'apprécier l'importance des femmes parmi l'effectif des enseignants-chercheurs. Durant l'année académique 2015-2016, on comptait 56 femmes parmi les 2 317 enseignants-chercheurs, soit 2,4 % (tabl. 17 et fig. 10). En 2018-2019, l'effectif et la part des femmes n'ont que légèrement augmenté, avec seulement 69 enseignantes-chercheuses, soit 2,6 % du total.

En considérant le grade universitaire, on ne rencontre des femmes quasi exclusivement que dans les catégories « maître-assistant », « assistant d'université » et « assistant ». C'est en 2021 qu'une femme a accédé à une position d'enseignante-chercheuse de rang magistral, avec l'obtention du grade de maîtresse de conférences du Comité africain et malgache de l'Enseignement supérieur (Cames).

Tableau 17
 Évolution des effectifs des enseignants-chercheurs et chercheurs selon le sexe, de 2015 à 2019.

Source : annuaires statistiques du MESRS.

Grade	2015-2016			2016-2017			2017-2018			2018-2019		
	Ens*.	Femmes		Ens.*	Femmes		Ens*.	Femmes		Ens.*	Femmes	
		Eff.*	%									
Professeur titulaire	3	0	0,0	5	0	0,0	6	0	0,0	8	0	0,0
Maître de conférences	18	0	0,0	24	0	0,0	57	0	0,0	61	1	1,6
Maîtres assistants	198	4	2,0	209	5	2,4	271	5	1,8	313	6	1,9
Assistant d'université	582	15	2,6	594	19	3,2	644	19	3,0	895	21	2,3
Assistant	1516	37	2,4	1560	40	2,6	1520	40	2,6	1423	41	2,9
Total	2317	56	2,4	2392	64	2,7	2498	64	2,6	2700	69	2,6

Ens : ensemble ; Eff. : effectif.

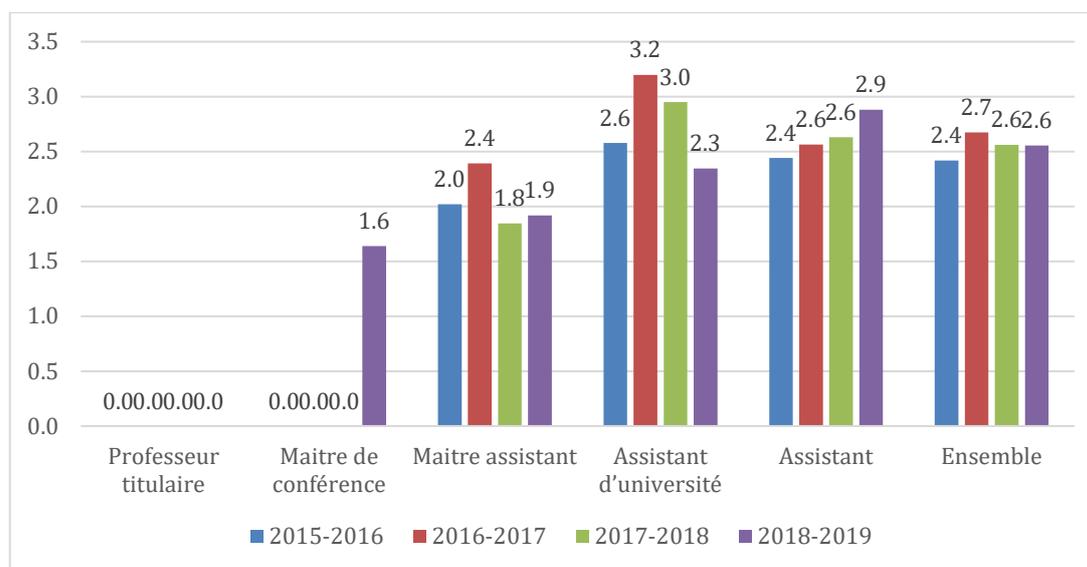


Figure 10
 Évolution de la proportion de femmes parmi les enseignants-chercheurs selon le grade universitaire, de 2015 à 2019.

Source : MESRS, 2020a.

3. Une université très concentrée spatialement et peu ouverte aux questions de genre

3.1. Un accès difficile aux universités : disparités régionales et coût des études

L'histoire de l'Université au Tchad est d'abord ancrée dans la capitale. Mis à part des écoles normales de formation des enseignants et enseignantes du secondaire et quelques écoles techniques, il n'y avait pas d'Enseignement supérieur dans le reste du pays. Ceci a eu (et a toujours) des conséquences importantes pour les potentiels étudiants, filles ou garçons, des provinces, contraints de se déplacer. Par exemple, un déplacement entre Sahr (au sud) et N'Djamena nécessite 9 heures de route, c'est-à-dire toute une journée. Si des personnes habituées aux conditions de déplacement dans le pays ne considèrent pas que c'est loin, il faut cependant envisager cela du point de vue des parents qui envoient leur enfant étudier dans un lieu situé à une journée entière de transport. Cela implique une organisation et un engagement économique et social important. Une offre trop éloignée a en particulier une implication forte pour la scolarisation des filles dont la famille accepte difficilement l'éloignement, notamment à cause des problèmes de logement qui se posent, surtout si on n'a pas de personnes de la parentèle susceptibles de les héberger. Elle introduit également des biais importants dans les choix de poursuite des études et du type d'études suivies, surtout pour les filles, mais également pour les garçons. Des études approfondies des effets de l'éloignement des établissements d'Enseignement supérieur des populations concernées seraient à mener de façon précise.

Comme illustré dans la figure 11, les dix universités publiques ne couvrent pas tout le territoire et on constate qu'il existe de vastes zones dépourvues de la possibilité de poursuivre des études supérieures.



Figure 11
Localisation des universités publiques.
Source : annuaire statistique du MESRS (2020).
Carte : Raquel Oliveira Silva, 2023.

Même si l'on ajoute les différents instituts d'Enseignement supérieur présents sur le territoire, le déséquilibre d'accès à l'Enseignement supérieur n'est pas corrigé. Seules les villes de N'Djamena et d'Abéché cumulent les différents types d'établissements avec la présence d'une université, d'un institut et d'une école normale (fig. 12).

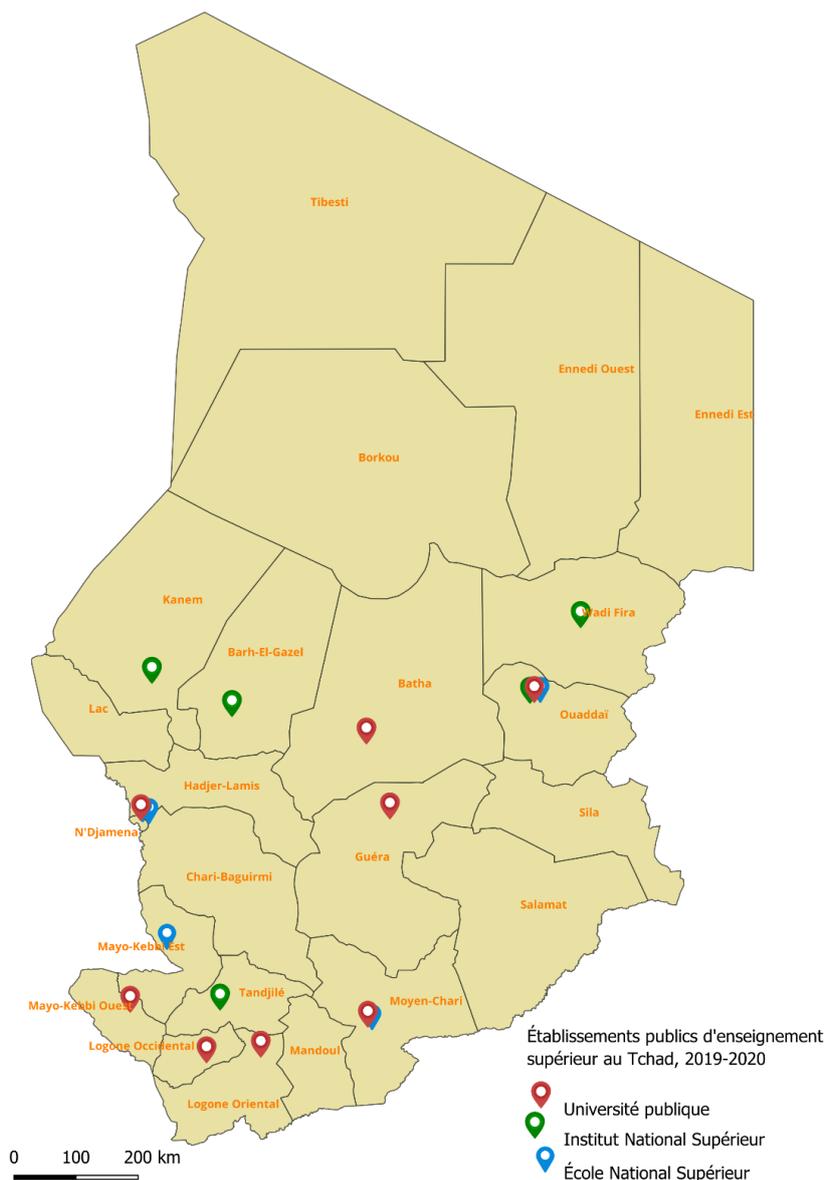


Figure 12
Localisation des établissements publics d'Enseignement supérieur au Tchad.
Source : annuaire statistique (MESRS 2020).
Carte : Raquel Oliveira Silva, 2023.

Héritière de l'histoire très centralisée de l'Enseignement supérieur à N'Djamena pendant des années, sans autre alternative, et de la création assez récente des universités dans les provinces, la géographie universitaire du Tchad présente un déséquilibre important dans la répartition du nombre d'étudiants dans le pays. N'Djamena, la capitale, et Abéché, à l'est du pays, sont les villes qui accueillent le plus grand nombre d'étudiants et étudiantes dans le supérieur, suivies de villes des provinces du sud, quels que soient les types d'établissements d'Enseignement supérieur (fig. 13).

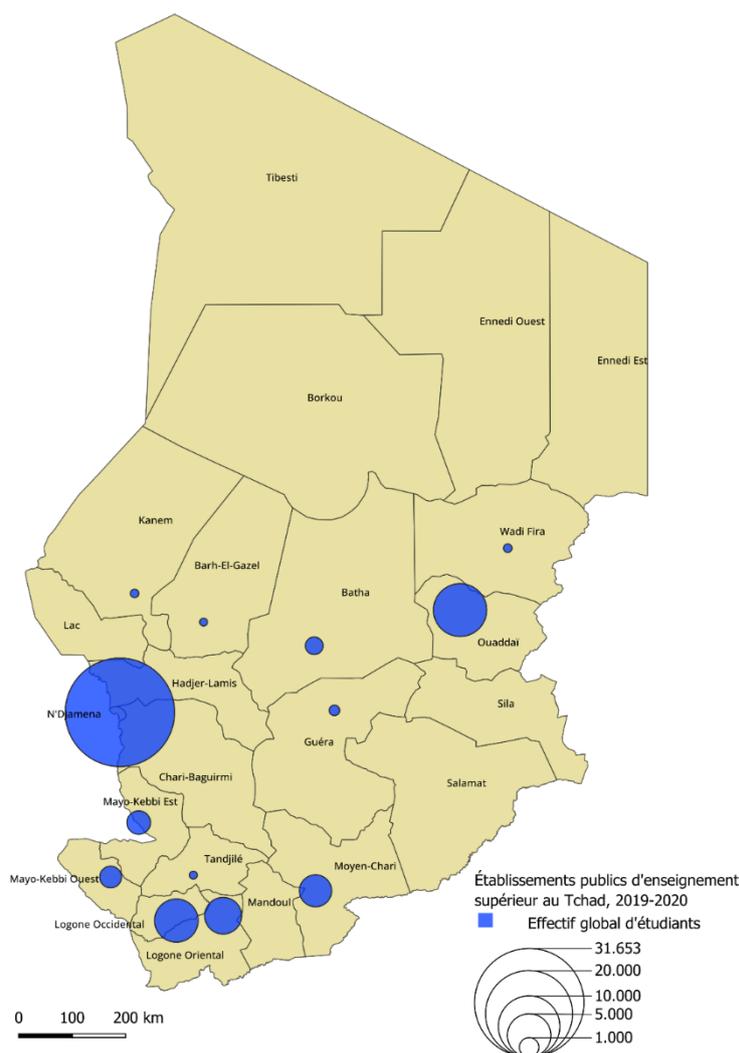


Figure 13
Effectif global des étudiants et étudiantes des établissements publics d'Enseignement supérieur au Tchad en 2020, par localité.
Source : annuaire statistique du MESRS (2020)
Carte : Raquel Oliveira Silva, 2023.

Concernant la répartition par sexe (fig. 14), on voit très clairement que, quelles que soient les régions, les femmes sont partout minoritaires, voire très minoritaires, dans les établissements publics d'Enseignement supérieur. Il semble cependant que les étudiantes sont un peu plus nombreuses à N'Djamena et à Moundou.

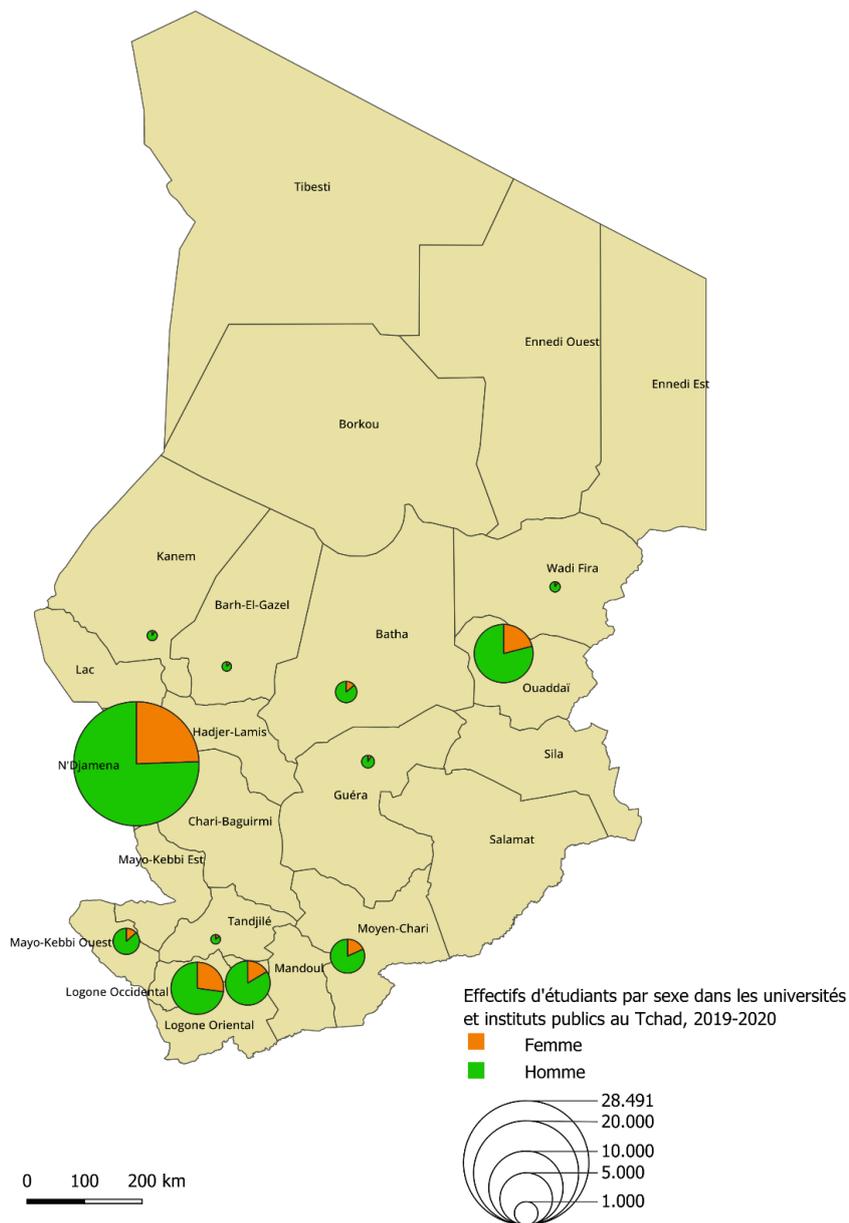


Figure 14

Effectifs par sexe dans les universités et instituts publics au Tchad en 2020.

Source : annuaire statistique du MESRS (2020).

Carte : Raquel Oliveira Silva, 2023.

Si l'on se centre sur N'Djamena, on observe que l'université Roi Fayçal accueille davantage de filles que celle de N'Djamena. En effet, leur localisation dans la ville n'est pas la même. L'université Roi Fayçal est relativement centrale, permettant ainsi un assez bon accès, ce qui n'est pas le cas de l'université de N'Djamena qui est divisée en plusieurs campus dont celui de Toukra inauguré en 2011. Destiné à abriter à terme l'ensemble de l'université, et considéré comme un site universitaire moderne devant abriter toutes les commodités nécessaires aux étudiantes et étudiants, le campus de Toukra souffre cependant de nombreux maux. Il est très éloigné du centre-ville. Seul bâtiment au milieu des champs, il est régulièrement inondé par les crues du fleuve Chari. Les logements étudiants construits à proximité ne sont pas loués et abritent au rez-de-chaussée des salles de classe qui sont inexistantes dans le bâtiment principal. L'accès à l'eau y est très difficile. Seules deux pompes sont disponibles dans les jardins pour l'eau de boisson, et les toilettes sont sous-dimensionnées comparativement à l'effectif total des étudiants et du personnel, tant enseignant qu'administratif. Les salles informatiques et la bibliothèque sont souvent fermées et les salles de classe, trop petites, accueillent trois à quatre fois le nombre d'étudiants pour lequel elles sont dimensionnées. Il n'y a pas d'internet fourni par l'université. Le restaurant universitaire est désormais fermé. D'ailleurs, au dire des étudiants qui le fréquentaient avant sa fermeture, la nourriture n'y était ni à leur goût, ni équilibrée. Du fait de son éloignement, les étudiants et étudiantes doivent prendre un bus depuis le centre-ville pour se rendre au campus de Toukra. Cependant, la desserte n'est pas fiable ; les bus toujours bondés obligent à s'y rendre très tôt le matin. Et le soir, alors que des cours peuvent être dispensés jusqu'à 22 h, il n'y a plus de transport. Les étudiants et étudiantes doivent donc se débrouiller. La mototaxi, la bicyclette, et la voiture, quand les moyens de la famille le permettent, sont alors les seules alternatives à la marche. Cet aspect lié aux conditions de mobilité des étudiants est fondamental. En effet, les filles et les femmes craignent beaucoup les agressions sexuelles et le harcèlement qui, selon les témoignages (voir axe III), sont extrêmement fréquents à toute heure. Elles sont particulièrement craintes le soir et la nuit, où il n'est socialement pas admis qu'une femme seule se trouve dans la rue. Comment assurer sa présence aux cours dans ces conditions ? Construire un campus éloigné de la ville, sans moyen de transport fiable, exclut d'emblée nombre d'étudiants hommes qui n'ont pas la possibilité de s'y rendre, et encore davantage de femmes dont les déplacements sont plus risqués et beaucoup moins admis dans les représentations sociales. Ceci est sans compter le temps nécessaire pour se rendre à l'université, qui ne sera pas consacré aux travaux ménagers ou aux enfants, et considéré comme perdu.

L'université Roi Fayçal, plus centrale, peut être considérée comme plus accessible (fig. 15), mais cela dépend bien entendu du lieu de résidence des étudiants qui est loin d'être uniforme. Ainsi le manque de moyens de transports en commun et de desserte de façon générale pour se rendre dans

les universités est partagé par l'ensemble des étudiants, filles ou garçons. Il existe une cantine à l'université Roi Fayçal, mais qui est sous-dimensionnée. L'accès à l'eau et aux toilettes n'y est pas optimal non plus, créant ainsi des conditions d'études précaires. En revanche, la présence de petites échoppes permet une restauration du midi plus facile qu'à Toukra.

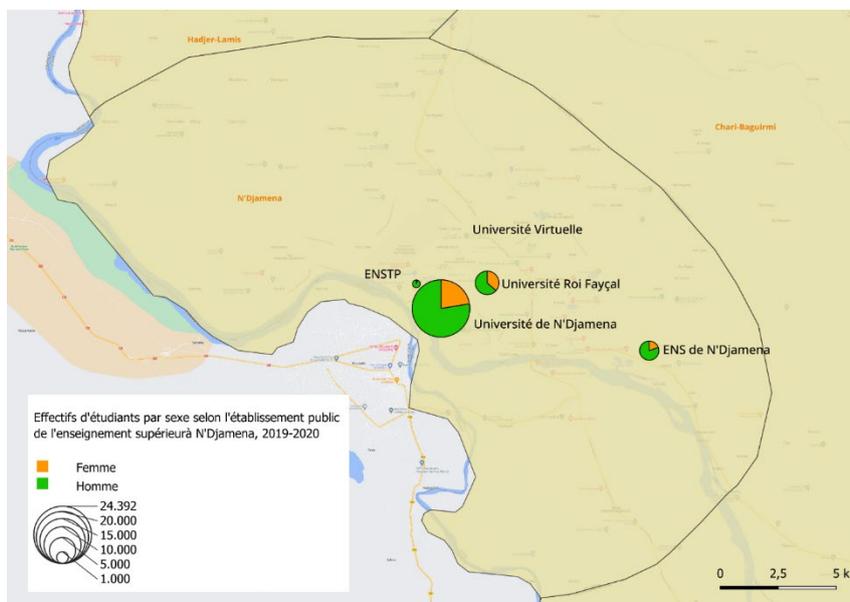


Figure 15

Localisation et effectif par sexe des étudiants des universités et établissements publics d'Enseignement supérieur à N'Djamena en 2020.

Source : annuaire statistique du MESRS (2020).

Carte : Raquel Oliveira Silva, 2023.

Ces difficultés d'accès aux universités et de manque d'infrastructures sont largement partagées par l'ensemble des étudiants, filles ou garçons. Le récent rapport du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MESRS, 2023) fait état du lien entre l'efficacité plus que limitée des œuvres universitaires et les conditions de vie sur les campus (tabl. 18). Le Centre national des œuvres universitaires (Cnou), dont la mission est d'accompagner les étudiants dans leur cursus en créant des conditions sociales satisfaisantes, a visiblement échoué sur l'ensemble des secteurs qu'il avait en charge, et cela malgré un budget qui représente 60 % des financements dédiés au MESRS. Ces conditions d'études très difficiles désavantagent encore plus les filles que les garçons, car leurs besoins spécifiques ne sont pas pris en considération. Dans l'axe III, les femmes ont évoqué l'impossibilité pour elles de se rendre à l'université lorsqu'elles ont leurs règles, car elles ne peuvent pas se changer. Cela a un effet direct sur l'assiduité des étudiantes.

Tableau 18
 Missions et secteurs d'intervention du Cnou
 Source : MESRS, 2023 : 181.

Objectifs et champs d'action	Chapitre	Étudiant du public		Étudiant du privé	Étudiant à l'extérieur	
		Niveau de couverture	Niveau de satisfaction	Niveau de couverture	Niveau de couverture	Niveau de satisfaction
Améliorer les conditions de vie et d'études des étudiants tchadiens à l'intérieur comme à l'extérieur	Restauration	Élevé	Faible	Nul	Non concerné	-
	Transports	Moyen	Faible	Nul	Non concerné	-
	Santé	Très faible	Très faible	Nul	Non concerné	-
	Logement	Nul	-	Nul	Non concerné	-
	Culture et sports	Très faible	Très faible	Nul	Non concerné	-
	Bourses et aides forfaitaires	Uniquement les étudiants en médecine et ceux de l'étranger	Faible	Nul	Faible	Faible

Le tableau 18 montre que pratiquement aucun des secteurs d'intervention des œuvres universitaires n'est satisfaisant. Or, ces éléments sont essentiels à une vie estudiantine équilibrée. Les transports, l'alimentation, le logement, la culture et le sport sont autant de domaines essentiels à la réussite des étudiants de manière générale. Toutefois, ce tableau ne prend pas du tout en considération des besoins spécifiques qui pourraient être exprimés par les étudiantes, comme ceux liés aux menstruations ou au fait d'être mères pour de nombreuses étudiantes, en raison de leur mariage précoce. Ces dernières ont en général des enfants très jeunes, voire des nourrissons qu'elles ont eus pendant leurs études. Sans aucune structure de prise en charge pour leurs enfants, avec des transports très longs et l'absence de service de restauration sur place, il leur est difficile de poursuivre des études et d'assurer concomitamment les rôles de mère et d'épouse.

L'octroi automatique d'une bourse étudiante, mise en place dès la création de l'université du Tchad, a été ensuite remplacé par une prise en charge plus collective via les œuvres universitaires. Le décret n° 686/PR/PM/MESRI/2016 du 31 octobre 2016 a supprimé toutes les bourses intérieures sauf pour les écoles professionnelles. Un arrêté du ministère établit que seuls les étudiants et étudiantes des facultés de médecine ont désormais droit à une bourse d'études.

3.2. Une ouverture toujours extrêmement limitée des universités aux questions de genre

Les réflexions à propos des questions d'égalité entre les hommes et les femmes au niveau international et les luttes des femmes de la société civile au Tchad de longue date, ont abouti, après un long processus appuyé par toutes les agences de l'ONU, à une politique nationale du genre (PNG) adoptée en 2017 et opérationnalisée en plan d'action pour la période 2019-2023. Dès 2008, des actions sont menées en particulier contre les violences faites aux femmes qui mettent à jour des déséquilibres structurels et systémiques dans la société tchadienne. Les objectifs du millénaire (ODM) en 2000 puis les objectifs de développement durable (ODD) en 2015, viennent renforcer la visibilité du sujet des inégalités entre les hommes et les femmes, et de nombreuses études sont lancées sur la question. Le système éducatif est largement pointé du doigt comme étant particulièrement inégalitaire et un facteur de reproduction des inégalités. Des femmes qui ont pu faire des études supérieures, notamment parmi celles de l'Association des femmes juristes du Tchad (AFJT), sont un peu plus nombreuses et commencent à pointer l'université comme étant un espace masculin où elles connaissent de nombreuses brimades et du harcèlement et, surtout, qui ne respecte pas la loi sur les quotas, ni le décret 246 qui préconise une meilleure intégration des personnes en fonction de leur région et de leur sexe. En principe, les nominations devraient permettre d'établir plus d'égalité dans les filières, et dans le nombre d'enseignantes par grade.

Cependant, même si la plupart des rapports du MESRS signalent la très faible proportion de femmes à l'université, tant étudiantes qu'enseignantes, il n'existe quasiment pas de recommandations pour atteindre l'équilibre qui figure pourtant dans la stratégie « Vision 2030 » du développement du Tchad. L'ordonnance n° 12/PR/2018 instituant la parité (en réalité un quota de 30 % de nomination de femmes) dans les fonctions administratives est loin d'être effective sur le terrain.

La question du genre est inexistante dans les documents définissant la Stratégie nationale de l'Enseignement supérieur peut-être du fait que l'ensemble des diagnostics oublie la question de l'intégration des femmes dans le secteur. Le tout dernier rapport disponible, publié en janvier 2023, issu d'une grande consultation lancée par le MESRS (MESRS, 2023), fait ici ou là référence au fait que le nombre de femmes est très déséquilibré par rapport à celui des hommes à l'université et dans la recherche, mais il ne systématise pas du tout l'approche par le genre. Pourtant, l'occasion était présente à travers toutes les thématiques proposées. On aurait pu penser, par exemple, que les besoins spécifiques des femmes soient considérés dans l'exposé des conditions de vie et de travail des enseignants-chercheurs et chercheurs, hommes ou femmes, ce qui n'est pas le cas. De la même manière,

tout ce qui concerne les conditions de vie et d'accueil des étudiants et étudiantes ne s'intéresse qu'à des étudiants « neutres », comme si toutes les personnes inscrites à l'université partageaient la même réalité, homme ou femme, ce qui n'est évidemment pas le cas.

Comme le signale l'Association des femmes enseignantes et chercheuses du supérieur au Tchad (AFECST), une des raisons est peut-être que les femmes sont très faiblement représentées dans l'institution et sont souvent écartées des études qui portent sur la stratégie de celle-ci. Cela ne favorise pas une prise de conscience des problèmes vécus par les filles et les femmes dans l'Enseignement supérieur.

Les études de genre comme discipline ou approche sont très rares dans les universités. Cette approche transversale n'est pas admise dans les filières. Il est possible que certaines enseignantes-chercheuses distillent dans leurs cours des approches de genre, notamment celles qui sont affiliées à l'AFECST et qui sont engagées dans une démarche ouvertement féministe. Mais de façon institutionnalisée, le genre reste marginal. Seul un module d'enseignement « genre et développement », transversal à plusieurs disciplines (sociologie et géographie) dans le master « Populations et développement » (soutenu par le Fonds des Nations unies pour la population, UNFPA) existe actuellement à l'université de N'Djamena. Une maquette de master professionnel « Projets de développement » à l'étude actuellement avec l'appui de l'Ambassade de France, prévoit des cours sur le genre.

On note en revanche une mise en place de structures liées à une analyse de genre dans certaines universités, telles que des « points focaux genre ». Un des objectifs de ces points focaux est de faire des petites enquêtes qui permettent de générer des données désagrégées par sexe sur des questions qui n'ont jamais été traitées. Par exemple, à l'université d'Abéché, le point focal « genre » (un enseignant-chercheur) a réalisé une enquête sur le désintérêt des filles pour les formations techniques, ce qui engendre un faible nombre de candidatures féminines dans cette filière. Mais dans la majorité des départements, des universités de façon générale, il n'y a pas de point focal genre parce que personne ne se montre intéressé. Il faut préciser que prendre cette fonction n'apporte aucune décharge de cours. Par ailleurs, les personnes qui s'engagent ne sont pas formées aux questions de genre. Il peut par conséquent arriver que le fait de pourvoir un tel poste avec une personne qui n'est pas formée soit au final contre-productif.

3.3. Une forte progression de l'offre dans le privé qui ne concoure pas à la réduction des inégalités de genre

3.3.1. Naissance des établissements privés d'enseignement supérieur

Conformément à la loi n° 016/PR/06 du 13 mars 2006 portant orientation du système éducatif tchadien (titre III, chapitre IV, section 1, article 39), l'Enseignement supérieur au Tchad est organisé selon quatre types d'établissements publics et privés : les universités, les grandes écoles, les instituts et les centres spécialisés. Cette loi définit de façon explicite que les enseignements privés sont reconnus au Tchad et contrôlés par l'État (cf. loi n° 016, titre 1, article n° 7). Si l'Enseignement supérieur du Tchad a débuté en 1971 avec la création d'un seul établissement qui est l'actuelle université de N'Djamena, la création d'établissements privés a commencé après les années 1990. Le tout premier établissement privé d'enseignement supérieur est l'Institut supérieur de gestion (ISG), créé en 1991. Six ans après, plusieurs instituts universitaires et universités ont suivi.

La création d'un établissement privé se fait sur une autorisation délivrée par le ministère en charge de l'Enseignement supérieur. Depuis la libéralisation de ce secteur en 2000, 111 établissements privés d'enseignement supérieur (EPES) ont obtenu une autorisation provisoire ou définitive de fonctionnement. Actuellement, seuls 66 EPES (58 instituts et huit universités) sont fonctionnels au Tchad (MESRS, 2019). Tout comme les établissements publics, les EPES au Tchad forment dans les trois cycles licence, master et doctorat (LMD), comme défini par la loi 016 du 13 mars 2006. L'autorisation d'un EPES est délivrée par cycle de formation et selon la filière d'enseignement et de formation après une évaluation réalisée par une Commission nationale d'Enseignement supérieur. Le contrôle et le suivi des EPES sont également assurés par cette même commission.

3.3.2. Processus de mise en place des établissements privés au Tchad

Depuis les années 1990, le système d'Enseignement supérieur privé tchadien a connu une grande diversité. Actuellement, les 66 EPES autorisés sont implantés dans plusieurs académies situées dans différentes régions du pays. La majeure partie de ces établissements se trouvent à N'Djamena. L'annexe 1 présente la liste des EPES du Tchad en fonction de leur localité, des cycles de formation dispensés en 2019-2020 et des langues d'enseignement. D'après l'annuaire statistique du MESRS de 2019-2020, la majeure partie des EPES forment au 1^{er} cycle (licence). Très peu d'EPES ont obtenu l'autorisation de former au cycle master et une seule institution privée

délivre des doctorats. Il s'agit de l'université le Bon Samaritain qui dispose d'une faculté en Médecine.

Les statistiques disponibles pour l'année 2014-2015 du MESRS montrent que la capitale N'Djamena abritait alors les deux tiers (66,0 %) des EPES. Depuis 2014, de nouveaux établissements ont reçu une autorisation à N'Djamena et en province. En 2019, N'Djamena comptait 77 % des 111 EPES, soit 85 structures (fig. 16). Les 26 EPES restants (soit 23 %) étaient implantés dans neuf autres provinces. Ceci se justifie par la forte concentration de la population potentiellement apte à financer ce niveau de formation dans la capitale d'une part et, d'autre part, par la forte implantation des entreprises demandeuses de main-d'œuvre qualifiée dans cette ville.

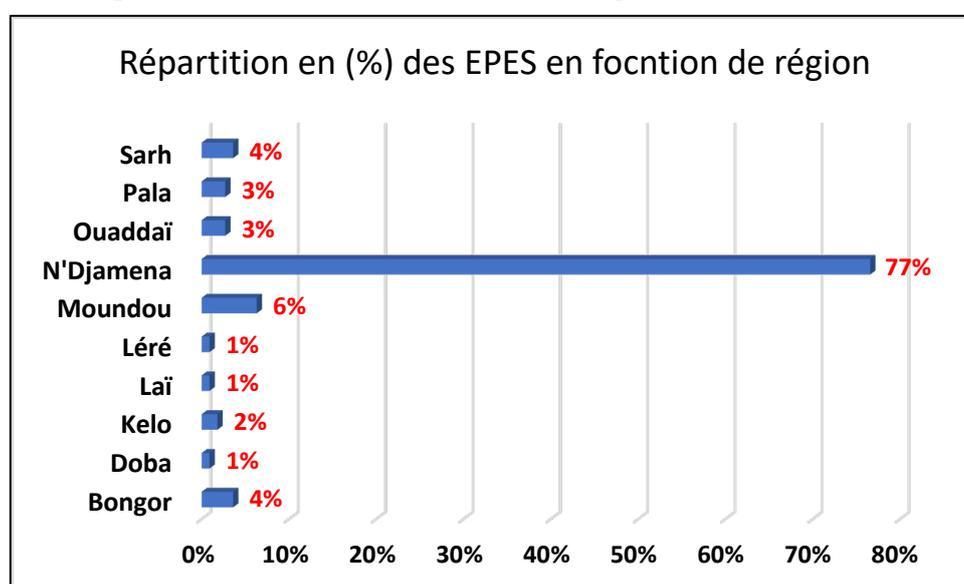


Figure 16
Implantation (%) des EPES par région.
Source : annuaire statistique du MESRS.

La majorité des enseignements donnés dans les EPES se sont arrimés au système LMD (56,4 %) (fig. 17), bien qu'un quart des établissements aient opté de combiner les deux systèmes (25,5 %) et 18,2 % restent organisés selon le système antérieur au LMD (diplôme universitaire à l'issue de deux années d'études). Comme pour les institutions publiques, l'important n'est pas d'introduire le système LMD, mais de professionnaliser au maximum les enseignements au supérieur afin qu'ils répondent à la demande du marché de l'emploi. Dans le secteur privé du Tchad, l'offre de l'Enseignement supérieur se diversifie et se densifie à un rythme important avec un nombre croissant d'institutions de formation qui dispensent des formations dans les filières des sciences humaines, des sciences économiques ou juridiques au détriment des sciences et technologies de l'ingénieur, et des formations techniques adaptées au marché du travail.

La figure 17 présente la répartition des EPES du Tchad par régime d'enseignement.

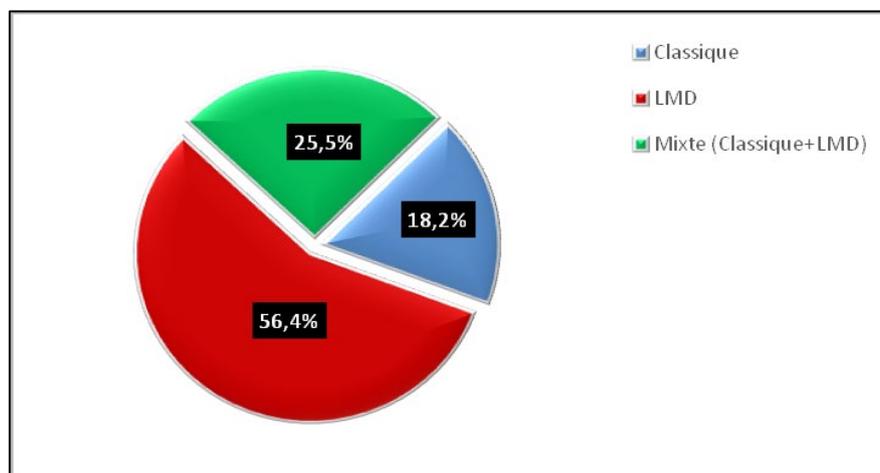


Figure 17

Répartition (%) des EPES par régime d'enseignement.

Source : annuaire statistique de l'Enseignement supérieur 2014-2015.

3.3.3. Les langues d'enseignement dans les EPES

Au Tchad, les langues officielles d'enseignement sont l'arabe et le français. La langue d'enseignement pour tous les EPES est principalement le français à l'exception de quelques établissements (Institut supérieur de commerce, communication et de management, université HEC-Tchad, université de Shebba, universités Toumaï à N'Djamena, Centre d'orientation, de formation et d'initiation au développement, Cofid à Abéché) qui essaient de former dans les deux langues. Toutefois, ces enseignements bilingues ne concernent que quelques filières. Ils sont en droite ligne avec une perspective du gouvernement tchadien qui entend donner, sans exclusion, la chance d'accès à une éducation de bonne qualité à tous les enfants tchadiens à travers un système éducatif qui, en principe, est bilingue. Cette volonté politique du gouvernement pour la promotion du bilinguisme, a été matérialisée par différents actes administratifs : l'arrêté n° 276/MEN/DG/94 du 13/12/94, le décret 071/PR/MEN/95 du 09/02/95 instituant le bilinguisme dans le système éducatif et la loi n° 16/PR/2006 du 13 mars 2006, portant orientation du système éducatif tchadien. De ce fait, l'enseignement bilingue est dispensé d'une manière disparate dans tous les ordres d'enseignement. Cependant, malgré l'élaboration et l'adoption de la stratégie de la mise en œuvre, l'expansion du bilinguisme se heurte toujours à une contrainte majeure, à savoir un corps enseignant majoritairement monolingue, surtout dans le supérieur où le corps enseignant est constitué en majorité de francophones (80 %).

Il existe de nombreuses écoles primaires et secondaires qui forment dans les deux langues officielles d'enseignement dans certaines régions du Tchad comme celles de l'Est (Abéché) et du Nord-Est (Moussoro). Dans ces écoles, les filles sont plus nombreuses que les garçons. Il existe également plusieurs écoles, collèges et lycées privés et publics ou parapublics qui forment en langue arabe et/ou dans les deux. Dans ces établissements, on trouve systématiquement un plus grand nombre de filles que de garçons. Malheureusement, les bacheliers de ces établissements n'ont pas un choix varié d'études supérieures. Le choix de filières universitaires est en effet très limité dans la province du Ouaddaï et inexistant dans la région du Nord-Est. Dans la province du Ouaddaï, il existe un seul établissement privé d'enseignement supérieur bilingue. Dans l'unique établissement privé d'enseignement supérieur d'Abéché, il n'existe que trois filières d'enseignement : infirmier diplômé d'État, sage-femme et agent technique de santé. Ces filières sont enseignées en arabe et en français. Les jeunes filles bacheliers de ces régions n'ont pas d'autres choix que de se former dans ces filières même si elles ne le souhaitent pas. Ce « non-choix » s'explique par le fait que de nombreux parents n'acceptent pas que leurs filles s'éloignent du domicile familial pour des raisons religieuses et culturelles. Ainsi, que ce soit pour l'enseignement supérieur public ou privé, la question de l'éloignement des offres de formation reste centrale dans les parcours de formation, et de façon encore plus marquée pour les filles que pour les garçons.

3.3.4. Adéquation entre l'offre et la demande dans les EPES

De l'évaluation de la capacité d'accueil des institutions privées d'Enseignement supérieur réalisée en 2019 à partir de l'annuaire statistique du MESRS, il ressort que l'offre de places dans le secteur privé d'Enseignement supérieur tchadien est plus élevée que la demande. En effet, 6 196 étudiants et étudiantes étaient inscrits en première année de licence (L1) pour une possibilité d'accueil de 8 988 étudiants pour l'année académique 2019-2020 (tabl. 19).

Tableau 19

Capacité d'accueil et nombre de demandes en L1 des EPES.

Source : annuaire statistique de l'Enseignement supérieur de 2019-2020.

Type d'établissement	Capacité d'accueil en L1	Nombre de demandes en L1
Université	3 300	2 703
Institut	2 728	1 730
École	2 960	1 763
Total	8 988	6 196

3.3.5. Évolution de la population étudiante dans les EPES du Tchad

En 2000-2001, le Tchad ne comptait que 6 730 étudiants, dont 14,5 % de filles, répartis essentiellement dans sept établissements d'Enseignement supérieur publics: alors que le privé était peu développé. Ce chiffre a rapidement explosé pour atteindre plus de 40 000 étudiants en 2015, dont 22 % de filles, répartis dans près de 100 établissements (publics et privés), soit environ 6 fois plus qu'en 2000. Cette explosion des effectifs dans les établissements d'Enseignement supérieur est la conséquence à la fois de l'accroissement du nombre d'enfants scolarisés, filles et garçons, dans les cycles inférieurs du fait de la forte fécondité et de l'amélioration de la scolarisation à ces niveaux d'enseignement. À titre d'illustration, l'Office national des examens et concours du supérieur (Onecs), chargé de l'organisation du baccalauréat, a enregistré en moyenne 70 000 bacheliers et bacheliers par an sur la période 2017-2019 (tabl. 20), et ceci malgré des taux de réussite relativement faibles, soit 23 % en moyenne.

Tableau 20
 Évolution de l'effectif annuel des bacheliers par série au Tchad, de 2017 à 2019.

Source : Onecs.

Séries*	Année								
	2017			2018			2019		
	Inscrits	Admis	Pourcentage	Inscrits	Admis	Pourcentage	Inscrits	Admis	Pourcentage
A4	46 177	9 080	19,7	51 895	11 081	21,4	53 635	15 169	28,3
AA	6 601	1 620	24,5	6 515	1 858	28,5	7049	838	11,9
AB	105	28	26,7	140	30	21,4	120	28	23,3
C	611	239	39,1	589	181	30,7	683	217	31,8
CA	20	12	60,0	26	16	61,5	33	24	72,7
D	14 324	2 946	20,6	16 001	3 125	19,5	17 364	4 117	23,7
DA	1 658	286	17,2	1 910	260	13,6	2361	428	18,1
E	151	32	21,2	125	33	26,4	114	43	37,7
G1	1 311	648	49,4	1 543	554	35,9	1 685	383	22,7
G1A	76	52	68,4	70	48	68,6	90	55	61,1
G2	757	359	47,4	695	318	45,8	876	264	30,1
G2A	24	22	91,7	26	18	69,2	22	8	36,4
G3	79	40	50,6	96	42	43,8	107	41	38,3
Total	71 894	15 364	21,4	79 631	17 564	22,1	84 139	21 615	25,7

* Baccalauréats : A4 : littéraire ; AA : littéraire en arabe, AB : littéraire bilingue ; C : mathématiques, physique et chimie ; CA : équivalent du baccalauréat C en arabe ; D : mathématiques et sciences et de la vie et de la Terre ; DA : équivalent du baccalauréat D en arabe ; E : mathématiques et sciences techniques industrielles ; G1 : techniques tertiaires,

G2 : sciences économiques techniques commerciales ; G3 : sciences sociales et techniques commerciales.

Dans les EPES du Tchad, la proportion des filles est très faible. Par exemple pour l'année académique 2016-2017, la proportion des filles était de 17 % du total (soit 4 429 étudiantes). Comme le montre la figure 18, ce nombre connaît une légère croissance pour l'année 2018-2019 avec 23 % de filles. Toutefois, si on observe la courbe de tendance en fonction des filles (en pointillé), il apparaît clairement que cette évolution reste insignifiante.

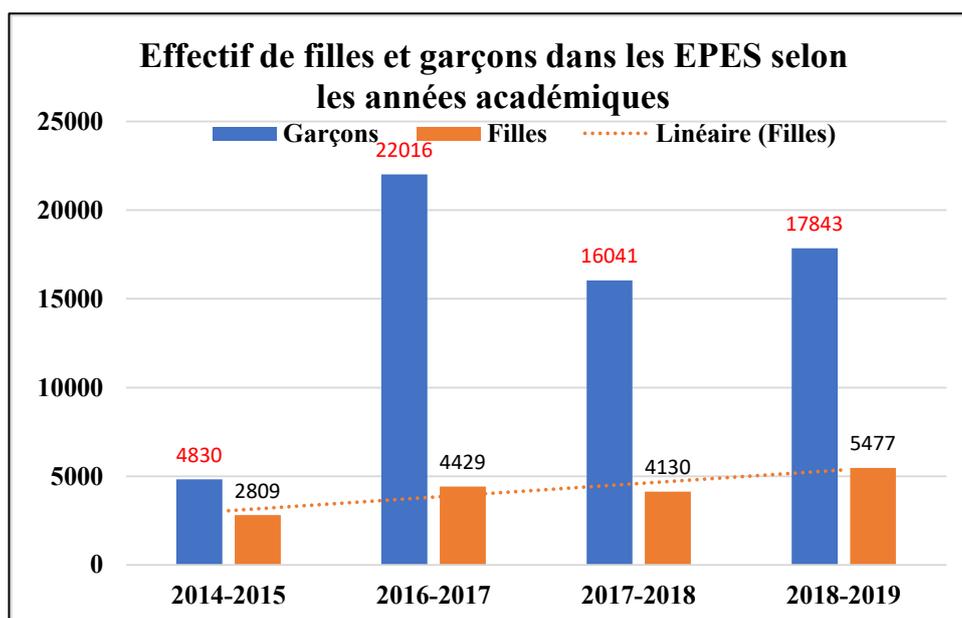


Figure 18

Effectif des étudiants et étudiantes dans les EPES du Tchad de 2014 à 2019 (tous niveaux confondus).

Source : annuaire statistique (MESRS, 2019).

La faible représentation des filles dans les EPES s'explique par des normes de genre qui assignent prioritairement les filles à des rôles futurs de mère et d'épouse. La préférence scolaire est alors donnée aux garçons par de nombreux parents qui, du fait des coûts très élevés d'inscription dans un EPES, préfèrent investir dans la scolarisation des garçons au détriment de celle des filles. Cette faible représentation peut également s'expliquer par la faible participation des filles dans les niveaux d'enseignement inférieurs.

La baisse de l'effectif des filles dans les EPES s'observe également au fur et à mesure des niveaux d'étude comme illustrée par la figure 19. En effet, les effectifs féminins diminuent de 2 554 en première année de licence (L1) à 28 seulement en master 2 (M2), soit 1,09 % à peine. Les garçons n'obtiennent pas un meilleur score, avec à peine 2,2 % des étudiants de L1 qui accèdent au M2.

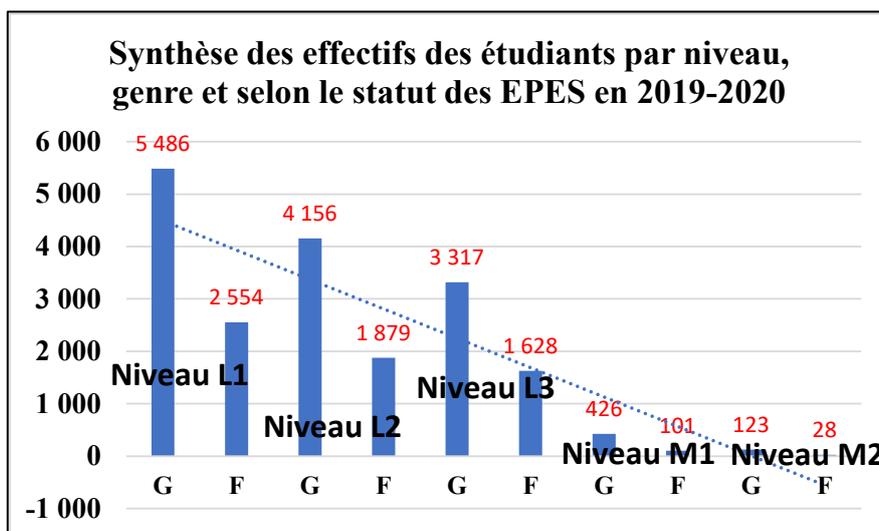


Figure 19

Effectifs des étudiantes et étudiants par niveau au sein des EPES, année 2019-2020.

Source : annuaire statistique du MESRS (2020).

L1, L2, L3 : 1^{re}, 2^e et 3^e année de licence.

M1, M2 : 1^{re} et 2^{de} année de master.

On observe également une variation de la représentation des filles dans les EPES selon les provinces (fig. 20 et 21). Les effectifs des filles sont équivalents à ceux des garçons dans le Logone oriental et le Moyo-Kebbi Est. Dans les provinces de Ouaddaï et Mandoul, le nombre de filles dépasse celui de garçons. Les autres provinces comptent des effectifs de garçons supérieurs à ceux des filles.

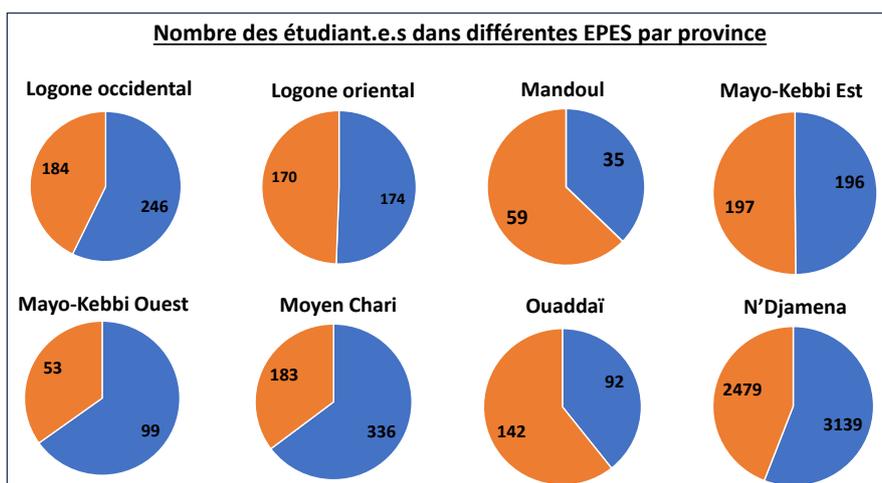


Figure 20

Effectif des filles dans les EPES par province en 2020 (tous niveaux confondus).

Source : annuaire statistique du MESRS (2020).

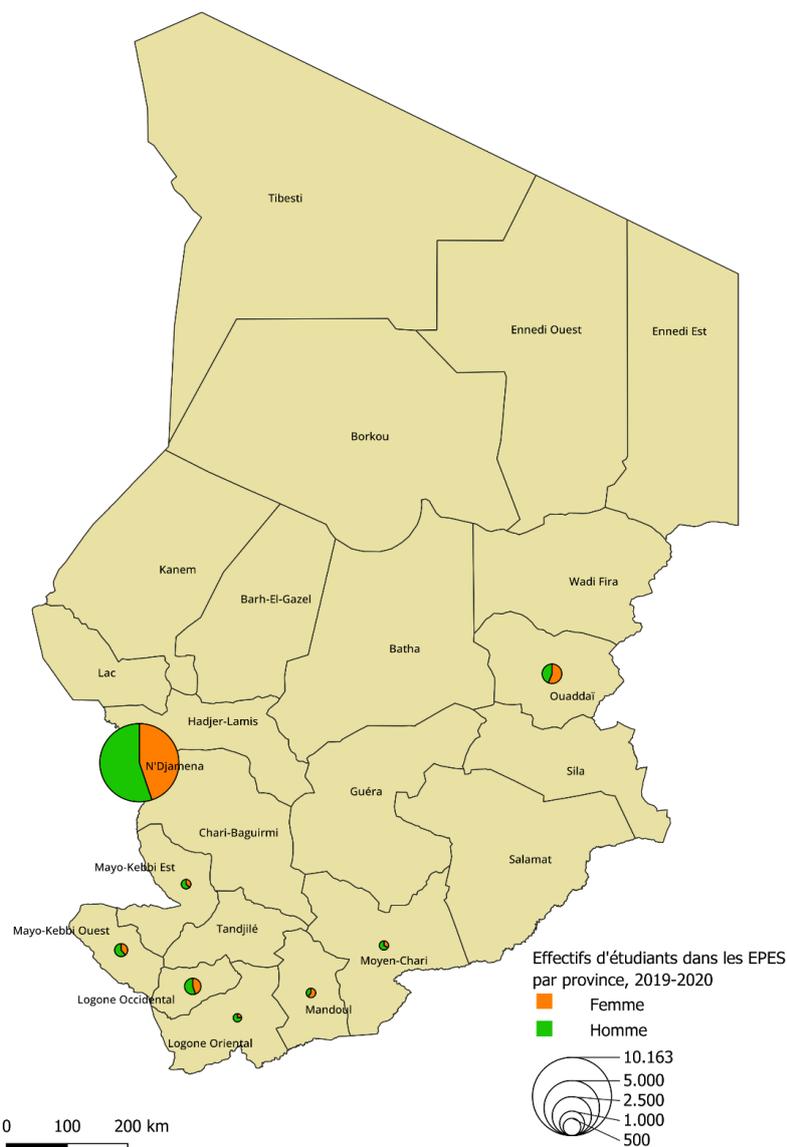


Figure 21
 Répartition des effectifs dans les EPES par province, tous niveaux confondus (2019-2020).

Source : annuaire statistique du MESRS (2021).

Carte : Raquel Oliveira Silva, 2023

3.4. Les formations dans les EPES au Tchad

La majorité des filières de formation proposées par les EPES du Tchad concernent le domaine de la santé humaine (infirmier, maïeutique ou technique de laboratoire), soit 40 % de l'offre de formation totale dans ces

filières. Suivent d'autres domaines comme la science économique et la gestion (30 % de l'offre). Le domaine des sciences et techniques de l'ingénieur, qui représente 16 % de l'offre totale (dans laquelle il faut inclure les mathématiques et la physique), n'est proposé que par quelques établissements sur des filières spécifiques : information, télécommunication et électromécanique. Les autres filières d'enseignement proposées par les EPES, qui représentent 14 % de l'offre, sont les sciences juridiques, les sciences humaines, les sciences de l'éducation ou les sciences théologiques. Ainsi, la configuration de l'offre de formation dans les EPES ne permet pas de résoudre le problème de l'inadéquation entre l'offre d'enseignement et les besoins du marché du travail tchadien. De même, il est difficile dans ce contexte de répondre efficacement aux grandes orientations du pays en matière d'industrialisation telles qu'elles sont déclinées dans la politique sectorielle.

Il est important de noter aussi qu'aucun de ces établissements privés ne dispose d'un laboratoire de recherche ou n'exerce une activité de recherche. En outre, la majeure partie des enseignements dans les EPES sont assurés par des vacataires qui sont soit des enseignants permanents des établissements publics, souvent de formation généraliste, soit des enseignants non-fonctionnaires. Cependant, le rapport de la Commission nationale pour l'Enseignement supérieur privé (CNESP) sur le suivi et l'évaluation des EPES du Tchad de 2019 révélait que plus du tiers (35,8 %) d'entre eux avaient un enseignement de mauvaise qualité, à savoir 14,2 % de mauvaise qualité (neuf EPES) et 21,6 % de très mauvaise qualité (treize EPES).

3.4.1. Les femmes dans les EPES et leur choix de filières

D'après l'annuaire statistique 2019-2020 du MESRS, le nombre de filles dans les EPES était de 3 467, soit 44 % de l'effectif total qui était de 7 784 (tous niveaux confondus). L'indice d'équité filles/garçons était de 77 % pour cette même année académique. Sur la base des effectifs des filles inscrites dans chaque filière de formation que proposent les EPES, il ressort que les filières de formation du domaine de la santé humaine (infirmier, sage-femme, technique de laboratoire, gestion de pharmacie, etc.) sont les plus sollicitées par celles-ci. Très peu de filles choisissent en effet les filières techniques, d'ingénierie ou de la science appelée « dure ». La proportion de filles ayant choisi les filières de formation en santé humaine, notamment celles d'infirmière ou de sage-femme, était de 41 %. Cette proportion était de 21 % en sciences économiques et gestion et de 35 % dans les autres filières (sciences humaines et sociales, sciences juridiques, politiques ou éducation). Les filles représentaient à peine 3 % dans les filières de mathématiques, physique et techniques professionnelles. Les filières de formation scientifiques et techniques ne sont pas non plus très sollicitées par les garçons. L'indice d'équité filles/garçons dans ces filières est de 21 %.

3.4.2. Coûts de la scolarité et cadre d'apprentissage dans les EPES

Un sondage effectué dans le cadre de l'expertise auprès des EPES de la ville de N'Djamena montre des différences de frais de scolarité en fonction des filières d'enseignement. Le coût des études y varie entre 250 000 FCFA et 1 500 000 FCFA, le plus faible montant représentant environ quatre fois le salaire minimum conventionné au Tchad. Des filières telles que la médecine ont les coûts de scolarité parmi les plus élevés. Ceci indique que la fréquentation de ces établissements n'est pas à la portée des catégories sociales défavorisées.

Il n'existe pas de moyens de transport pour les étudiants et étudiantes des EPES, contrairement à celles et ceux des établissements publics qui disposent, en principe, de bus de transport qui leur sont exclusivement réservés. Ces bus ne transportent pas les étudiants des EPES qui sont de ce fait obligés de prendre les transports en commun ou de se déplacer à pied. Ceux qui en ont les moyens financiers disposent d'un véhicule personnel.

Malgré les coûts élevés des frais d'inscription, les EPES du Tchad ne disposent pas des ressources nécessaires à de bonnes conditions de travail. D'après les informations que nous avons récoltées lors de nos renseignements auprès des structures, aucun EPES ne dispose d'une infrastructure internet. Quelques rares EPES de la capitale N'Djamena possèdent un centre de documentation. Aucun EPES ne possède de dispositif de restauration pour les étudiants. En outre, les conditions sanitaires dans les EPES diffèrent d'un établissement à l'autre. Ceux qui disposent de suffisamment d'espace possèdent des toilettes séparées pour les filles et les garçons. Dans les établissements de petites superficies, les toilettes sont mixtes.

On le voit, les EPES n'offrent pas de meilleures conditions d'étude que les universités publiques. Elles ne sont pas davantage performantes en termes d'obtention des diplômes, de leur adéquation au marché du travail, de leurs enseignements, du bilinguisme, de leur répartition géographique, ni même dans la promotion de l'accès des femmes à l'Enseignement supérieur.

Ceci est peut-être à lier avec la difficulté pour les femmes de pouvoir valoriser leur diplôme sur le marché du travail.

3.5. Femmes diplômées du supérieur : une moindre valorisation dans le marché du travail que les hommes et un accès plus limité à la fonction publique

La mise en relation du niveau d'instruction et de l'accès à un emploi fournit une lecture supplémentaire des inégalités femmes-hommes en matière

d'éducation scolaire. L'analyse des statistiques disponibles montre que la détention d'un diplôme du cycle d'Enseignement supérieur a un effet différent sur les possibilités d'employabilité des femmes et des hommes.

L'enquête sur la consommation et le secteur informel au Tchad (Ecosit), réalisée en 2018-2019, a interrogé 527 personnes détentrices d'un diplôme de l'Enseignement supérieur, dont 103 femmes (soit 19,5 % de l'effectif total) et 424 hommes (80,5 % de l'effectif total). Les données permettent de comparer les possibilités des femmes de s'insérer dans le marché du travail, particulièrement dans la fonction publique qui est le premier recruteur des personnes ayant ce niveau de diplomation au Tchad. Travailler dans la fonction publique est une garantie supplémentaire d'accéder à un emploi stable et sécurisé, car c'est la voie privilégiée pour acquérir le statut de fonctionnaire.

Les résultats des analyses montrent que les femmes diplômées du supérieur sont moins nombreuses à avoir une occupation économique que les hommes détenteurs de diplômes du même niveau d'enseignement (tabl. 21). En effet, seulement une femme sur deux (51,7 %) parmi celles enquêtées a déclaré être en activité, alors qu'il y a près de sept hommes sur dix qui le déclarent (68,4 %).

Tableau 21

Répartition par sexe des diplômés de l'Enseignement supérieur selon le type d'occupation économique (2018-2019).

Source : enquête Ecosit, Inseed, 2018-2019 (nos calculs).

Variables	Femmes (n=103)		Hommes (n=424)	
	Pourcentage	Intervalle de confiance à 95 %	Pourcentage	Intervalle de confiance à 95 %
Type d'occupation				
Actif occupé	51,7	[41,2 %--62,0 %]	68,4	[61,5 %--74,7 %]
Chômeur au sens du BIT	7,9	[3,8 %--15,7 %]	8,4	[5,4 %--12,9 %]
Chômeur découragé	2,3	[0,6 %--8,7 %]	1,2	[0,3 %--4,5 %]
Inactif	38,2	[28,6 %--48,8 %]	22,0	[16,7 %--28,3 %]

Les personnes diplômées du supérieur ayant déclaré une activité économique sont majoritairement des salariées de l'administration publique (54,8 %), et dans une moindre mesure dans le secteur privé (26,9 %) (tabl. 22). Un peu moins d'une personne sur dix (8,2 %) a déclaré avoir un statut d'indépendant non agricole. L'analyse montre que les femmes diplômées du supérieur occupent moins fréquemment un emploi dans l'administration publique que les hommes. En effet, moins de la moitié

(45,7 %) des femmes enquêtées, qui ont déclaré être occupées, ont un emploi dans ce secteur, contre 56,4 % des hommes. Si les proportions de personnes employées dans le secteur privé sont quasi équivalentes entre les deux groupes, à savoir 24 % pour les femmes et 27 % pour les hommes, les femmes sont plus présentes dans les emplois d'indépendantes non agricoles. Ces emplois relèvent généralement du secteur informel et ont un caractère plus instable.

Tableau 22

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

Source : enquête Ecosit, Inseed, 2018-2019 (nos calculs).

Catégorie socio-économique	Sexe		Ensemble de la population (n=305)
	Masculin (n=259)	Féminin (n=46)	
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
Total	100	100	100

4. Les femmes enseignantes-chercheuses et chercheuses au Tchad : profils sociodémographiques, entrée et parcours dans la carrière

4.1. Profils sociodémographiques

L'enquête sociodémographique réalisée auprès des enseignantes chercheuses et chercheurs du Tchad a concerné 39 enseignantes-chercheuses et chercheurs, d'un âge moyen de $47,36 \pm 8,15$ ans, avec des extrêmes allant de 31 à 64 ans. Un peu plus de sept enseignantes-chercheuses et chercheurs sur dix (71,79 %) interrogées avaient un âge en dessous de 50 ans (fig. 22). La grande majorité d'entre elles étaient en union, principalement monogamique (64,1 %) et pour une petite partie polygamique (12,8 %). Celles hors union se partageaient à égalité entre les veuves, les divorcées ou séparées et les célibataires, soit 7,7 % pour chacune de ces catégories (fig. 23).

Le nombre moyen d'enfants déclaré par les enquêtées est de $2,6 \pm 1,5$ enfants, avec des extrêmes allant de 1 à 7 enfants, ce qui correspond à l'indice synthétique de fécondité des femmes de niveau d'instruction donné par l'enquête démographique et de santé (EDS) de 2014-2015 du Tchad qui situait cet indicateur à 2,8 enfants par femme (INSEED *et al.*, 2016).

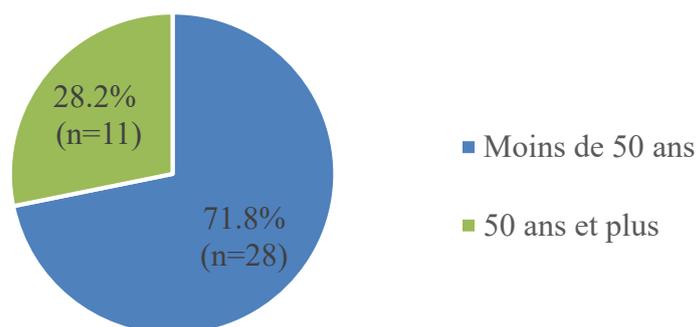


Figure 22

Groupe d'âge des enseignantes-chercheuses et chercheuses des universités du Tchad.

Source : enquête sur les femmes dans l'ESR au Tchad, 2023 (nos calculs).

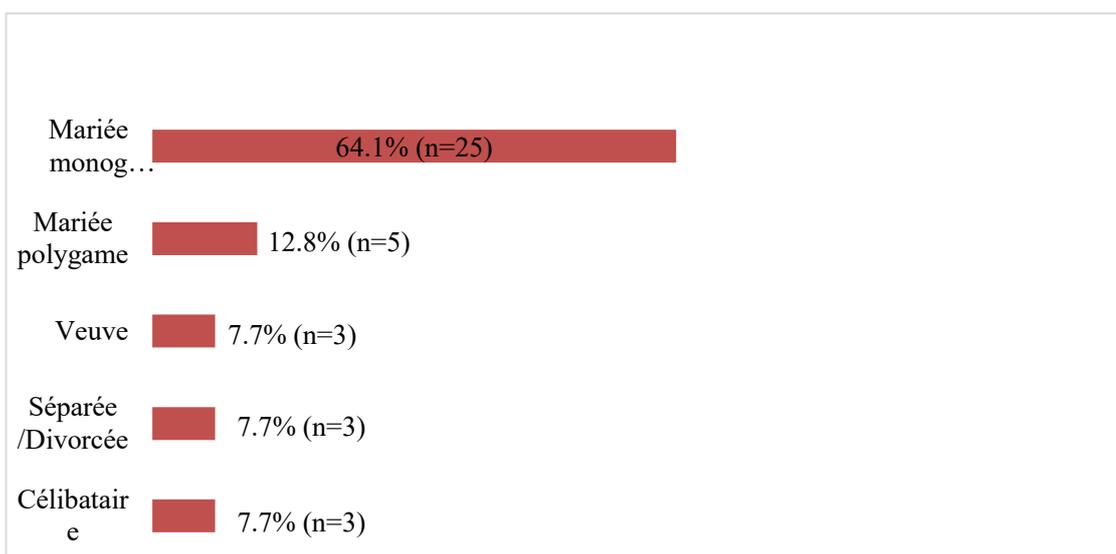


Figure 23

Répartition selon l'état matrimonial des enseignantes-chercheuses et chercheuses des universités du Tchad.

Source : enquête sur les femmes dans l'ESR au Tchad, 2023 (nos calculs).

4.2. Une reproduction scolaire par les pères et une forte homogamie éducative

Tout d'abord, les analyses mettent en exergue des disparités liées aux inégalités dans la scolarisation des parents des enseignantes-chercheuses et chercheurs. Le pourcentage des enseignantes-chercheuses et chercheurs enquêtés pour cette expertise et dont les mères n'ont aucun niveau d'instruction (41,0 %) est deux fois plus élevé que celui des enseignantes-chercheuses et chercheurs dont les pères n'ont aucun niveau d'instruction (20,5 %). Seulement 28,2 % des enseignantes-chercheuses et chercheurs ont des mères ayant un niveau d'instruction secondaire et plus (tabl. 23).

Ensuite, cette inégalité d'accès à l'éducation observée chez les parents semble structurer la représentation des femmes dans l'ESR puisque 56,4 % des enseignantes-chercheuses et chercheurs ont leurs pères qui ont un niveau secondaire et plus contre seulement 20,5 % qui n'ont aucun niveau d'instruction.

L'analyse du niveau d'instruction des conjoints des enseignantes-chercheuses et chercheurs met en exergue une homogamie sociale se traduisant par une mise en union ou une formation des couples avec des conjoints ayant un niveau d'instruction supérieur comme les enseignantes-chercheuses et chercheurs elles-mêmes. Ainsi, 88,9 % des 39 enseignantes-chercheuses et chercheurs interrogées ont des conjoints ayant un niveau d'instruction supérieur.

Tableau 23

Répartition des enseignantes-chercheuses et chercheurs selon le niveau d'instruction le plus élevé atteint par leurs parents et leurs conjoints.

Source : enquête sur les femmes dans l'ESR au Tchad, 2023 (nos calculs).

Variable	Pourcentage (n=39)
<i>Niveau d'instruction le plus élevé atteint par la mère</i>	
Aucun (n=16)	41,0
Primaire (n=12)	30,8
Secondaire et supérieur (n=11)	28,2
<i>Niveau d'instruction le plus élevé atteint par le père</i>	
Aucun (n=8)	20,5
Primaire (n=9)	23,1
Secondaire et supérieur (n=22)	56,4
<i>Niveau d'instruction le plus élevé atteint par le conjoint</i>	
Secondaire (cycle 1 et cycle 2) (n=4)	11,1
Supérieur (n=32)	88,9
NA (n=3)	
Total (n=39)	100

4.3. Des parcours scolaires et académiques non dépourvus d'aspérité

Les parcours scolaires et académiques des enseignantes sont appréhendés à partir du nombre de redoublements au cours du cursus, de la série dans laquelle le baccalauréat a été obtenu ainsi que la mention et l'année de son obtention, des sources de financement des études supérieures.

Plus de la moitié des enseignantes-chercheuses et chercheurs enquêtées (53,85 %) ont obtenu un baccalauréat littéraire (A4) et 46,2 % d'un baccalauréat scientifique dans la série D. Il ressort des analyses que les parcours scolaires et académiques des enseignantes-chercheuses et des chercheuses interrogées sont parfois marqués par des revers. Ainsi, un peu plus de la moitié (56,41 %) des enseignantes-chercheuses et chercheurs enquêtés ont redoublé une classe durant leur cursus scolaire (tabl. 24). Si le nombre de redoublements varie d'un à trois, environ six personnes enquêtées sur dix (57,1 %) parmi celles qui ont déclaré avoir vécu cette situation ont redoublé une fois, trois sur dix (28,57 %) deux fois et un peu plus d'une sur dix (14,3 %) trois fois. De même, un quart (25,64 %) des enseignantes-chercheuses et des chercheuses enquêtées ont passé l'examen du baccalauréat deux fois. Enfin, parmi les enseignantes-chercheuses et les chercheurs interrogés, seulement un tiers ont eu une mention au baccalauréat, dont 28,21 % « assez bien » et respectivement 2,56 % pour les mentions « bien » et « très bien ». On note ainsi que deux tiers des enseignantes-chercheuses et des chercheuses enquêtées n'ont pas eu de mention au baccalauréat.

L'examen des sources de financement de leurs études au supérieur montre que celles-ci sont possibles grâce à un investissement propre des enseignantes-chercheuses et des chercheuses interrogées et de leurs familles, et, dans une moindre mesure, grâce à des bourses d'études. Ainsi, un peu moins de deux tiers des enquêtées (61,6 %) ont déclaré avoir financé leurs études au supérieur par leurs propres revenus, avec l'appui de leurs parents ou d'autres membres de la famille (fig. 24). Environ quinze enseignantes-chercheuses et chercheuses enquêtées (38,5 %) ont financé leurs études avec une bourse et avec une aide des parents. La contribution des conjoints ne concerne que 10,3 % des enquêtées.

Tableau 24

Distribution des enseignantes-chercheuses et chercheuses selon certains éléments constitutifs de leurs parcours scolaires.

Source : enquête sur les femmes dans l'ESR au Tchad, 2023 (nos calculs).

Variables	Effectif	Pourcentage	Intervalle de confiance à 95 %
<i>a redoublé une classe durant son cursus scolaire</i>			
Non	17	43,59	[28,67 %--59,77 %]
Oui	22	56,41	[40,23 %--71,33 %]
<i>Nombre de redoublement durant le cursus scolaire</i>			
1	12	57,14	[34,7 %--76,99 %]
2	6	28,57	[12,74 %--52,28 %]
3	3	14,29	[4,34 %--37,97 %]
Valeur manquante	18		
<i>Nombre de composition du baccalauréat</i>			
1	29	74,36	[57,99 %--85,9 %]
2	10	25,64	[14,1 %--42,01 %]
<i>Mention obtenue au baccalauréat</i>			
Passable	26	66,67	[50,14 %--79,91 %]
Assez bien	11	28,21	[16,05 %--44,67 %]
Bien	1	2,56	[0,34 %--16,98 %]
Très bien	1	2,56	[0,34 %--16,98 %]

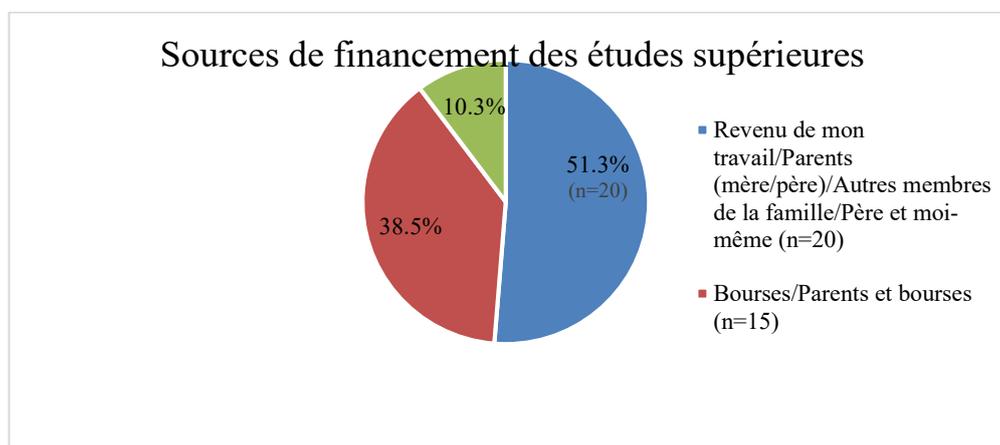


Figure 24

Répartition des enseignantes-chercheuses et chercheuses selon les sources de financement de leurs études supérieures.

Source : enquête sur les femmes dans l'ESR au Tchad, 2023 (nos calculs).

4.4. Accès et évolution dans la carrière d'enseignante-chercheure et vécu

Si l'entrée dans la carrière d'enseignante-chercheure ou de chercheure au Tchad peut se faire par la seule détention d'un diplôme de master, il faut noter que seul le doctorat PhD permet de postuler au Cames qui est l'organe qui permet de progresser en grade. Or, on peut voir dans le tableau 25 que seulement 38,5 % des enseignantes-chercheures et chercheures détiennent un doctorat au Tchad. Près d'un tiers (30,8 %) des enseignantes-chercheures ont un master de recherche ou un diplôme d'études approfondies (DEA) (12,8 %).

Tableau 25

Répartition des enseignantes-chercheures et chercheures enquêtées selon le dernier diplôme obtenu.

Source : enquête sur les femmes dans l'ESR au Tchad, 2023 (nos calculs).

Dernier diplôme obtenu au supérieur	Effectif	Pourcentage	Intervalle de confiance à 95 %
Doctorat (PhD)	15	38,5	[24,3-54,9]
Master de recherche	12	30,8	[18,0-47,3]
Master spécialisé	4	10,3	[3,7-24,9]
DEA	5	12,8	[5,2-27,9]
Doctorat en sciences médicales	3	7,7	[2,4-21,9]
Total	39	100	

Malgré la rareté des femmes dans les métiers d'enseignement au supérieur et de la recherche scientifique au Tchad, l'accès à ces professions n'est pas systématique pour les femmes. Il ressort des données collectées que les enquêtées ont mis en moyenne neuf ans pour accéder à un poste d'enseignante-chercheure ou de chercheure. Cependant, l'analyse tenant compte de l'âge des enquêtées semble indiquer que le processus d'entrée dans ces professions est moins long pour les jeunes générations. Ainsi, le temps moyen passé avant l'obtention d'un emploi de chercheure ou d'enseignante-chercheure est de 5,1 ans pour celles qui sont âgées de moins de 50 ans, et de 14,6 ans pour celles de 50 ans et plus, soit trois fois plus longtemps (tabl. 26).

Tableau 26

Temps moyen (en années) passé après l'obtention du dernier diplôme du supérieur avant d'être recrutée comme enseignante-chercheure ou chercheure.

Source : enquête sur les femmes dans l'ESR au Tchad, 2023 (nos calculs).

Groupe d'âge	Moyen	ES	Intervalle de confiance à 95 %
Moins de 50 ans (n=28)	5,1	0,9	[3,0-7,0]
50 ans et plus (n=11)	14,6	2,5	[8,9-20,2]

Le mode d'accès principal au métier d'enseignante-chercheure ou chercheure est le recrutement dans la fonction publique, comme cela a été le cas pour la quasi-totalité des enquêtées. En effet, 48,7 % d'entre elles ont accédé à leur emploi par une intégration à la fonction publique, 15,4 % par un arrêté de transfert, 5,1 % par un arrêté de détachement et 5,1 % par une affectation. D'autres stratégies ont été déployées par les femmes interrogées, à savoir l'envoi de candidatures spontanées (15,4 %), les recommandations de l'établissement (5,1 %) ou celles d'une enseignante (5,1 %) (tabl. 27).

Tableau 27

Stratégies de recherche d'emploi par les enseignantes-chercheures et chercheurs.

Source : enquête sur les femmes dans l'ESR au Tchad, 2023 (nos calculs).

Variables	Effectif	Pourcentage (%)	Intervalle de confiance à 95 %
Candidature spontanée	6	15,4	[6,8-30,8]
Intégration à la fonction publique	19	48,7	[33,1-64,5]
Recommandation de l'établissement	2	5,1	[1,2-19,0]
Recommandation d'une enseignante	2	5,1	[1,2-19,0]
Arrêté de détachement	2	5,1	[1,2-19,0]
Arrêté de transfert	6	15,4	[6,8-30,8]
Arrêté d'affectation	2	5,1	[1,2-19,0]
Total	39	100	

4.5. Poursuite et vécu des femmes dans la carrière académique

4.5.1. Une lente progression au sein de la carrière d'enseignement

Le constat statistique souligné plus haut d'une représentation massive des enseignantes-chercheuses et chercheuses dans les grades « inférieurs » et leur quasi-absence dans les grades « supérieurs » se confirme dans l'enquête menée auprès des concernées. Ainsi, les résultats montrent que plus de la moitié des enseignantes-chercheuses et chercheuses interrogées (52,63 %) ont le grade « d'assistante » et 21,05 % celui de « maîtresse-assistante ». Moins de 10 % ont un grade de rang magistral, soit 2,63 % pour le grade de maîtresse de conférences et 5,26 % pour celui de maîtresse de recherche (fig. 25).

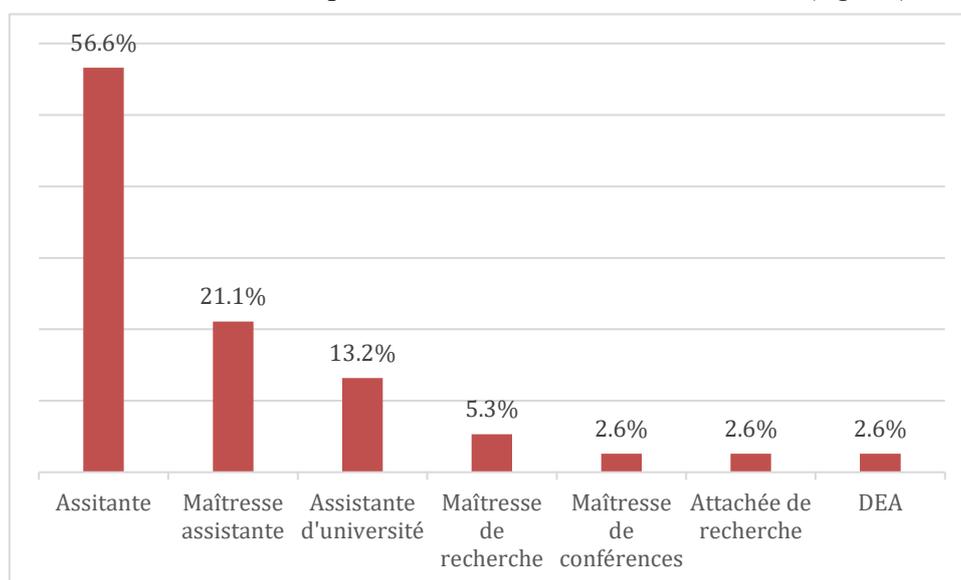


Figure 25

Part des enseignantes-chercheuses et chercheuses enquêtées selon leur grade dans les universités du Tchad.

Source : enquête sur les femmes dans l'ESR au Tchad, 2023 (nos calculs).

L'affiliation à un laboratoire de recherche et la participation aux colloques scientifiques sont capitales dans la carrière d'une enseignante-chercheuse ou d'une chercheuse. De même, la participation aux colloques scientifiques représente des opportunités de réseautages et de partenariats.

Les analyses indiquent que seulement près de six chercheuses sur dix (59 %) sont rattachées à un laboratoire de recherche (tabl. 28). Concernant l'implication dans l'organisation de colloques scientifiques, un peu moins de trois enseignantes-chercheuses et chercheuses sur quatre (71,79 %) ont

affirmé avoir participé à l'organisation de colloques scientifiques (fig. 26). On note une variation selon les zones géographiques dans la participation des enseignantes-chercheuses et chercheuses aux colloques scientifiques. Ainsi, 55,0 % des enseignantes-chercheuses et chercheuses ont participé à au moins quatre colloques dans le continent africain en dehors du Tchad, plus 39,15 % au niveau national et 20,01 % hors du continent africain, toujours pour le même nombre de participations (tabl. 29). Pour finir, le nombre moyen de colloques auxquels les enseignantes-chercheuses et chercheuses ont participé « hors Afrique » est estimé à 1,05 par enseignante-chercheuse et chercheuse. Ce nombre est de 2,34 et 2,72 respectivement au niveau « national » et au « niveau Afrique (hors Tchad) ».

Tableau 28

Répartition des enseignantes-chercheuses et chercheuses selon leur rattachement à un laboratoire de recherche.

Source : enquête sur les femmes dans l'ESR au Tchad, 2023 (nos calculs).

Variables	Effectif	Pourcentage (%)	Intervalle de confiance à 95 %
<i>Être rattachée à un laboratoire de recherche</i>			
Non	16	41,0	[26,5-57,4]
Oui	23	59,0	[42,7-73,5]
Total	39	100,0	

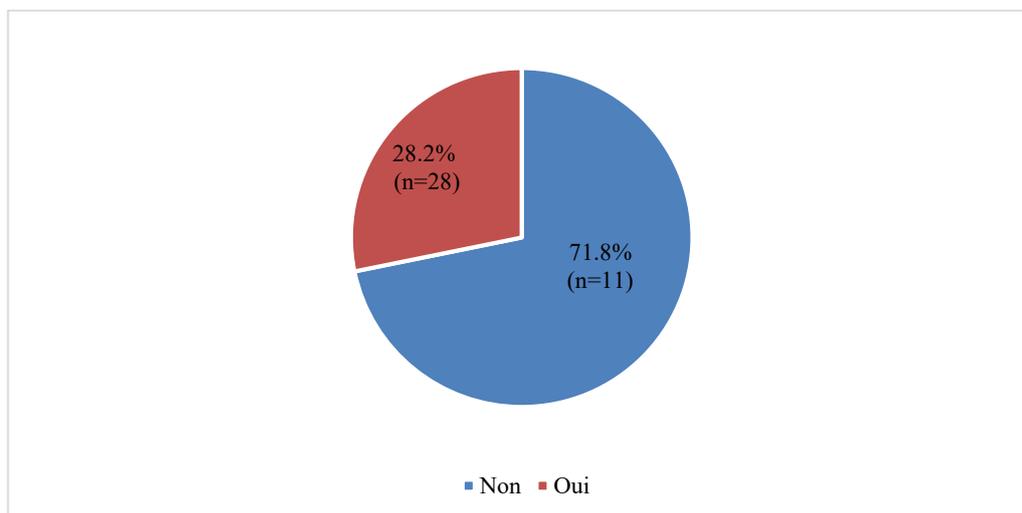


Figure 26

Répartition des enseignantes-chercheuses et chercheuses selon l'implication dans l'organisation d'un colloque scientifique.

Source : enquête sur les femmes dans l'ESR au Tchad, 2023 (nos calculs).

Tableau 29

Répartition des enseignantes-chercheuses et chercheurs selon le nombre de participations aux colloques.

Source : enquête sur les femmes dans l'ESR au Tchad, 2023 (nos calculs).

Nombre de participation aux colloques	Tchad		Afrique (hors Tchad)		Hors Afrique	
	Effectif	Proportion (%)	Effectif	Proportion (%)	Effectif	Proportion
1	5	21,7	3	15,0	3	20,0
2	6	26,1	5	25,0	9	60,0
3	3	13,0	1	5,0	0	0,0
4 et plus	9	39,2	11	55,0	3	20,0
Total	23	100,0	20	100,0	15	100,0

La carrière d'un enseignant, quel que soit le sexe, est déterminée par ses travaux de recherche, dont les publications scientifiques. L'analyse s'est intéressée aux nombres de publications faites par les enseignantes-chercheuses et chercheurs. Plus spécifiquement, elle s'est intéressée au nombre d'articles publiés par ces dernières dans les revues scientifiques au Tchad, en Afrique et hors du continent africain.

Les résultats indiquent que seulement près de trois chercheuses et enseignantes-chercheuses sur dix ont publié au moins un article dans une revue scientifique (tabl. 30). La majorité de ces publications se font dans les revues scientifiques en Afrique (38,5 %) et hors du continent africain (30,8 %). Le nombre moyen d'articles publiés dans des revues scientifiques hors Afrique est de 1,08 contre respectivement 0,8 et 0,9 aux niveaux national et africain.

Tableau 30

Nombre d'articles publiés dans les revues scientifiques par les enseignantes-chercheuses ou chercheurs enquêtées au cours de leur carrière.

Source : enquête sur les femmes dans l'ESR au Tchad, 2023 (nos calculs).

Nombre de publications	Revue tchadienne		Revue africaine		Revue hors continent	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
0	26	66,7	24	61,5	27	69,2
1	4	10,3	7	18,0	3	7,7
2	6	15,4	6	15,4	3	7,7
3 et +	3	7,7	2	5,1	6	15,4
Total	39	100,0	39	100,0	39	100,0

Les normes sociales traditionnelles et les stéréotypes de genre structurent l'organisation sociale des individus. Au regard de la place qu'occupent les enseignantes-chercheuses dans la société, en tant que mères et épouses, l'analyse s'est penchée sur l'influence éventuelle des rôles de genre assignés dans l'exercice de leur profession. Il ressort que ces aspects jouent peu pour la majorité des enseignantes-chercheuses et chercheuses enquêtées. En effet, un peu moins de quatre enquêtées (35,9 %) ont déclaré avoir été freinées dans la progression de leur carrière dans l'ESR (tabl. 31).

Tableau 31

Répartition des enseignantes-chercheuses et chercheuses selon qu'elles ont été freinées ou non dans la progression de la carrière dans l'ESR pour des raisons familiales.

Source : enquête sur les femmes dans l'ESR au Tchad, 2023 (nos calculs).

Progression de la carrière dans l'ESR freinée pour des raisons familiales	Effectif	Pourcentage (%)	Intervalle de confiance à 95 %
Non	24	61,5	[45,1-75,7]
Oui	14	35,9	[22,1-52,4]
Refus de répondre	1	2,6	[0,3-16,98]
Total	39	100,0	

4.5.2. Des femmes encore rares dans la gouvernance universitaire ou de l'administration centrale de l'ESR

Les statistiques relatives aux nominations aux postes de responsabilités dans les institutions de l'ESR ou dans l'administration centrale de l'Enseignement supérieur au cours de l'année universitaire 2022-2023 (tabl. 32 et 33) indiquent une faible intégration des femmes dans la coordination de ce cycle d'enseignement. Concernant la coordination des institutions de l'ESR, sur un total de 119 nominations, seulement 16 étaient dévolues à des femmes, soit 13 % du total. De plus, la plus grande concentration des nominations se rencontre dans les postes les plus en bas de cette échelle. Aussi, aucune femme n'a de poste de recteur d'Académie (sur huit postes au total), deux femmes ont un poste de présidente/vice-présidente (sur 21 au total) ou de secrétaire générale (sur 19 au total), une femme a un poste de directrice générale ou adjointe (sur 19 au total). En revanche, on constate que parmi les 52 directeurs et directrices des institutions d'ESR, onze sont des femmes.

L'examen des données relatives aux nominations dans l'administration centrale de l'Enseignement supérieur confirme la faible intégration des femmes aux postes de coordination de l'enseignement ou de la recherche au Tchad. Ainsi, sur les 22 nominations faites au sein du MESRS au cours de l'année 2022-2023, seulement trois ont concerné des femmes, soit

une femme au poste de secrétaire générale ou adjointe, une inspectrice et une membre du cabinet du ministre. On note ici aussi qu'aucune femme ne figure dans les deux postes de secrétaire général du ministère, ou du cabinet du secrétaire exécutif, ou encore des cinq postes de direction.

Tableau 32

Répartition par sexe des personnes nommées à un poste de responsabilité dans une institution de l'ESR au cours de l'année universitaire 2022- 2023.

Source : NEMADJI, 2023.

Fonctions	Homme	Femme	Ensemble
Recteurs d'Académie	08	00	08
Présidents/Vice-présidents	19	02	21
Secrétaires généraux	17	02	19
Directeurs généraux/Directeurs généraux adjoints	18	01	19
Directeurs	41	11	52
Doyens/Vice-doyens	37	04	41

Tableau 33

Effectif des personnes nommées à un poste de responsabilité dans l'administration centrale du MESRS selon le sexe au cours de l'année universitaire 2022- 2023.

Source : NEMADJI, 2023.

Fonctions	Homme	Femme	Ensemble
Secrétaire général Secrétaire général adjoint	2	0	2
Directeurs généraux Directeurs généraux adjoints	3	1	4
Inspecteurs	2	1	3
Cabinet/Ministre	5	1	6
Cabinet/Secrétaire exécutif	2	0	2
Directeurs	5	0	5

4.5.3. Expériences des violences dans la profession

Les violences basées sur le genre (VBG) sont propres à tous les milieux sociaux et sont les reflets des inégalités structurelles entre les hommes et les femmes. Par ailleurs, elles s'analysent comme des moyens de contrôle social des femmes en tant qu'individus dans les sphères publique et

privée et comme une stratégie de maintenir leur subordination dans la société, y compris dans la sphère professionnelle.

Les analyses montrent qu'environ 60,46 % des enseignantes-chercheuses et chercheurs ont connu au moins une forme de violence dans l'exercice de leur profession, dont 38,5 % des violences psychologiques ou morales, 15,4 % des violences sexuelles et 2,7 % des violences physiques (tabl. 34).

Parmi les enseignantes-chercheuses et chercheurs qui ont déclaré avoir subi une violence, 56,4 % ont été victimes de harcèlement sexuel de la part du personnel administratif et 53,8 % de la part des étudiants. Les enseignantes-chercheuses et chercheurs ont été aussi victimes d'agressions physiques faites par le personnel administratif (23,08 %) et par des étudiants (17,95 %). Toutefois, la majorité des enseignantes ont déclaré connaître un traitement identique que leurs collègues de sexe masculin (61,5 %) et 12,8 % ont déclaré être mieux traitées que ces derniers.

Tableau 34

Distribution des différentes formes de violences déclarées par les enseignantes-chercheuses et les chercheurs dans le cadre de leur travail.

Source : enquête sur les femmes dans l'ESR au Tchad, 2023 (nos calculs).

Variables	Effectif	Pourcentage (%)	Intervalle de confiance à 95 %
<i>A subi une forme de violence</i>			
Aucune	15	38,5	[25,7-57,3]
Violences psychologiques et morales	15	38,5	[25,7-57,3]
Violences sexuelles	6	15,4	[7,3-32,3]
Violences physiques	1	2,6	[0,3-17,8]
<i>Refus de répondre</i>	2	5,0	
<i>Type de violence subie de la part du personnel administratif</i>			
Injures	8	20,51	[10,36 %--36,55 %]
Harcèlement sexuel	22	56,41	[40,23 %--71,33 %]
Agression physique	9	23,08	[12,2 %--39,3 %]
<i>Type de violence subie de la part d'étudiants</i>			
Injures	11	28,21	[16,05 %--44,67 %]
Harcèlement sexuel	21	53,85	[37,85 %--69,09 %]
Agression physique	7	17,95	[8,59 %--33,74 %]
<i>Type de traitement de la part de collègues</i>			
Mieux traitée	5	12,82	[5,28 %--27,94 %]
Traitement identique	24	61,54	[45,11 %--75,7 %]
Moins bien traitée	9	23,08	[12,2 %--39,3 %]
Ne sait pas	1	2,56	[0,34 %--16,98 %]

5. Conclusion

Trois conclusions majeures émergent des analyses quantitatives faites dans cet axe. Tout d'abord, l'examen 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 dès le primaire et tout au long du cursus scolaire, de même qu'elles en sont la résultante. Les disparités scolaires subsistent entre les filles et les garçons au détriment des premières citées, tant dans l'admission que pour l'achèvement des différents cycles, et les écarts augmentent avec les niveaux d'enseignement. Les insuffisances de l'offre, aussi bien en termes de disponibilité que dans la qualité, contribuent au maintien voire au renforcement de ces inégalités de genre. Notamment, l'absence d'une offre de proximité au fur et à mesure que l'on avance dans les niveaux d'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 point culminant, issu d'un cumul de difficultés, la rareté des femmes dans les institutions de recherche et d'enseignement au supérieur.

Ces constats indiquent qu'à l'évidence, les politiques mises en œuvre au Tchad depuis près de deux décennies et qui visent à réduire les inégalités scolaires entre enfants 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. En effet, plus de 20 ans après le Forum mondial sur l'éducation de Dakar de 2000 qui consacrait la réalisation d'une éducation de base pour tous ciblant spécifiquement les filles dans les pays africains, le Tchad n'a toujours pas élaboré un plan décennal de l'éducation de base comme cela a été fait dans d'autres pays. Au Burkina Faso par exemple, la mise en œuvre de plans décennaux de l'éducation a donné lieu à un rééquilibrage statistique et même à un renversement des tendances dans la fréquentation scolaire des filles et des garçons, au primaire et au post-primaire.

Un autre enseignement majeur de cet axe est celui d'un développement substantiel de l'offre éducative au supérieur au cours des deux dernières décennies au Tchad, et dans lequel le secteur privé occupe une place de plus en plus importante. Cependant, du fait de la mauvaise répartition spatiale de l'offre, y compris publique, et du coût financier pour celle privée, cet accroissement n'a pas d'effets sur la réduction des écarts entre les filles et les garçons dans la fréquentation scolaire au supérieur, et par conséquent des femmes et des hommes dans l'ESR. Ainsi les inégalités d'accès aux filières

demeurent fortes, la diminution du nombre de filles est constante tout au long du parcours supérieur, et elles restent écartées des filières scientifiques et technologiques, souvent parce que l'offre disponible dans leurs espaces de vie n'est pas adéquate. Par ailleurs, les environnements d'étude délétères ne permettent pas d'assurer l'égalité de chances d'apprentissage entre les étudiantes et les étudiants. Il s'agit particulièrement ici de : la mauvaise qualité des infrastructures et leur vétusté ; le manque de moyens logistiques adaptés dont notamment l'absence de transports scolaires en quantité avec une planification tenant compte des besoins spécifiques des étudiantes et qui concorde avec celle des cours ; la programmation des cours à des horaires tardifs alors qu'elle est susceptible d'exposer les étudiantes à des agressions dans l'espace public. Le manque de formation des équipes pédagogiques sur le genre est également un aspect qui freine les possibilités des enseignants et enseignantes de changer leurs pratiques individuelles et d'influencer l'organisation institutionnelle pour une meilleure prise en compte du genre (ROSSIER *et al.*, 2010).

Enfin, l'enquête réalisée auprès d'enseignantes-chercheuses et de chercheuses a mis en évidence des profils de femmes particuliers, aussi bien dans leurs parcours scolaires et académiques que leurs origines sociales. Les parcours scolaires des femmes enquêtées ne sont pas dénués d'aspérités. Ils indiquent pour de fortes proportions d'enquêtées, un ou plusieurs redoublements d'une classe et des passages réitérés de l'examen du baccalauréat avant son obtention. Ces parcours restent cependant exceptionnels dans un pays toujours marqué par une forte sous-scolarisation des filles comme le Tchad. Ces accomplissements sont en partie le produit d'origines familiales propices à la reproduction sociale et à leur investissement financier dans la scolarisation de leurs filles. Toutefois, l'accès à la carrière dans l'ESR pour les femmes est extrêmement long et incertain. Sa poursuite semble contrainte par une absence d'atouts nécessaires pour y progresser. Les faibles proportions de détentrices d'un diplôme de doctorat dans leur groupe, de participation à des activités scientifiques, et de volume de publications dans des revues scientifiques limitent leur propension à passer le grade nécessaire à la titularisation de leur poste et, ultérieurement, à accéder à un rang d'enseignante ou de chercheuse de niveau magistral. Il apparaît ainsi que l'invisibilité statistique des femmes dans l'ESR est renforcée, pour celles rares qui parviennent à y entrer, par leur cantonnement en bas de l'échelle des grades et la rareté de leur nomination à des postes de coordination de l'enseignement ou de la recherche, que ce soit au sein des institutions de l'ESR ou dans leur ministère de tutelle.

6. Recommandations

Améliorer/réviser la grille de collecte des données annuelles du ministère de l'Enseignement supérieur.

- introduire des variables qui rendent davantage compte des inégalités de genre et l'inclusion sociale ;
- renseigner les conditions matérielles des universités (approfondir au-delà des questions de l'eau, latrines, internet, nombre d'étudiantes et étudiants/salle, etc.), l'accès à internet, à un bureau, un ordinateur, etc. ;
- faire une enquête sur le statut marital et parental des étudiants et étudiantes.

Diversifier les filières des universités (créer des filières) dans les provinces qui abritent beaucoup d'écoles arabophones.

Mettre en valeur et s'appuyer sur les particularités des universités pour adapter les politiques générales.

Financement/Stratégie

- réviser la stratégie de l'Enseignement supérieur pour intégrer l'approche genre à tous les niveaux et analyses ainsi que l'introduction de la budgétisation sensible au genre (BSG) ;
- renforcer le financement des universités et assurer le décaissement effectif des ressources/fonds alloués aux universités.

Formation

- 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 enseignants et enseignantes aux questions de genre ;
- former les étudiants et étudiantes en première année sur les questions de genre ;
- former le personnel administratif sur les questions de genre pour améliorer (1) le rapport aux étudiants et étudiantes et (2) au recueil de données genrées.

7. Bibliographie

INSEED, 2014 – *Projections démographiques 2009-2050. Tome 1 : Niveau national*. N'Djamena, Institut national de la statistique, des études économiques et démographiques.

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.

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

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 et de la Recherche scientifiques.

MENPC, 2018 – *Projet de renforcement de l'éducation et de l'alphabétisation au Tchad (Preat)*. N'Djamena, ministère de l'Éducation nationale et de la Promotion civique.

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

MESRS, 2019 – *Liste des EPES autorisés à l'année 2019*. N'Djamena, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique.

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

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

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

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.

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.

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]

Annexes

Annexe 1. Liste des EPES selon la localisation, le régime académique 2019-2020 et les langues d'enseignement

Source : annuaire statistique 2019-2020 du MESR.

Province	Université/Institut	Faculté/École/Institut	Cycle de Formation			Langue d'enseignement	
			L	M	D	Français	Bilingue
Logone occidental	(vide)	Centre de formation et de développement socio-sanitaire de Moundou	1			1	
		Centre de formation sanitaire pour la promotion et le développement commun (CFSPDC)	1			1	
		Institut international d'Afrique centrale Moundou	1			1	
	Total (vide)	3			3		
Total Logone occidental			3			3	
Logone Oriental	(vide)	Centre de formation des agents socio-sanitaires (CFASS) Doba	1			1	
		École de santé et de développement	1			1	
	Total (vide)	2			2		
Total Logone Oriental			2			2	

Province	Université/Institut	Faculté/École/Institut	Cycle de Formation			Langue d'enseignement	
			L	M	D	Français	Bilingue
Mandoul	(vide)	École de formation des agents sanitaires	1			1	
	Total (vide)		1			1	
Total Mandoul			1			1	
Mayo Kebbi Est	(vide)	École des agents sanitaires et sociaux de Bongor	1			1	
		Institut universitaire des sciences et d'administration	1			1	
	Total (vide)		2			2	
Total Mayo Kebbi Est			2			2	
Mayo Kebbi Ouest	(vide)	Centre de formation des agents socio-sanitaires	1			1	
		École de formation privée des agents sanitaires de Lere	1			1	
		Institut polytechnique Koudori Guizine	1			1	
	Total (vide)		3			3	
Total Mayo Kebbi Ouest			3			3	
Moyen Chari	Université Saint Charles Lwanga	Faculté des Droits, Sciences économiques et de gestion (USCL)	1			1	
		Faculté des Sciences techniques et exactes (USCL)	1			1	
	Total Université Saint Charles Lwanga		2			2	
	(vide)	Centre de formation sanitaire de Sarh	1			1	
		Institut de sciences du management et économie appliquée (Ismea)	1			1	
Total (vide)		2			2		
Total Moyen Chari			4			4	
Ouaddaï	(vide)	Institut des sciences sociales, de la santé et de développement (ISSSD/Cofid)	1			1	

Province	Université/Institut	Faculté/École/Institut	Cycle de Formation			Langue d'enseignement	
			L	M	D	Français	Bilingue
	Total (vide)		1			1	
Total Ouaddaï			1			1	
Ville de N'Djamena	Institut Toumai (université Toumai)	Faculté des Sciences, de la Santé et de l'Assainissement Toumaï	1				1
		Faculté des Sciences et Technologies U. Toumaï	1				1
	Total Institut Toumai (université Toumai)		1				2
	Université africaine de management et de l'innovation (UAMI)	Faculté de Droit et Sciences sociales (UAMI)	1			1	
		Faculté des sciences politiques et juridiques (UAMI)	1			1	
	Total Université africaine de management et de l'innovation (UAMI)		2			2	
	Université Bon samaritain	Faculté des médecines Bon samaritain (FMBS)	1	1	1	1	
	Total université Bon samaritain		1	1	1	1	
	Université Emi-Koussi	Faculté des sciences biomédicales (UEK)	1			1	
		Faculté des sciences et techniques (UEK)	1			1	
		Faculté des sciences humaines juridiques et économiques (UEK)	1			1	
	Total université Emi-Koussi		3			3	
	Université évangélique du Tchad	Faculté de théologie évangélique Shalom	1			1	
		Faculté des sciences économiques et de gestion (UET)	1			1	
	Total université évangélique du Tchad		2			2	
Université polytechnique la Francophonie	Faculté des sciences, juridiques, économiques et de gestion (UPF)	1			1		
	Faculté des sciences et techniques (UPF)	1			1		
	Faculté des sciences sociales et humaines (UPF)	1			1		

Province	Université/Institut	Faculté/École/Institut	Cycle de Formation			Langue d'enseignement	
			L	M	D	Français	Bilingue
		Institut supérieur des sciences médicales et sanitaires (UPF)	1			1	
		Total université polytechnique la Francophonie	4			4	
	Université Shebba	Faculté de pédagogie - Tchad	1			1	
		Total université Shebba	1			1	
	(vide)	Centre de formation des agents socio-sanitaire (CFASS)	1			1	
		Centre de formation Elvis informatique	1			1	
		Centre de formation professionnelle, para pharmaceutique, para médicale et humanitaire (CFPPH Cofid)	1			1	
		Cevanutri	1			1	
		École de formation des agents de la santé la Référence (EFAS/R)	1			1	
		École de santé le Bon berger	1			1	
		École polytechnique d'ingénierie, de commerce et d'administration (Epica)	1			1	
		École supérieure d'informatique et d'électronique (Esie)	1			1	
		École supérieure à vocation professionnelle (ESVP)	1			1	
		École supérieure de management, de commerce et d'informatique Tchad	1			1	
		Institut Cefod Business School (ICBS)	1			1	
		Institut polytechnique Amoul de Farcha (Ipaf)	1			1	
		Institut supérieur de commerce d'administration des affaires et de management (Iscam)	1			1	

Province	Université/Institut	Faculté/École/Institut	Cycle de Formation			Langue d'enseignement	
			L	M	D	Français	Bilingue
		Institut supérieur de formation professionnelle et polytechnique (ISFOPP)	1			1	
		Institut supérieur de technologie et de développement (ISTD-AVD)	1			1	
		Institut supérieur polytechnique (ISP)	1			1	
		Institut supérieur polytechnique de formation et de recyclage	1			1	
		Institut supérieur polytechnique de perfectionnement et de formation professionnelle ISPPFP (Cofid)	1			1	
		Institut supérieur professionnel (Ispro)	1			1	
	Total (vide)		19	1	1	19	2
Total ville de N'Djamena			33	1	1	33	2
Total général			52	1	1	50	2

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

Coordinatrice : Cécile PETITDEMANGE

Experts : Achta Djibrine SY, Nailar Clarisse NEHOUDAMADJI,
Goule KOUDJI

1. Introduction

Après avoir dressé l'état des lieux statistiques de l'Enseignement supérieur et la Recherche (ESR), nous proposons de retracer l'histoire des luttes et politiques de genre, entendues comme l'ensemble des orientations et principes visant à réduire les inégalités de genre (MALLON et QUÉNIART, 2013), dont les débats actuels au sein de l'ESR sont le produit. Autrement dit, il s'agit d'interroger, sur le temps long, les processus d'intégration des questions de genre dans les politiques publiques au Tchad, tout en gardant en mémoire les liens entre cette histoire globale et l'histoire particulière de la féminisation de l'ESR. Par exemple, afin de saisir les dynamiques de la récente Association des femmes enseignantes et chercheuses du supérieur au Tchad (AFECST), il est nécessaire de revenir aux premières élites féminines intellectuelles dont les parcours et actions participèrent à produire de profonds changements comportementaux tout en orientant les politiques publiques en faveur d'une meilleure prise en compte de l'égalité hommes-femmes. Repérer ces lignes de continuité nous permet ainsi d'arrimer la récente féminisation de l'ESR à une histoire des luttes féminines plus large contribuant à façonner les politiques de genre au Tchad. Ici nous n'utiliserons pas le terme féminisme, peu usité par les actrices tchadiennes en raison de sa représentation occidentalocentrée, mais celui de mouvements de femmes, ou encore de mobilisations féminines⁴ qui se forment simultanément et en continuité avec d'autres mouvements féminins des pays africains et occidentaux. L'objectif de cette partie est donc double : il s'agit de décrire d'une part les types de mobilisations, réseaux d'actrices et d'acteurs contribuant à l'institutionnalisation des politiques de genre et leurs limites, et, d'autre part, l'articulation de ces dernières aux enjeux récents de féminisation de l'ESR. En d'autres termes, souligner les constants aller-retours entre mouvements féminins locaux, État et structures internationales aux intérêts, stratégies et relations plus ou moins fluides, permet ainsi d'éclairer dans une perspective sociohistorique la construction de l'agenda politique genre dont les inégalités travaillant l'ESR sont tributaires.

La première partie a pour objectif de souligner les différentes étapes de la progressive féminisation de l'ESR, en partant de l'héritage colonial jusqu'à la création de l'AFECST en 2018. En plus des contraintes socioculturelles pesant sur leurs parcours, nous soulignerons en quoi l'instabilité politique qui a marqué les régimes successifs tchadiens, a aggravé

⁴ La catégorie féministe peut être envisagée comme une catégorie plus restreinte que le mouvement des femmes, en partie incluse dans ce dernier (MCBRIDE *et al.*, 2010), sans toutefois s'y limiter.

la lente et tardive arrivée des femmes aux postes à responsabilité, et *de facto*, aux postes académiques. Dans une seconde partie, nous analyserons la naissance du tissu associatif féminin au tournant des années 1990 à la croisée de différentes dynamiques politiques et sociales en montrant plus particulièrement comment les femmes intellectuelles, détentrices de diplômes universitaires et intégrées à des postes à responsabilité, participèrent à sa structuration. Par la suite, nous nous pencherons sur les différentes revendications portées par ces associations auprès du politique en éclairant leurs stratégies et réseaux tout en documentant certaines de leurs victoires dans la lutte contre les inégalités de genre. Enfin, la dernière partie sera consacrée aux contraintes pesant sur les processus d'institutionnalisation du genre et les motifs expliquant en partie pourquoi ces politiques se révèlent, dans les faits, ineffectives ou inefficaces.

Ce travail se base sur une enquête de terrain de quatre mois (février-mai 2023) menée avec quatre expertes et l'appui de deux doctorantes. Au total, 24 entretiens ont été réalisés, essentiellement à N'Djamena, avec des actrices associatives, fonctionnaires en poste ou retraitées du ministère de la Femme et de l'ESR, enseignantes-chercheuses et actrices travaillant dans les organisations internationales. Une importante littérature grise issue de l'administration, des ONG et des associations a également alimenté notre travail, articulée à la collecte de différentes archives issues de fonds privés et du fonds Femmes du Centre d'études et de formation pour le développement (Cefod)⁵. Les données présentées sont malheureusement parfois lacunaires, notamment en ce qui concerne les trajectoires et mobilisations des femmes pendant la période coloniale, ou leur implication au sein des différentes rébellions et de la guerre civile de 1979. Ceci s'explique d'une part par le temps très limité prévu pour le terrain dans un travail de type expertise qui doit, en principe, faire le point sur une littérature existante et facilement disponible, ce qui n'est pas le cas au Tchad. En effet, l'accès aux documents est assez complexe en raison des difficultés de capitalisation et de conservation des données ainsi qu'au décès des actrices et acteurs des époques susmentionnées, sans qu'ils aient pu témoigner⁶. D'autre part, le cadrage strict de notre étude centrée sur l'Enseignement supérieur ne nous a

⁵ Le Cefod a été créé en 1966 à N'Djamena, à la demande du chef de l'État tchadien, M. Tombalbaye. Depuis sa création, le Cefod a comme objectif de répondre aux besoins de formation des cadres tchadiens dans le domaine économique et social. La direction du Cefod a été confiée au P. Langue, jésuite français. Depuis lors, les jésuites assurent la direction générale avec l'aide des collaborateurs laïcs. En 1968-1969, celle-ci se dote d'une bibliothèque.

⁶ Nous remercions Anna Correau, étudiante à l'École normale supérieure de Paris, qui a eu la gentillesse de mettre à notre disposition ses archives concernant les mobilisations féminines sous le régime Tombalbaye, premier président du Tchad (1960-1975), dans le cadre de son mémoire de master en cours de rédaction, « voies et voix des Suds dans la politique d'authenticité de Tombalbaye ».

pas permis d'investir d'autres champs connexes. *Last but not least*, traiter de la question des politiques de genre relève, du moins pour la période contemporaine, d'une étroite ligne de crête entre le risque d'en dire trop ou trop peu dans un contexte politiquement sensible au regard des enjeux de légitimité, de loyauté et de pouvoir entre une multitude d'acteurs et d'actrices. Avec ces limites, ce travail est une première contribution, à l'histoire du genre au Tchad qui mérite d'être amplement approfondie.

Encadré 1

Textes juridiques internationaux et nationaux en faveur du genre

Le Tchad a ratifié et/ou internalisé des instruments internationaux, régionaux et a adopté en interne des textes.

Au niveau international

– Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (Cedef, 1979) entrée en vigueur en 1981 et ratifiée par le Tchad en 1996 ;

– Conférence mondiale sur la femme à Copenhague en 1980 axée sur l'égalité, le développement et la paix ;

– Conférence internationale sur la femme au Caire en 1994 ;

– Quatrième conférence mondiale sur les femmes à Beijing en 1995 ;

– Résolution 1325 des Nations unies sur la paix et la sécurité pour les femmes (2000).

Au niveau régional

– Charte africaine des droits de l'Homme et des peuples (2000), et son protocole relatif aux droits de la femme ;

– Déclaration solennelle sur l'égalité du genre en Afrique (juillet 2004) ;

– Politique genre de la Communauté économique des États de l'Afrique centrale (janvier 2004) ;

– Politique genre de l'Union africaine (2009).

Au niveau national

L'internalisation des instruments internationaux et l'adoption des textes et normes sur la promotion de l'égalité des genres ont permis d'asseoir un cadre juridique avec les outils suivants :

– la loi n° 38/PR/96 portant code du travail de 1996 à son article 6 interdit à tout employeur de prendre en considération le critère de sexe, en ce qui concerne l'embauchage, la formation professionnelle, l'avancement, la

rémunération, l'octroi d'avantages sociaux, la discipline ou la rupture de contrat ;

– la loi n° 17/PR/31 décembre 2001 portant le statut général de la fonction publique dans ces dispositions protégeant les femmes fonctionnaires de l'État ;

– la loi 006/PR/2002 du 15 avril 2002 portant promotion de la santé de la reproduction ;

– la loi 029/PR/2015 portant ratification de l'ordonnance 006/PR/2015 interdit formellement en République du Tchad le mariage d'enfants, à compter du 21 juillet 2015.

– la loi 001/PR/2017 portant Code pénal tchadien du 8 mai 2017 dans ses dispositions sanctionnant les violences basées sur le genre (VBG) ;

– le décret n° 2035/PR/PM/MFPPESEN/2017 du 20 novembre 2017 portant adoption de la politique nationale genre (PNG) ;

– la Constitution de la 4^e République du 4 mai 2018 : dans son préambule, les articles 13 et 14 consacrent l'égalité de tous en droits et devoirs.

– la loi n° 12/PR/2018 du 19 octobre 2018 instituant la parité dans les fonctions nominatives et électives ;

– la loi n° 28/PR/2018 du 22 novembre 2018 portant attribution, organisation et fonctionnement de la Commission nationale des droits de l'Homme (CNDH) dont l'une des missions est de formuler des avis sur la condition de la femme et de lutter contre les VBG ;

– la politique nationale genre dans sa version validée de novembre 2017.

2. Histoire des politiques de scolarisation et des mobilisations féminines pour l'accès à l'éducation des filles

2.1. L'héritage colonial : des femmes peu présentes au sein d'un système éducatif clivé et élitiste

Il nous semble essentiel de revenir sur la longue durée de la scolarisation au Tchad pour montrer de quoi le système de l'Enseignement supérieur est l'héritier et pour repérer les éventuelles (dis)continuités qui

perdurent depuis l'époque coloniale. Les inégalités de genre en termes de scolarisation tirent en effet leurs racines d'une politique coloniale peu attentive à l'éducation des femmes. Néanmoins, un petit nombre de femmes purent profiter des opportunités qu'elles reçurent pour se tailler une place et devenir d'importantes cadres dans le Tchad indépendant (à partir de 1960).

Lorsque les Français pénètrent dans le futur Tchad, l'arabe, langue administrative et diplomatique des royaumes du Ouaddaï, du Kanem et du Baguirmi, « n'était en fait compris que des élites vivant dans les capitales qui jouissaient d'un rayonnement culturel » (KHAYAR, 1985 : 51), tels que quelques *faki/fokarra*, érudits religieux musulmans originaires du royaume du Ouaddaï ou du Kanem-Bornou, dont de rares textes nous sont parvenus⁷. Si dès la période de la conquête militaire française (1900-1920), les autorités coloniales se préoccupèrent de diffuser l'apprentissage du français par le biais de militaires ou de fonctionnaires subalternes, son enseignement ne débuta vraiment qu'avec l'arrivée, à la fin de 1922, des premiers instituteurs européens venus de métropole. En 1928, l'on compte onze écoles, puis dix ans et vingt ans plus tard ce sont respectivement 16 et 34 établissements qui sont ouverts (LANNE, 1986 : 240). Bien que ces derniers soient répartis sur l'ensemble du territoire, leur fréquentation au nord fait face « à l'indifférence, voire à l'hostilité des populations à l'exception d'une petite fraction, urbaine, souvent originaire de l'Afrique de l'Ouest ("dénommé Sénégalais") et liée au colonisateur. En revanche, les populations du sud du pays furent moins réticentes à l'école française. Il n'est donc pas surprenant que les premiers diplômés (certificats d'études) scolaires soient allés en majorité aux originaires des régions du sud, singulièrement du Moyen-Chari » (LANNE, 1986 : 263). Le total cumulé des « certificats d'études indigènes » selon les régions (diplôme qui couronne les études primaires et dont les résultats sont publiés au Journal officiel) sur la période 1939-1949, souligne la prépondérance des écoles du sud (64,19 % des certificats délivrés). Cette prépondérance s'affirme pendant la Seconde Guerre mondiale où Fort-Archambault (Sahr) dépasse pour la première fois Fort-Lamy (N'Djamena).

⁷ Notons les travaux de l'anthropologue arabisante Dorrit Van Dalen portant sur l'histoire intellectuelle islamique à travers les études de textes de deux érudits et théologiens des XVII^e et XIX^e siècles, respectivement Mohammad al-Wali du sultanat du Baguirmi et al-Tarjumi du royaume ouaddaïen. Voir notamment VAN DALEN (2016).

Écoles	Nombre de certificats délivrés	%
Fort-Lamy	67	22,63
Abéché	27	9,12
Massénya	1	0,34
Bongor	24	8,11
Ati	11	3,72
Fort-Archambault	88	29,73
Moundou	78	26,35
Total	296	100

Tableau 1

Total cumulé des certificats délivrés de 1932 à 1949.

Source : LANNE, 1986 : 244.

Pourquoi un tel « refus de l'école » de la part des populations originaires du nord du pays ? Cette expression utilisée par Issa Hassan KHAYAR (1976) pour caractériser le comportement des Maba du Ouaddaï vis-à-vis de l'école française au début du XX^e siècle, fait référence au fait que dans cette région et de manière plus générale au Tchad et ailleurs, les populations musulmanes ont manifesté une profonde hostilité face à ce qu'elles percevaient comme une politique d'assimilation culturelle, craignant que leurs enfants ne deviennent des « infidèles » (*kuffar* sg. *kaffir*) et perdent ainsi leur identité (ARDITI, 2003). Ouverte en 1923, l'école d'Abéché, première école à l'est du pays, rencontra une forte opposition de la part des populations locales. En conséquence, les premiers élèves étaient en majorité des fils de tirailleurs sénégalais, des métis (enfants de militaires français et de femmes du Ouaddaï) et quelques rares enfants de *fuqara* (érudits religieux) (FABRE, 1935), soit seulement trente garçons. Dans le Ouaddaï, la majeure partie des enfants continuait à recevoir l'enseignement coranique et certains partaient ensuite poursuivre leurs études supérieures au Soudan ou en Égypte⁸. Pourquoi, *a contrario*, la scolarisation s'est principalement développée au sud du pays ? Selon Claude ARDITI (2003 : 10), « cette dynamique n'est compréhensible qu'en la reliant à des faits antérieurs tels que la conscription, la réquisition de main-d'œuvre pour la réalisation de grands travaux tels que la construction du chemin de fer Congo-océan (AZEVEDO, 1981), l'implantation de missions religieuses chrétiennes et l'imposition de la

⁸ Un collège « franco- arabe » fut créé en 1950 à Abéché dans le but de réduire l'influence de l'Institut des sciences islamiques créé en 1947 dans la même ville par le cheikh Faki Oulech, qui, soupçonné par les autorités coloniales d'être acquis aux idées panarabiques et panislamiques égyptiennes, fut expulsé du Tchad avant que son école ne soit fermée. Institution laïque d'enseignement public bilingue, le collège franco-arabe devient en 1962 un lycée et il est toujours fonctionnel à l'heure actuelle.

culture obligatoire du coton à partir de 1930 ». Influencé en partie par les attitudes coloniales à l'égard du « sexe délicat » et en partie par une stigmatisation sociale locale qui entourait l'éducation des enfants, le nombre de filles scolarisées était encore plus négligeable : le ratio filles/garçons dans les écoles en 1955 était d'une fille pour 225 garçons (AZEVEDO *et al.*, 1989 : 10). Ces inégalités furent marginalement tempérées par l'introduction de l'enseignement missionnaire catholique et protestant, envers lequel les parents les plus instruits étaient moins rétifs à envoyer leurs filles. Cependant, l'arrivée des missionnaires, en comparaison du contexte congolais ou centrafricain, fut tardive. Les missions protestantes venues de l'Oubangui Chari, actuelle République centrafricaine n'arrivent qu'en 1923 à Balimba près de Fort-Archambault. Quant aux catholiques, le Tchad reste pour eux « *terra incognita* » jusque dans les années 1950, nonobstant la présence de quelques missionnaires jésuites, capucins, et oblats⁹.

En dehors des formes classiques du primaire et du secondaire, une autre catégorie d'établissements d'enseignement et de formation s'est développée en Afrique équatoriale française (AEF) durant la période coloniale. « Il s'agissait d'institutions destinées à former des auxiliaires capables de seconder toutes les branches de la colonisation : enseignement (instituteurs et moniteurs), administration (écrivains, interprètes, santé, postiers, douaniers, typographes), commerce (écrivains, comptables) » (LANNE, 1986 : 249). Le premier établissement ainsi créé fut, en 1935, l'École supérieure indigène qui prit par la suite le nom du gouverneur général Édouard Renard. Installée à Brazzaville, cette école fut réorganisée à plusieurs reprises, puis transformée en 1946 en École des cadres supérieurs. Trente-trois jeunes Tchadiens y furent admis de 1935 à 1949. Tous ne sortirent pas diplômés et la place du Tchad y fut des plus modestes, l'immense majorité des élèves étant gabonaise et congolaise. À l'échelle du Tchad, une École supérieure du territoire, créée en 1942 à Bongor, devait, selon les textes organiques, « préparer des agents indigènes pour les cadres locaux secondaires de l'administration et pour le commerce, donner un complément d'instruction à des élèves voulant continuer leurs études au-delà du premier degré et enfin préparer les candidats à l'école Édouard Renard » (LANNE, 1986 : 249). Quarante-quatre Tchadiens y furent admis jusqu'en 1948, date à laquelle l'école fut transformée en collège.

⁹ Les catholiques jésuites notent ainsi amèrement : « Avant d'exposer la situation générale actuelle de la mission catholique des jésuites au Tchad, il convient de rappeler que la, ou plutôt les missions protestantes, sont arrivées dans ce pays bien avant nous, dès 1923, qu'elles y ont beaucoup et bien travaillé, bénéficiant de l'intérêt des élites et formant des cadres autochtones, évangélistes, diacres et pasteurs, bien avant que s'ouvrent nos collèges ou petits séminaires. Malheureusement, ces missions protestantes émanent de sectes qui sont jusqu'à présent très peu portées à l'œcuménisme (baptistes américains en grande partie) et nos rapports avec elles restent très officiels, sauf de trop rares exceptions » (*Survey général de la compagnie de Jésus*, 1967).

Spécifique aux filles et jeunes femmes, l'École normale de jeunes filles de Mouyondzi, à quelque 200 km de Brazzaville et créée en 1947, fut l'une des structures centrales dans la formation des enseignantes de l'AEF¹⁰. Les formations dispensées devaient s'étendre sur quatre ans pour les institutrices adjointes et trois ans pour les monitrices supérieures. Par arrêté n° 2341 du 20 juin 1957, l'école normale fut transformée en collège de jeunes filles avec un programme général complété par des cours à orientation ménagère. Le parcours de cette ancienne enseignante du primaire, scolarisée à Mouyondzi et qui occupa à partir de 1982 d'importants postes au sein de la fonction publique, éclaire le rôle clé joué par cette structure dans la formation des futures enseignantes et cadres tchadiennes (encadré 2).

Encadré 2

Être fille et scolarisée au tournant de l'indépendance : un parcours d'exception sous contrainte

« J'ai presque grandi à Brazzaville, mon père étant gendarme de l'AEF, on l'a suivi. J'ai fait mon école primaire entre Mongo et Brazzaville. Puis en 1959 j'ai passé le concours d'entrée du collège de jeunes filles de Mouyondzi pour entrer en sixième. À l'époque toutes les filles des quatre États de l'AEF faisaient ce concours (Gabon, Oubangui-Chari, Tchad, et Congo). On prenait l'avion puis le train de Brazzaville. On était interné, on faisait nous-mêmes nos vêtements, on apprenait la couture, le point de croix, la cuisine. Il y avait de la 6^e jusqu'à la 4^e. En 1960, c'est l'indépendance, je suis revenue au Tchad en juin. En 1963, mon mariage a été célébré alors j'ai quitté mes parents et j'ai rejoint mon mari à Bongor. J'ai terminé ma 3^e à Bongor en étant mariée. Nous étions trois filles dans notre classe, toutes déjà mariées et toutes issues de Mouyondzi. Après l'obtention de notre BEPC, on est toutes devenues institutrices. Celles qui sortaient de Mouyondzi à l'époque étaient directement prises comme enseignantes. Entre-temps c'était une école normale pour former des institutrices comme Bintou Malloum [première femme ambassadrice du Tchad], ou l'épouse de Tombalbaye, Delphine Gabaroum. Bourkou Louise Kabo, la première femme institutrice a fait son école ici et une autre partie ailleurs, mais je ne sais pas où. À l'époque, on ne permettait pas aux filles de voyager ailleurs. Par exemple Fatime Marechal a été la seule fille du Kanem admise au concours d'entrée de Mouyondzi, mais ses parents ont refusé qu'elle quitte. Moi j'étais la seule du Guéra. Elle est finalement devenue monitrice, on s'est retrouvé à l'école des filles. » (Une ancienne cadre du ministère de la Femme, N'Djamena, 11 mai 2023)

¹⁰ Construite en 1942, pendant la Seconde Guerre mondiale, ce lieu fut d'abord une prison pour accueillir les partisans du maréchal Pétain, qui avaient pactisé avec les nazis. À la fin de la guerre, la structure fut transformée en École normale de l'Afrique équatoriale française et, par la suite, en École normale des jeunes filles par arrêté n° 20, 222/IGE du 14 juin 1956.

En l'absence de données, il est difficile de dire combien d'enseignantes tchadiennes ont été formées à Mouyondzi. Cependant, à la lecture de ce témoignage et des autobiographies de quelques femmes politiques de l'époque, être scolarisée à Mouyondzi apparaît comme une opportunité en termes de carrière professionnelle qui plus est dans un contexte sociopolitique peu enclin à la formation féminine. Participant au développement de l'enseignement au Tchad au tournant de l'indépendance, de nombreuses jeunes filles tchadiennes scolarisées à Mouyondzi occupèrent, outre leur charge d'enseignement, d'importantes fonctions dans la toute nouvelle fonction publique tchadienne à l'instar de Bintou Malloum qui fut diplômée de l'École normale d'institutrice de Mouyondzi, puis enseignante à l'école primaire de Bongor (1962 à 1963). Après divers postes administratifs au sein de la fonction publique, elle devint conseillère aux affaires sociales à la présidence (1980-1982), ministre de la Femme et des Affaires sociales (1994), ou encore première ambassadrice du Tchad en Allemagne (1997-2022).

Dans un contexte colonial tchadien marqué par une faible scolarisation, *a fortiori* féminine, la quasi-absence de formation de cadres autochtones¹¹ et les fortes contraintes socioculturelles pesant sur les trajectoires féminines, fréquenter Mouyondzi, à l'instar de toute autre structure de formation, relève d'un privilège réservé à quelques rares élites. Au tournant de l'indépendance, les ressources intellectuelles sont donc éparses comme le remarque cette enseignante de la première promotion de l'université du Tchad (1973) et fille d'un leader politique des années 1960 :

« On n'avait aucun universitaire à l'indépendance, aucune classe intellectuelle. Les seuls métiers à l'époque coloniale qu'on pouvait faire c'était enseignant, infirmier ou commis d'écriture dans l'administration. Nos deux premiers médecins, Dr Outel Bono et Dr Baroum sont sortis bien après ! C'est vrai que l'administration coloniale repérait certains comme ces deux-là pour les envoyer faire leurs études secondaires en France. Mais sinon il n'y avait aucun cadre ! C'était la position de mon père, l'indépendance arrive trop tôt, on a aucun cadre pour gérer, attendons un peu. » (N'Djamena, 19 mai 2023).

¹¹ Selon les travaux de B. LANNE (1986 : 251), « ce n'est pas avant les années 1930 que le besoin d'un personnel indigène plus qualifié se fit sentir. On fit alors appel à des Africains non Tchadiens, Congolais (souvent exilés politiques), Gabonais, Dahoméens, Camerounais. Parmi les Tchadiens, des indices nombreux et concordants montrent qu'une place importante était faite à des originaires de l'Afrique occidentale française (AOF), installés définitivement au Tchad et que l'on englobe un peu sommairement sous l'appellation de "Sénégalais" ».

Lors de l'indépendance du pays, en 1965, les fonctionnaires locaux, en majorité issus du sud du pays¹², sont donc peu nombreux et les structures de formation supérieure absentes du paysage éducatif. L'arrivée au pouvoir de François Tombalbaye impulse un nouveau changement avec l'africanisation du personnel administratif et la mise sur pied de nouvelles structures de formation supérieure en charge de former les futurs cadres du pays.

2.2. « Le rattrapage » au tournant de l'indépendance et la lente émergence de femmes scolarisées responsabilisées

En raison du manque d'archives concernant le régime du premier président du Tchad indépendant, François Tombalbaye, la description des dispositifs de scolarisation durant cette période reste partielle et demande à être complétée par un travail de recherche ultérieur. Visant à renforcer les cadres d'apprentissage et former les futurs cadres, les politiques éducatives du gouvernement Tombalbaye ne s'ancrent pas spécifiquement dans un réel programme politique de promotion féminine (nonobstant la création d'un collège de filles en 1972, le collège Tombalbaye devenu lycée des filles ou lycée féminin et actuel lycée Liberté). Dans un contexte social marqué par de fortes contraintes de genre, les différentes structures éducatives ouvertes sont peu féminisées ou strictement divisées selon une répartition genrée du travail. Les premières formations locales, axées sur l'éducation des enfants et le soin aux malades, reproduisent les rôles dévolus aux femmes entre sphère domestique et publique. On peut cependant noter l'ouverture de centres de perfectionnement féminins qui permettaient d'assurer *a minima* l'éducation des jeunes filles non scolarisées et âgées de plus de 15 ans. Ces centres présents à Doba, Koumra, Mongo, Abéché, N'Djamena et Ati, proposaient des cours d'alphabétisation, de puériculture, de couture et d'enseignement ménager, perçus dans le contexte de l'époque « *comme un début de la promotion de la femme* ». S'ouvrent également une École nationale des services sociaux et d'enseignement ménager, et une École nationale d'infirmière d'État. À dominante féminine, ces structures de formation illustrent la division genrée du travail, les femmes se consacrant au métier de sage-femme, « jardinière d'enfant » (assistante maternelle), aide-soignante

¹² En 1978, les ressortissants du sud étaient largement majoritaires : ils représentaient en effet 78 % contre 22 % pour ceux du nord des effectifs de la fonction publique (LANNE, 1986 : 261). À noter que l'instauration du français, comme seule langue officielle, eut pour conséquence directe d'ouvrir le service de l'État aux populations scolarisées du sud, ce qui fut très mal accepté par les populations du nord, qui manifestèrent de différentes manières, y compris violentes, leur opposition au nouvel ordre politique.

ou encore assistante sociale¹³. Les institutrices, souvent engagées avec un simple brevet d'études du premier cycle (BEPC) ou après la 4^e, font face à de nombreuses difficultés liées d'une part à leurs charges domestiques, et d'autre part à leurs fragiles compétences professionnelles. On leur reproche ainsi leur faible niveau de base ne leur permettant pas d'absorber la formation indispensable à la transmission aux élèves — le verbe « je goyavier » est une histoire légendaire rappelée pour dénoncer la faiblesse du niveau de formation des enseignantes. Lors de l'ouverture de l'École normale de N'Djamena en 1973, structure décentralisée de l'École normale de Bongor, quelques rares institutrices saisissent l'occasion de renforcer leurs méthodes d'enseignement¹⁴. Par ailleurs, l'affectation de ces enseignantes s'avère compliquée du fait de leur statut matrimonial, les époux n'étant pas disposés à accepter leur mobilité à l'extérieur de la capitale. Une fois affectées, des inspecteurs constataient un taux élevé d'absence pour raison de maternité ou de gestion communautaire (deuils, maladie des membres de la famille).

Au niveau de l'enseignement supérieur, la création de l'université de N'Djamena le 27 décembre 1971 et inaugurée par le président le 6 janvier 1972, délivre sa première promotion, soit trente et un étudiants en 1974. Les cours s'organisent en tronc commun avec toutes les disciplines confondues. Ce n'est qu'à la fin du premier trimestre que les étudiants sont répartis entre les deux sections de l'université : l'Institut des lettres et l'Institut des sciences juridiques, économiques et de gestion. Un troisième institut est créé en 1972 par les arrêtés 506 et 507/ENC du 12 avril : l'Institut universitaire des sciences exactes et appliquées. Les étudiants licenciés, après obtention de leur diplôme de fin de cycle d'une durée de deux ans, ont l'obligation d'enseigner, ce à quoi s'attela Mme Khadidja Sahoulba, première femme licenciée du Tchad.

Fille du chef traditionnel de Léré Gontchemeué Sahoulba, homme politique de premier plan lors de l'indépendance du pays, elle suit une partie de sa scolarité primaire et secondaire en France. De retour au Tchad, elle se marie et s'inscrit contre l'avis de son époux au département d'anglais de l'université de N'Djamena, qui ne compte que deux femmes sur un total de 53 étudiants¹⁵. Mme Sahoulba doit faire face, outre ses charges domestiques, à l'adversité de ses collègues étudiants.

¹³ La première sage-femme, Achta Tollé Gossingar, fut formée en France en 1964 et les trois premières assistances sociales finirent leur cycle de formation à Brazzaville en 1969.

¹⁴ Une seule femme fréquenta la première promotion de l'École nationale supérieure (ENS) de N'Djamena à savoir Mariam Titimbaye. La première femme diplômée de l'ENS de Bongor, Suzanne Djangbey Hassanie, a été la première femme inspectrice de l'éducation primaire.

¹⁵ Sa collègue ne termina pas le cycle. Une troisième étudiante les rejoignit en cours de route puis opta pour le droit et entra à l'École nationale d'administration, fondée en 1963.



Photo 1

Extrait du *Canard déchainé*, n° 35, 15 juillet 1974.

Elle se souvient : « ça les mettait hors d'eux que je parle mieux le français qu'eux, une fois l'un m'a giflé comme ça alors que je ne lui parlais même pas ! Dans leur tête une femme ne peut pas les dépasser, je leur ai répondu : mais je ne vais pas vous parler petit nègre ! » (Mme Khadidja Sahoulba, N'Djamena, 19 mai 2023). Malgré cette violence qui n'est pas sans rappeler le vécu de nombreuses femmes universitaires à l'heure actuelle, Mme Sahoulba obtient sa licence et, grâce à une bourse du British Council, effectue un stage d'un an au Royaume-Uni. À son retour en 1975, elle devient enseignante d'anglais au lycée féminin dirigé par une Française, Mme Rigler. Cet établissement, créé en 1972, disposait d'un internat et accueillait les jeunes filles issues de tout milieu social grâce aux frais d'inscription peu élevés (3 000 FCFA). À l'instar du lycée féminin – Mme Sahoulba et le professeur de gymnastique sont les seuls enseignants tchadiens –, le système d'enseignement supérieur est largement appuyé par la présence de coopérants étrangers et soutenu financièrement par divers organismes internationaux. Les étudiants de l'université de N'Djamena sont ainsi pris en charge par la France via une bourse du Fond d'aide et de coopération (FAC) versée mensuellement jusqu'en 1975 à hauteur de 20 000 FCFA par mois, et renforcée par une bourse individuelle annuelle d'équipement de 80 000 FCFA. Cette politique n'est cependant pas propre à la France. Dans les années 1970, les premières femmes médecins et pharmaciennes tchadiennes effectuèrent leurs études en Union soviétique tandis que d'autres étaient formées en Belgique, en Allemagne ou au Royaume-Uni à l'instar de Mme Sahoulba. « On nous cherchait avec les bourses, tout le monde était assuré de partir à l'étranger s'il le voulait », remarque-t-elle. Supposé ouvert à tous et toutes, l'Enseignement supérieur à ses débuts compte cependant de rares femmes, la majorité d'entre elles optant pour des formations dites

féminines comme le soin ou l'éducation des enfants. À titre illustratif, l'École nationale d'administration (ENA), créée en 1963 et dirigée par l'administrateur français Bernard Lanne, accueille la première femme, Bintou Malloum, en 1966. Dans son autobiographie, celle-ci écrit : « À l'ENA, j'étais la seule fille et c'était très difficile pour moi. Chaque matin je voyais des insanités griffonnées au tableau "pas de femmes à l'ENA", "les femmes à la cuisine", "les femmes doivent être des infirmières", etc. C'était mes camarades de classe qui écrivaient ces phrases désolantes et décourageantes » (MALLOUM, 2017 : 31). Les violences masculines, symboliques comme physiques, et les charges domestiques suscitent de nombreuses réticences féminines quant à épouser la voie des études supérieures, celle du travail salarié, et, ou, de l'action politique. Dans ce domaine, notons néanmoins les trajectoires de Bourkou Louise Kabo, institutrice originaire de Fort-Archambault et retenue pour se présenter aux premières élections législatives postindépendance en 1962 sous la bannière du Parti progressiste tchadien (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)¹⁶ avant d'être condamnée à sept ans de prison pour tentative – plus ou moins conspirationniste – de renversement du régime. Militante comme ses deux compagnes au sein du PPT, Haoua Nakaye, institutrice de formation et mariée au célèbre juriste et écrivain Joseph Brahim Seïd, prendra la tête du MNRCS en 1974 à la suite de Mme Guelmbang. Outre ses activités politiques, elle s'engagea pour la scolarisation des filles en créant un centre d'alphabétisation dans le quartier de Klemat à N'Djamena et « parlait aux parents qui voulaient marier leurs filles pour les raisonner ». Elle fut également à la tête du centre de perfectionnement féminin de l'arrondissement de Farcha.

La guerre civile de 1979 marque un coup d'arrêt à la lente progression de la scolarisation des filles et au jeune développement de l'Enseignement supérieur. Marie-José Tubiana note : « N'Djamena se vide alors d'une partie de sa population : les uns se réfugient à Kousseri, au Cameroun ou vont dans des pays plus lointains (Bénin, Congo), les autres rejoignent dans le sud leurs villages et le pays se coupe en deux, avec un gouvernement sécessionniste dans le sud. Les écoles sont fermées, l'université aussi. À cela s'ajoutent les disparitions, arrestations arbitraires. Les femmes perdent un père, un mari, un fils. Leur époux est dans le maquis ou en exil pendant plusieurs années. Certaines font aussi de la prison » (TUBIANA, 2004 : 51). Il faut attendre 1982 pour que l'université ouvre à nouveau ses portes. Marquée par une timide

¹⁶ En 1973, le Parti progressiste tchadien et le Rassemblement démocratique africain (PPT/RDA) sont dissous pour créer le MNRCS qui « se veut l'instrument de la "révolution culturelle" » de la politique du président Tombalbaye.

reprise du fait des vifs ressentiments entre populations du nord et du sud, l'université, à l'instar des autres secteurs, est soutenue par la communauté internationale. Le Programme des Nations unies pour le développement (Pnud) finance ainsi les bourses et salaires des étudiants et professeurs de l'École normale supérieure de N'Djamena, et de la faculté des sciences de Farcha.

La politique du gouvernement Habré en faveur de la scolarisation et de la formation universitaire des filles apparaît, à l'instar de celle de son prédécesseur, peu musclée. Selon les propos d'une fonctionnaire du ministère des Affaires sociales, nouvellement créé en 1984, le seul objectif du gouvernement était « de rassurer les jeunes filles sudistes pour qu'elles continuent leurs études supérieures. C'est notre ministre qui a déblayé le terrain pour que les filles sudistes reviennent. Une à une, elles sont revenues au compte-goutte » (une ancienne cadre du ministère de la Femme, N'Djamena, 11 mai 2023). Aucune information ne nous est cependant parvenue quant aux gages concrets donnés. De même, si nous savons que quelques femmes purent bénéficier de bourses de l'Union soviétique, nous ne saurions expliciter en l'état actuel de nos recherches, les modalités exactes de cette coopération.

Axées sur la construction des structures d'encadrement et de gouvernance, les politiques postindépendances ne placent pas nécessairement la question de l'égalité d'accès à l'éducation au premier plan, qui plus est dans un contexte socioculturel fortement patriarcal. L'urgence des gouvernements successifs, outre la sécurisation de leur pouvoir, repose sur la construction de structures de formation aptes à former les cadres intellectuels et administratifs de demain au regard du vide laissé par la période coloniale, puis par la guerre civile de 1979. Bien que quelques avancées soient à noter, la promotion des femmes au sein des formations supérieures reste timide. Force est de constater que cinquante ans plus tard, la place et le rôle joués par les femmes dans le supérieur sont toujours marginaux.

2.3. Mobilisation politique et prise en compte des inégalités de genre au sein de l'ESR

2.3.1. La prise en compte tardive des inégalités de genre au sein de l'ESR

Peu encadré juridiquement, sinon par un arrêté portant sur les bourses estudiantines signé par le président Tombalbaye, le ministère de l'ESR a longtemps souffert d'un déficit d'attention expliquant en partie le manque de données sur son histoire sociopolitique. C'est au tournant des années 2010 que l'ESR « commence à trouver ses marques » notamment par la mise en

œuvre, par le ministre Ahmat Taboye, du décret n° 240 qui fixe les quotas d'entrée en première année dans les différents établissements publics d'Enseignement supérieur. En effet, 10 % sont réservés aux étudiantes de sexe féminin, 22 % pour l'excellence, 5 % aux étudiants originaires de la région abritant l'établissement et 3 % réservés aux candidats des régions restantes. Vigoureusement combattu lors de sa création et encore difficilement mis en application du fait de pratiques clientélistes fortement ancrées, ce décret est le seul acte réglementaire en vigueur sensible aux inégalités de genre dans l'ESR. La prise en compte récente de cette problématique, qui n'avait pas fait l'objet auparavant de mesures spécifiques a été accompagnée sur le plan politique par l'adoption de la politique nationale genre (PNG) en 2017 – document de politique générale visant à intégrer la dimension genre au sein des différentes politiques sectorielles – suivie en 2018, de la loi quota réservant 30 % de places pour les femmes aux postes à responsabilité. Si ces différentes mesures et politiques reflètent une certaine transformation des perceptions sociales et un changement de paradigme dans l'élaboration des politiques publiques, les pratiques et représentations sexistes dans la fonction publique restent encore vivaces.

À l'instar des dynamiques des autres ministères, la prise en compte des inégalités de genre au sein de l'ESR fait face à de fortes résistances dans un environnement au demeurant fortement masculin. Notons la présence d'un point focal « genre » permettant de faire respecter *a minima* le quota d'attribution des bourses et ainsi favoriser les étudiantes. Les nominations attentives au genre sont quant à elles encore fortement dépendantes de la sensibilité du ministre en charge de nommer ses collaborateurs. Les difficultés rencontrées par la première femme ministre de l'Enseignement supérieur, Lydie Beassemda, sont illustratives des résistances au changement qui traversent la fonction publique et *a fortiori* l'Enseignement supérieur. Nommée à la tête du ministère en 2021, elle se vit d'emblée critiquée par ses collègues masculins lui reprochant de ne pas être du sérail, car non titulaire d'un doctorat. Pourtant, son passage fut salué par de nombreuses femmes enseignantes-chercheuses. Un grand directoire universitaire de trois jours fut organisé sous son égide en juillet 2021 dont les conclusions soulignèrent clairement le manque de femmes universitaires et leur absence de pouvoir décisionnaire. Afin de redynamiser l'ESR dans une perspective égalitariste, la ministre lança diverses initiatives, comme la mise sur pied d'un groupe de réflexion scientifique pour accompagner le dialogue national inclusif et souverain (DNIS) de 2022 – avec un accent tout particulier sur les problématiques de genre –, ou encore initia une réflexion sur l'observatoire scientifique du genre, structure permettant de suivre l'évolution genrée des nominations, dont les premières réunions furent lancées en 2023. Victime d'une importante campagne de calomnies en raison de ses pratiques et discours jugés trop subversifs par ses collègues masculins, elle fut relevée de ses fonctions huit mois après sa prise de poste. Sans pour autant impulser une

transformation profonde des pratiques et représentations de genre au sein de l'ESR faute de temps, le passage de Lydie Beassemnda eut pour effet de rendre visible la problématique de l'accès des femmes à l'Enseignement supérieur et les difficultés vécues par les enseignantes.

Dans le sillage de cette dynamique, la prise en compte des inégalités de genre au sein du ministère fit récemment l'objet de diverses recommandations lors des journées d'échange et de réflexion sur l'Enseignement supérieur lancées par l'actuel ministre Tom Erdimi en poste depuis 2022 – et par ailleurs président de l'université de N'Djamena en 1991-1994. Les participants ont ainsi proposé « d'autoriser les filles et les personnes vivant avec un handicap à s'inscrire en première année de leur choix sans limites d'âge », ou encore de « créer une cellule genre au sein du MESRS [ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique] » (MESRS, 2022 : 19). Si la problématique genre a une incidence sur les réflexions des acteurs et actrices de l'ESR, sa concrétisation en actes, pour de nombreuses observatrices, reste tributaire de la sensibilité au genre des autorités compétentes et de leur degré d'adhésion/résistance au jeu politique. Pour cette jeune doctorante, « cela est possible si l'équipe ministérielle est composée d'experts de l'Enseignement supérieur et non pas des amateurs politiques » (N'Djamena, 12 mars 2023)¹⁷.

2.3.2. Dynamiques et structuration associative des enseignantes-chercheuses et étudiantes

Stimulées par la prise en compte progressive des inégalités de genre sur le plan politique et l'accroissement de la scolarisation féminine, les enseignantes-chercheuses se sont progressivement organisées afin de faire valoir leurs droits et influencer les espaces décisionnaires. L'Enseignement supérieur s'ouvre à de nouvelles formes de revendications de genre stimulées par les exemples de leurs aînées et la prise de conscience collective de leurs difficultés. « Public oublié », les étudiantes ne furent l'objet que de rares campagnes de sensibilisation et mobilisations associatives. Notons pourtant l'organisation de quelques rencontres entre étudiantes en droit et l'Association des femmes juristes du Tchad (AFJT). L'organisatrice de cette démarche, par ailleurs enseignante à la faculté de droit, explique ses motivations :

« J'ai organisé un séminaire sur le droit des femmes pour les étudiantes pendant une journée au Cefod. Elles étaient très intéressées. Elles nous voyaient comme des modèles. Mais ça s'est arrêté là. C'est pour dire que je suis mère, épouse, enseignante et

¹⁷ Notons que depuis la rédaction de cette expertise, des mesures ont été prises pour atteindre un quota minimum de 30 % d'étudiantes inscrites en master à l'université de N'Djamena.

comment je fais pour tenir face. C'est pour dire que malgré tout ça, faut savoir choisir et prioriser certains aspects de votre vie. Faut pas dire il y a trop de choses, je me n'en sors pas, mais faut prioriser. Même le doyen m'avait dit "ah toi tu reviens dans l'université avec tes histoires d'asso" ! J'ai dit non, elles sont un public qu'on a oublié. » (Une membre de l'AFJT, N'Djamena, 12 janvier 2023).

L'AFJT, dont nous retracerons l'historique dans le prochain chapitre, organisa également avec l'université Adam Barcka d'Abéché une activité de sensibilisation sur les violences basées sur le genre. Parmi les autres initiatives, on peut également relever l'existence de la section féminine de l'Union nationale des étudiants tchadiens (Unet), et de la récente création d'une cellule des étudiantes en droit pour la lutte contre les VBG¹⁸.

Héritière d'une longue tradition de militantisme féminin comme nous le verrons par la suite, l'AFECST est née du constat des multiples VBG subies par les étudiantes et enseignantes-chercheuses comme freins à leur carrière et à la poursuite de leurs études. Créée dans la foulée de la promulgation de la loi quota en 2018, l'association prit réellement son essor sous le ministère de Lydie Beassemnda. Sensible à leurs revendications, la ministre leur apporta son soutien, renforcé par l'appui financier de l'ambassade de France via un projet FSPI genre¹⁹. Enfin, certaines associations, à l'instar du Conseil national des femmes du Tchad (Conaf) et de la fondation Grand Cœur, toutes deux liées à l'ancienne première dame Hinda Déby, ont financé des bourses d'études féminines. Par exemple, le Conaf, en 2019 et 2020, a pu obtenir des fonds grâce à la Journée internationale des femmes africaines (Jifa) permettant de financer sur deux ans la scolarité de 584 filles et jeunes filles – 247 au préscolaire/primaire/secondaire ; 119 au supérieur ; 218 en formation professionnelle.

Ce rapide aperçu historique des politiques tardives de promotion universitaire féminine, lié à la fois à l'histoire politique violente et au contexte culturel patriarcal du pays, nous permet de mieux comprendre l'origine des inégalités de genre présentes dans l'ESR. Dominée par des enjeux avant tout sécuritaires dans un contexte politique fortement conflictuel, la gouvernance du président Tombalbaye échoue partiellement à mener une politique de valorisation de l'Enseignement supérieur, essentiellement alimentée par l'appui financier et humain occidental. La période de reconstruction sous la

¹⁸ Cependant la section féminine de l'Unet ne semble pas fonctionnelle, et la cellule des étudiantes en droit n'a pas souhaité répondre à nos questions.

¹⁹ Le Fonds de solidarité pour les projets innovants, les sociétés civiles, la francophonie et le développement humain (FSPI) permet aux ambassades de mener sur le terrain des actions innovantes à impact rapide et fortement visibles au bénéfice des populations locales. Le projet peut être porté au niveau national ou régional. Le FSPI genre a permis, entre autres, la présente étude et l'octroi exclusivement féminin de bourses de terrain, de masters et doctorats.

présidence Habré, suite à la guerre civile de 1979, ne plaça pas non plus, malgré la création d'un ministère dédié aux femmes, la féminisation de l'Enseignement supérieur dans ses priorités. En outre, les revendications portées par les rares femmes responsabilisées ne s'inscrivaient pas nécessairement dans un registre progressiste au regard du verrouillage de la scène politique et associative. À l'instar d'autres contextes politiques tels que ceux de la Guinée de Sékou Touré (PAUTHIER, 2018), le discours de l'émancipation féminine n'était valable qu'à condition que les femmes soient au service de la société nouvelle promue par les gouvernements autoritaires successifs. Derrière le discours révolutionnaire et les mobilisations festives des sections féminines du PPT puis du MRNCS de Tombalbaye, ou de l'Organisation féminine du parti Unir d'Habré (Ofunir), l'émancipation féminine officiellement défendue, reste une émancipation « sous contrôle » comme l'illustrent les parcours de Kaltouma Ngembengue ou de Hadje Alime Oumar (encadré 3), toutes deux emprisonnées pour leurs opinions politiques divergentes.

Encadré 3

Parcours de femmes militantes politiques et combattantes : l'exemple de Hadjé Halimé Oumar

Née vers 1930, décédée le 7 janvier 2001, elle fut enseignante dans une école coranique, femme politique, militante du PPT-RDA et combattante du Front de libération nationale du Tchad (Frolinat).

Hadjé Halimé Oumar, plus souvent appelée Hadjé Halimé, est née vers 1930 dans la région du Salamat, de mère Salamat et de père Ouaddaïen. Enseignante à l'école coranique, elle commence à enseigner au Salamat et continue dans la capitale, Fort-Lamy.

Hadjé Halimé est d'abord une militante du Parti progressiste tchadien-Rassemblement démocratique africain (PPT-RDA). Elle a notamment été proche de Gabriel Lisette, le fondateur du parti, et de sa femme, Yéyon Lisette. Elle devient responsable des femmes du Nord à la suite de l'Assemblée générale du 2 avril 1950 – Kaltouma Djembang est alors responsable des femmes pour le Sud. Hadjé Halimé joue un rôle central dans la campagne pour la suppression de l'impôt sur les femmes. À cette époque, expliquait-elle, « on arrêtait les femmes, à leur arrivée sur le marché ou n'importe où. On les laissait au soleil jusqu'à ce qu'elles paient l'impôt qui était de 370 riyals par personne. La situation était préoccupante ».

Hadjé Halimé appartient à la délégation tchadienne qui rencontre le président René Coty en France à la veille de l'indépendance. Elle choisit de rentrer au Tchad même si Gabriel Lisette lui conseille de rester en France. Après l'indépendance et la prise du pouvoir par François Tombalbaye en 1960, Hadjé Halimé subit la répression d'État. En septembre 1963, lors de

la vague de répression contre les opposants, l'unique fils de Hadjé Halimé est tué par les forces de sécurité. Elle est elle-même arrêtée en raison de sa proximité avec Gabriel Lisette – alors exilé en France. Elle restera 11 ans et 9 mois en prison à Kélo. Hadjé Halimé est libérée le 28 avril 1975, quelques jours après le renversement du régime de François Tombalbaye. Sa santé s'est dégradée en prison où elle a été torturée. Les époux Lisette lui permettent de se faire soigner en France. En 1978, elle part en Libye où elle rejoint le Frolinat. Elle s'entraîne au maniement des armes et participe à des combats. Les combattants, dit-elle, ont fait d'elle « la mère de la Révolution ».

Elle revient à N'Djamena en 1980 avec les Forces armées populaires (FAP) de Goukouni Oueddeï. Elle est alors la présidente du groupe des femmes du Frolinat. Après la victoire de Habré en 1982, elle repart avec les forces fidèles à Goukouni Oueddeï en Libye. Elle ne revient au Tchad qu'en 1991, soit un an après le renversement de Hissène Habré par Idriss Déby.

En 1993, elle participe à la Conférence nationale souveraine (CNS) en tant que personnalité non liée au gouvernement. Dans les réunions, elle s'illustre parmi les plus fervents défenseurs de la langue arabe. En 1994, elle crée une association de femmes nommée Az-Zara. Au nom de cette association, elle est élue parmi une dizaine de femmes candidates membre du Conseil supérieur de la transition. Elle y restera quatre ans. En juin 1996, elle est candidate aux élections législatives. Comme il était impossible de se présenter comme indépendante, elle choisit d'être une candidate du parti de Bernard Bangmadi avec qui elle avait été dans « la révolution ». Elle n'est pas élue. Elle a aussi ouvert une école privée à N'Djamena : Djil as-Saïd, « génération montante », fréquentée selon les années par un effectif de 400 à 600 enfants, garçons et filles, où l'enseignement se faisait en arabe.

À la fin de sa vie, elle accueille chez elle à N'Djamena plus de vingt-cinq enfants, des orphelins, dont les parents étaient morts au combat ou dans les prisons d'Hissène Habré. Elle décède en 2001, un an après avoir accompli son sixième pèlerinage à La Mecque. Elle résume ainsi son bilan : « J'ai lutté pour le peuple comme j'avais lutté contre le colonisateur ».

Source : <https://maitron.fr/spip.php?article178067>, notice Halime Oumar Hadjé par Marie-José Tubiana, version mise en ligne le 19 janvier 2016, dernière modification le 21 janvier 2016.

In fine, ce rapide retour sociohistorique nous montre que la lente et récente féminisation de l'ESR est tributaire des évolutions et aléas de la politique tchadienne dont l'héritage colonial se fait toujours sentir. En plus des difficultés rencontrées par les femmes dans leur désir de s'instruire (mariage et maternité précoces), l'instabilité politique qui a affecté le Tchad dès les premières années de l'indépendance a fortement contraint leurs possibilités d'études. Dépendant de multiples facteurs à la fois politiques et culturels, l'accès des femmes à l'Enseignement supérieur n'a que récemment

été problématisé et mis à l'agenda du politique. Pour autant, il serait erroné de comprendre l'évolution des rapports de genre à la seule lumière de l'Enseignement supérieur. Dans un contexte où près de 80 % de femmes sont analphabètes (AMBASSADE DE FRANCE AU TCHAD, 2018), les étudiantes universitaires et enseignantes-chercheuses constituent une certaine classe privilégiée. Il apparaît donc compréhensible que les revendications et combats menés à la fois sur le terrain associatif et politique ne s'adressent pas en premier lieu à ce public. En d'autres termes, si l'égalité d'accès à l'Enseignement supérieur n'a que récemment été prise en compte, cela ne signifie pas que les politiques publiques n'aient pas été historiquement traversées par la question du genre, ce « décalage » pouvant en partie se comprendre au regard de la fraction minoritaire des femmes accédant à ces études. Issues de classes sociales élevées – les plus éduquées et souvent les plus politisées –, les femmes scolarisées et intellectuelles tchadiennes ont contribué à de profonds changements dans d'autres domaines que celui de l'ESR. Il s'agit à présent d'élargir le regard au-delà des récentes mobilisations en faveur de l'égalité de genre au sein de l'ESR pour montrer en quoi ces dernières sont le produit de luttes et de victoires plus larges ayant permis de visibiliser et améliorer les conditions de vie des femmes.

3. De l'émergence à la structuration du tissu associatif

3.1. Autonomisation économique des femmes et premières grandes politiques nationales dans l'esprit de l'IFD

À la demande des Nations unies dans le cadre de la Décennie pour la femme (1975-1985) et suite à la conférence d'Addis Abeba, le gouvernement Habré crée en 1982 le secrétariat à la Promotion féminine rattaché au ministère du Travail. Celui-ci devient en 1984 le ministère des Affaires sociales et de la Promotion féminine. Fatimé Kimto, à la tête du secrétariat puis du ministère, et par ailleurs présidente de l'Ofunir, s'entoure de différentes collaboratrices également enseignantes comme elle, à l'instar de Mme Mariam Titimbaye, qui fréquenta l'École normale de jeunes filles de Moyondizi (voir *supra*). Cette dernière raconte leur rencontre :

« C'est Mme Kimto même qui m'a identifiée lors de la création du ministère en 1982. En 1979 j'étais en Chine, mon mari était conseiller. Moi-même j'étais enseignante. Le 21 octobre 1982, on a eu pour la première fois depuis l'indépendance une femme, je me suis dit qu'on devait réagir et la féliciter. Avec mes collègues enseignantes, on a passé un communiqué à la radio, et c'est comme ça qu'elle m'a

retrouvée. Elle est venue à l'école et les collègues lui ont dit c'est moi qui ai eu l'idée. Elle m'a invitée dans son bureau et c'est comme ça que j'ai été directrice de la promotion de la femme » (Mariam Titimbaye, N'Djamena, 19 février 2023).

D'autres femmes scolarisées, voire diplômées du supérieur, entrent de plain-pied dans la vie politique des années post-guerre civile telles que Mme Ruth Yaneko Romba, juriste de formation, qui prendra la tête du ministère, à la suite de Fatimé Kimto, de 1987 à 1991. Ces femmes issues de la première génération de femmes lettrées s'attèlent à reconstruire le Tchad alors marqué par plus de trois ans de guerre civile suivie d'une grave sécheresse. La directrice de la promotion féminine explique les priorités de son ministère :

« Notre objectif premier c'était l'alphabétisation. Il y avait trop de femmes réfugiées au Cameroun et qu'on arnaquait facilement parce qu'elles ne savaient pas lire. Le père Faure et la sœur Agnès du Secours catholique développement (Secadev) nous ont fait un recyclage en français langue étrangère et en alphabétisation fonctionnelle et on s'est débrouillées avec nos matériels. Au début on a commencé avec quatre classes d'environ vingt élèves, on commençait par des choses simples comme apprendre à lire un carnet de santé. Par la suite, on a créé trois centres d'alphabétisation, un à Bololo et deux à Ardep Djoumal dont un pour les femmes de militaire. C'était financé par la Coopération française. Puis on a demandé à l'Éducation nationale de nous fournir des maîtresses à qui on a fait un recyclage pour qu'elles puissent prendre en charge les cours du soir. C'est nous qui avons réveillé le service d'alphabétisation qui est devenu par la suite une direction. » (*Ibid*).

L'autonomisation économique des femmes, stimulée à la fois par l'urgence de l'insécurité alimentaire provoquée par la grande sécheresse de 1983 et les orientations de la politique onusienne « Intégration femmes et développement » (IFD)²⁰, est la seconde priorité de la jeune direction, avec l'appui stratégique et technique du Fonds de développement des Nations unies pour la femme (Unifem) et de la Coopération suisse et française²¹.

²⁰ L'approche IFD ou *Women in development* vise à investir dans la productivité des femmes dans l'idée que l'accès plus aisé de ces dernières à la technologie et au crédit est supposé augmenter la productivité de leur travail et avoir un impact positif sur le développement national (FERREIRA, 2002).

²¹ Les représentantes de Unifem, la Burkinabé, Mme Ki Zerbo et la Tchadienne Mme Pengah effectuèrent plusieurs missions au Tchad. À noter également la présence d'INADES Formation qui s'est concentrée sur l'accompagnement des femmes rurales en termes de structuration, de gestion et d'accès à la formation. Le Secadev a également travaillé dans la promotion du monde rural en agissant sur l'organisation et l'accès aux moyens de production (terre, matériels de production, de transformation, magasins de stockage).

Pensées sous la forme de plusieurs projets articulés autour des foyers féminins ruraux, ces initiatives devaient permettre le développement économique des femmes rurales sur la base d'une approche communautaire. Au nombre de sept, les foyers féminins ruraux devaient favoriser le regroupement des femmes d'un certain nombre de villages afin que soient dispensées des formations axées sur l'alphabétisation fonctionnelle, la nutrition (notamment comment préparer la bouillie enrichie à base de produits locaux) ou encore en techniques agricoles et technologies dites appropriées, telles que les machines à coudre ou moulins à mil, destinées à « résoudre la pénibilité de la tâche et de constituer un revenu au village après expiration du projet »²². Constituant la « courroie de transmission entre les foyers et la direction de la promotion féminine », plusieurs animatrices villageoises furent recrutées et formées en 1984 avec l'appui du Fonds des Nations unies pour l'enfance (Unicef), épaulées par les agents de santé et travailleurs sociaux eux-mêmes formés au sein de la toute jeune École nationale de santé. La chargée de développement communautaire au sein du ministère des Affaires sociales se souvient :

« Le ministère incitait les femmes à se regrouper à travers les foyers ruraux. La construction venait d'eux et nous on amenait le matériel. On pouvait avoir trois-quatre groupements dans un village. Ça a été vraiment une réussite. Cinq ministères (Éducation, Santé, Agriculture, Élevage, Hydraulique pastorale) et nous, qui collaborions ensemble ! Les financements venaient de UNFPA [Fonds des Nations unies pour la population] pour le matériel, Unicef qui prenait en charge le matériel scolaire et la FAO [Organisation des Nations unies pour l'alimentation et l'agriculture] avec des programmes *Food for work*. C'était des activités en lien avec l'IFD. Grâce à cette politique, on a pu permettre aux femmes d'être autonomes économiquement. Chacune avait son petit enclos avec ses petits ruminants, on leur apprenait à faire des herbes fourragères, du maraîchage, de la couture... » (une ancienne fonctionnaire du ministère des Affaires sociales, N'Djamena, 8 mars 2023).

Ajoutons aux activités de promotion des foyers ruraux et d'alphabétisation, l'appui à la création de foyers améliorés métalliques pour lutter contre la déforestation et réduire les dépenses en bois de chauffe. Enfin, un projet de maison de la femme, lancé suite à la visite au Cameroun de Fatimé Kimto en 1982, devait rassembler à l'échelle de N'Djamena différentes activités féminines (couture, tissage, vannerie, fabrication de *kissar* [galettes à base de lait fermenté]). Ce projet fut cependant avorté faute de financements dans un contexte où les bailleurs se focalisaient principalement sur la lutte contre l'insécurité alimentaire. Pour autant, bien

²² Journal « La voix de la femme tchadienne », 1989 – *Débat sur la femme et la vie politique nationale, Tchad*, Semaine nationale de la femme tchadienne.

que ces différentes initiatives permirent la mobilisation et l'organisation des femmes, elles n'entraînèrent pas de changements de perceptions et d'attitudes dans les relations de genre aux niveaux familial et communautaire. Comme le remarque cette formatrice, les technologies appropriées eurent peu d'impacts sur la division sexuelle du travail et les contraintes de genre :

« Avant, ce n'était pas une question d'estime de soi, on bombardait les femmes de matériel sans travailler sur l'estime de soi et c'était encore très capturé par les hommes. Au début quand on allait dans les villages c'était seulement les hommes qui étaient réunis. Pour eux, dans leurs perceptions, les femmes étaient des étrangères puisqu'elles venaient d'autres familles, donc elles ne pouvaient pas être leaders. À Farcha, par exemple, je me souviens d'un groupement, on était descendus pour leur donner des moulins à mil, mais on a réalisé que les besoins exprimés venaient seulement du chef et ses sœurs qui avaient pris en otage le groupement ! Les femmes avaient certes accès au moulin, mais n'étaient pas responsabilisées, les chefs ne voulaient pas qu'on travaille avec les femmes seules. » (Une ancienne formatrice d'Oxfam GB, N'Djamena, 12 mai 2023).

Outre l'absence de prise en compte des contraintes socioculturelles, la question des débouchés des produits agricoles et l'accès au marché des femmes rurales furent peu pris en considération²³. Concernant les initiatives en milieu urbain, Oxfam GB lança une série d'enquêtes et d'études en vue d'appréhender la réalité des femmes, tout en soutenant la mise en place des groupements d'intérêts économiques sous la forme de tontines, dont l'Union *Said al awine*, un fonds d'appui aux femmes du secteur informel, constitua l'aboutissement²⁴.

Les politiques d'émancipation féminine, tournées vers le décollage économique, se consacraient alors exclusivement aux activités favorisant la formation des femmes dans les domaines de l'alphabétisation, des technologies appropriées, des techniques de production et de transformation des produits ; ces activités contribuant, dans une moindre mesure, à l'allègement de leurs travaux et à l'amélioration de leur accès aux facteurs de production. Les inégalités en termes de répartition des tâches et de pouvoir décisionnaire ou le manque d'estime de soi, bref la prise en compte de la dimension psycho-relationnelle de l'assignation de genre, se sont développés plus tardivement, grâce à l'éclosion des mouvements associatifs féminins et

²³ Oxfam GB tenta de créer un réseau entre productrices, transformatrices, et commerçantes qui ne fit pas long feu par manque de structuration et de bénéfices suffisants.

²⁴ La création de cette union à N'Djamena a suscité celle de Moundou. Oxfam GB a engagé des ressources pour construire à Moundou et N'Djamena un local faisant office de siège, de magasin de stockage, de centre d'alphabétisation et de centre de transformation des produits locaux.

la promotion, au plan international, de la dimension genre. Notons cependant la première célébration de la fête du 8 mars en 1986, née de l'expérience de Mme Rumba au Sénégal. La directrice de la promotion féminine explique :

« La ministre a dit “pourquoi pas ici ?” En 1986, le 8 mars, on a seulement visité les mamans ayant accouché à la maternité. On leur donnait des cadeaux, des layettes, des savons. L'objectif c'était de les honorer, leur montrer qu'une fille c'était pas *mara sakiht* comme disaient les hommes, et elles baissaient la tête. Non faut pas dire *bes*, ce n'est pas seulement. En 1987 on a fait une semaine avant le 8 mars, en prélude au défilé » (Mariam Titimbaye, N'Djamena, 19 février 2023).

Financée grâce à la vente de pagnes produits par la Société tchadienne de textiles, la Semaine nationale de la femme tchadienne (Senafet) prit son essor dans les années 1990 sous l'impulsion de la ministre Agnès Allafi. Perçue auparavant comme un événement essentiellement tourné vers les femmes urbaines, la ministre de l'Action sociale – par ailleurs diplômée en sociologie de l'université du Bénin – Agnès Allafi, décentralisa en 1991 les festivités à Abéché.

La démocratisation engagée par la prise de pouvoir d'Idriss Déby en 1990 permet d'impulser une nouvelle dynamique aux politiques de genre. Autorisant la constitution d'espaces de parole et de réflexions propices à la structuration de la société civile²⁵, l'étude des dynamiques du champ associatif féminin éclaire la transformation des rapports de genre et la circulation de nouveaux modèles de féminité engendrés à la fois par la crise politico-économique tchadienne, l'ouverture démocratique du pays, et les mobilisations féminines internationales. Mettant en pratique ce qu'elles avaient observé durant leurs années d'exil et d'études à l'étranger, les femmes diplômées participent à la politisation du genre – comme objet d'une mise en débat, de mobilisations, de controverses, voire de conflits par et entre les acteurs du champ politique²⁶ –, et transforment ainsi en chose publique ce qui était auparavant vécu comme privé. Au tournant des années 1990, perçues comme une parenthèse enchantée pour de nombreuses militantes, les structures associatives font bouger les frontières des identités et des rôles féminins en revendiquant un ensemble de droits politiques, juridiques, économiques et sociaux.

²⁵ Le terme de « société civile », bien que sujet à de nombreuses et légitimes critiques, est ici pris au sens large, dans l'acception qui est devenue courante depuis les années 1970, et qui échappe aux définitions rigoureuses de la philosophie et de la science politique.

²⁶ Dans une perspective de sociologie de l'action publique, la politisation d'un enjeu social renvoie, d'une manière générale, à sa mise en débat par des acteurs variés, à son exposition à des formes de clivages, controverses et conflits (HASSENTEUFEL, 2011).





Figure 1

Bande dessinée humoristique évoquant le faible impact des technologies appropriées sur les relations de genre.

Source : Oxfam, rapport d'atelier de réflexion *Gender* à N'Djamena, 14-16 février 1994.

Constituant un moteur central des luttes de l'espace de la cause des femmes (BERENI, 2007), les associations féminines (dont aucune n'utilise le terme « féministe » bien que certaines militantes revendiquent une égalité de genre) en sont également le centre de gravité, suscitant l'implication des instances publiques et partisans autour de leurs réflexions initiales. À cet égard, la création de la Cellule de liaison et d'information des associations féminines (Celiaf) en 1996, en dehors du politique institué, relève justement d'une affirmation politique forte permettant aux associations féminines de conserver leur potentiel protestataire, tout en suscitant un espace de sociabilité et de conscientisation de genre. Mécanisme de médiation à la fois par le haut, au niveau des instances représentatives, et par le bas, entre ses membres, la Celiaf, si elle s'est constituée en réseau apolitique, n'en est pas pour le moins politisée.

3.2. Bouillonnement social et associatif : le tournant des années 1990

Si la question du rôle joué par les femmes durant les trente ans de guerre civile reste à écrire, les conséquences de la guerre éclairent la dimension émancipatrice des expériences extrêmes (exil, clandestinité, répression, etc.). En 1991, DJIBRINE SY et CLOUTIER notaient dans leur article au titre évocateur *Changement social et paroles de femmes* :

« Les événements de 1979 ont donné le ton du changement dans la condition des maisonnées et ont renforcé la présence des femmes sur la scène publique. Le désordre social ainsi que le manque de moyens financiers les ont obligées à mettre en branle diverses stratégies afin d'assurer la survie de leur maisonnée. Réfugiées à Kousseri [Cameroun], dans les zones périphériques de N'Djamena, retournées au village ou demeurées dans la capitale, toutes ont dû utiliser leur habileté domestique et inventer des sources de revenus ».

La restructuration genrée de l'espace urbain (présence des femmes dans des espaces auparavant essentiellement masculins comme l'administration, le marché ou les lieux récréatifs nocturnes)²⁷, les changements dans la division sexuée du travail (féminisation croissante du marché de l'emploi informel comme formel et contribution aux revenus des ménages)²⁸, mais également

²⁷ Les femmes, après la guerre de 1979, ont participé à reconstruire le tissu économique en aménageant les petits marchés de quartier dénommés *ségay* et en s'investissant dans la vente au détail des produits céréaliers et bouchers.

²⁸ Certaines dispositions de la législation tchadienne quant au droit du travail des femmes sont ainsi remises en question face à l'entrée effective des femmes sur le marché de l'emploi à l'instar de « l'interdiction d'employer les femmes entre 22 h et 5 h du matin », ou « l'interdiction d'employer les femmes à un travail effectif de plus de dix heures par jour »

des normes sexuelles (libéralisation voire inversion des hiérarchies) sont révélateurs, selon cette observatrice, d'un « bouillonnement » social :

« L'objectif c'était de montrer qu'en temps de guerre les femmes deviennent hommes, elles ont pris en charge le foyer. C'était mal vu qu'une femme travaille en dehors du foyer ; ça voulait dire que son mari n'était pas capable. Avec la guerre et l'exil, les femmes sont revenues avec des nouvelles idées, elles ont étudié à l'étranger, les autres sans maris se sont débrouillées seules, on ne voulait plus revenir comme avant on était en plein bouillonnement. On ne voulait surtout pas la même situation qu'avant mais l'autonomie, les femmes voulaient leur liberté. C'est une époque où il y a eu beaucoup de divorces. Les disco pari vente par exemple ça c'était nouveau, c'était une initiative des femmes alors qu'avant il y avait seulement des tontines. C'était une époque de fête et de liberté, les femmes voulaient s'amuser et rester libres. » (Une militante, N'Djamena, 14 février 2022).

Si auparavant les hommes étaient en charge du travail productif au sens marchand du terme et les femmes du travail reproductif (gestion de la famille), les crises politiques et économiques ont entraîné une redéfinition des modèles de masculinité et de féminité dans une logique de féminisation des responsabilités et des obligations²⁹. Cette mutation des rôles dans la division genrée du travail, sans pour autant remettre en cause sa dimension inégalitaire en cela que les femmes ont une double journée, affecte profondément les représentations et normes liées à la conjugalité et la maternité. Présentées comme infidèles, matérialistes, dérogeant à leurs devoirs reproductifs, les femmes émancipées tchadiennes au tournant des années 1990 ne sont pas sans susciter de nombreux débats exprimés en termes de tradition et modernité dont la presse tchadienne se fait l'écho³⁰. La transformation des normes sexuelles est également emblématique de ces profondes mutations avec l'apparition de la figure de « Maman Kouloutou », « cougar » tchadienne de l'époque, et la visibilisation des pratiques de concubinage ou encore des pratiques de prostitution.

C'est dans cette dynamique d'accompagnement et de documentation des transformations sociales qu'est né le Giraf en 1988 qui se propose « d'être

(voir le décret n° 58/PR-MTJS-DTMOPS du 8 février 1969 relatif au travail des femmes et des femmes enceintes).

²⁹ À la fin des années 1980, Claudine Vidal soulignait à propos de la ville d'Abidjan que la crise économique qui sévissait alors avait concouru à modifier les rapports sociaux de sexe en revalorisant le travail rémunérateur des femmes, devenu désormais indispensable au maintien des acquis de la petite bourgeoisie abidjanaise (VIDAL, 1991).

³⁰ Aller dans les bars, manger sur le goudron, ne pas toucher aux marmites ou courir après les jeunes délinquants sont caractéristiques du modernisme des jeunes Tchadiennes tel que dénoncé par les hommes et femmes de la capitale interrogés par B. TOPINANTY en 1989.

une simple cellule de réflexion favorable au brainstorming qui pourrait aboutir à une action concertée entre diverses organisations » (GIRAF, 1989 : 2). Plus qu'une simple cellule, le Giraf joua un rôle fondamental dans la coordination des nouvelles structures féminines, tout en documentant les transformations économiques et sociales telles que vécues par les femmes. Capitalisés au travers d'un fonds genre, idée pour le moins novatrice à l'époque, ces différents travaux de recherche et la documentation afférente, représentent une valeur inestimable pour qui veut comprendre les dynamiques féminines des années 1990, qui plus est dans le contexte actuel marqué par l'absence de tout travail d'archivage³¹. Ces mutations au niveau social sont appuyées par l'apparition de nouvelles associations de défense des droits des femmes, à l'instar de l'AFJT créée en 1991, première association féminine œuvrant dans le domaine des droits de l'Homme. En partie liées à la libéralisation politique du pays et dans le sillage des conférences onusiennes, ces associations sont également bâties sur les trajectoires internationales de leurs militantes, qu'elles soient suscitées par leur exil contraint pendant la guerre civile ou leurs études supérieures (l'un étant souvent corrélé à l'autre). Offrant de nouvelles ressources notamment en termes idéelles aux militantes tchadiennes, ces circulations internationales et transcontinentales ont permis d'accompagner les évolutions sociétales en leur fournissant un cadre juridique et politique. Par exemple, la création de l'AFJT fut suscitée par les différents séjours de leurs fondatrices, alors en exil ou en études sur le continent africain, comme l'explique cette militante de la première heure :

« C'est parti d'un petit noyau de femmes juristes au niveau des tribunaux qui ont remarqué que les femmes sont peu nombreuses dans les procès, elles perdent souvent leur procès parce qu'elles méconnaissent leurs droits. 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

³¹ La chargée de projets féminins Oxfam GB a initié une rencontre qui a favorisé, en 1988, la création du Giraf. Étaient mobilisées les responsables de projets d'ONG telles que : Secadev (Mariam Mahamat Nour), Inades Formation (Marzia Rezin), Unicef (Carole Watson), Cilog (Suzanne Delalande) et Oxfam (Achta Sy). Le petit groupe avait décidé de faire un état des lieux pour avoir une carte de la répartition des ONG sur le territoire national en fonction des secteurs d'activité. Les résultats ont été restitués au cours d'une rencontre organisée au Secadev au cours de laquelle ont pris part des responsables d'ONG. Fidèle à sa mission, le groupe a retenu une seconde activité afin de produire un Fonds de documentation sur les femmes au Tchad ; 1 500 ouvrages ont été collectés par deux collectrices (Habiba Sahoulba et Marielle Carlier), traités et archivés par des archivistes bibliothécaires du Cefod (dirigés par M. Allahndigta) et conservés par la bibliothèque du Cefod.

des droits des femmes et des filles. Nos premières actions c'était en faveur des femmes et des enfants abandonnés par le papa. On les forçait à payer la pension alimentaire pour les familles abandonnées. Et aussi dans les violences conjugales, les viols [...] On a fait en sorte que les cas de violence soient pris en charge par les tribunaux. » (Une membre de l'AFJT, 4 février 2023, N'Djamena).

Investissant dans un premier temps l'arène judiciaire pour défendre la cause des femmes, l'AFJT élargira par la suite ses activités aux réformes législatives, ce que nous verrons plus loin. Issues de l'élite intellectuelle, les militantes de l'AFJT sont licenciées voire docteurs en droit, et occupent, parallèlement à leurs responsabilités associatives, des fonctions d'enseignement à l'université de N'Djamena tout en étant politiquement engagées dans le domaine des droits de l'Homme. Retraçons dans les grandes lignes les parcours de quelques-unes de ses présidentes (encadré 4).

Encadré 4

Parcours de figures féminines militantes tchadiennes

En exil en France, Aché Seïd Nabia, fille du célèbre écrivain et homme politique Joseph Brahim Seïd, soutient sa thèse en droit en 1988 à Paris 2 (NABIA, 1988) avant de rentrer au Tchad à la faveur du changement de régime. Elle participe, avec d'autres personnalités féminines à l'instar de l'ancienne ministre Ruth Yaneko Rumba, à la fondation de l'AFJT et devient sa première présidente (1991-1996). Proposée par l'AFJT, elle est également désignée pour être la première présidente de la Commission nationale des droits de l'Homme qu'elle contribua à créer en 1991. Elle démissionne de son poste après avoir accepté un poste de conseillère auprès du Premier ministre 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 Nabia de 1996 à 2003. C'est sous son mandat que l'AFJT saisit les tribunaux pour obtenir l'aide juridictionnelle en faveur des femmes les plus démunies et que sont lancés les premiers procès fictifs visant à sensibiliser les femmes sur leurs droits. Elle effectue sa thèse en relations internationales au Cameroun, enseigne à la faculté de droit d'Ardepdjoumal et est actuellement membre de la Commission nationale des droits de l'Homme et de la Cour suprême. Elle occupa, de 2014 à 2019, le poste de vice-présidente du Conseil économique, culturel et social, et celui de vice-présidente du Conseil constitutionnel de 2017 à 2018. Elle fut, enfin, membre du premier bureau exécutif du réseau de la Celiac lors de sa création en 1996 dont nous retracerons l'historique dans la section suivante.

Thérèse Mekombé, juriste de formation et cadre supérieur du ministère des Finances et du Budget, milita au sein de l'AFJT dès son lancement. Première présidente de la Celiac de 1996 à 2004, elle fut nommée par décret au Collège de surveillance et de contrôle des revenus pétroliers, lors du lancement de l'exploitation du brut dans les années 2000. Elle participa à l'institutionnalisation de la célèbre loi 001 portant répartition des revenus pétroliers entre les secteurs de développement prioritaires. Elle occupe le poste de présidente de l'AFJT depuis 2011 tout en siégeant à l'heure actuelle au sein du Comité de pilotage en charge du suivi des recommandations du DNIS, section droit et gouvernance.

Si le combat se porte dans un premier temps au niveau des tribunaux, ces juristes militantes se constituent également en garde-barrière de la jeune démocratie tchadienne que ce soit au sein de l'hémicycle ou dans la rue. La participation plurivoque des associations féminines en cette période d'avenir aux lignes encore fluides et incertaines témoigne de l'affirmation d'une position citoyenne politique indépendante et d'une volonté affichée de jouer un rôle national.

3.3. Des mobilisations plurielles

En 1992, lors de l'assassinat de l'avocat Joseph Béhidi, président de la Ligue tchadienne des droits de l'Homme, les femmes organisent une marche pacifique de protestation, les mains sur la tête en signe de deuil. « Les militantes de l'Association tchadienne des droits de l'Homme (ATPDH) portent un bandeau sur lequel est écrit "droit à la vie". Plus de dix-mille manifestants les suivent » (TUBIANA, 2004 : 74). En 2001, elles organisent un *sit-in* devant l'ambassade de France pour protester contre les fraudes électorales des récentes élections présidentielles sous la houlette de l'avocate Jacqueline Moudeïna, responsable juridique de l'ATPDH et avocate des victimes tchadiennes dans les poursuites judiciaires contre Hissène Habré. Faisant quatorze blessées, dont l'avocate, ces femmes souhaitaient remettre une motion à l'Ambassadeur pour protester contre le soutien et la complicité de la France dans ce « hold up » électoral, avant d'être réprimées par la police antiémeute³². Cette répression ne fut pas sans susciter de nombreux condamnations et soutiens, notamment masculins tirant leur « chapeau à nos sœurs et mères qui n'ont plus peur du canon »³³. Quelque temps auparavant, malgré l'interdiction qui leur avait été faite, les femmes avaient marché du cimetière au lieu de l'assassinat du jeune Brahim Selge, militant de l'URD

³² Sidiki Kaba, président de la Fédération internationale des droits de l'Homme, section Tchad, « Lettre à Jacques Chirac », N'Djamena bi Hebdo, 24 juin 2001, p. 6.

³³ Yamadje Beringar, « Trop c'est trop », N'Djamena bi Hebdo, 24 juin 2001, p. 6.

[parti d'opposition de Jean Alingué Bawoyeu] sur lequel la police avait tiré le 29 mai 2001 lors d'une manifestation dénonçant le truquage des élections présidentielles³⁴. Cet assassinat fut également l'occasion de nombreux échanges de sympathies, notamment à l'endroit du « courage de Mme Berthe Thagué, mère du défunt, qui refusa catégoriquement d'enterrer son fils en cachette comme le voulait le ministre de l'Intérieur ». Témoignant de la solidarité des associations féminines – mais également communautaires dans un contexte de fortes tensions politiques entre le pouvoir central et le sud du pays –, les femmes des groupements féminins de Sahr envoient une lettre de condoléances à la famille tout en dénonçant la répression du 11 juin et condamnant énergiquement la France³⁵.

Investissant la rue afin de garantir les avancées démocratiques, les militantes s'engagent également au sein de l'arène politique au travers de leur participation à la Conférence nationale souveraine (CNS) de 1993. Bien que faiblement représentées et victimes de diverses stratégies de musèlement, deux femmes sur 55 participantes (pour un total de 899 participants) furent élues au présidium³⁶. La candidature de Delphine Kenneloum Djiraibe, présidente de l'ATPDH au poste de trésorier général en compétition avec un ancien ministre, ancien ambassadeur au Nigeria et chef de canton de Bol, fut, aux dires de Buijthenuis, tout à fait « passionnante : on n'avait jamais vu cela au Tchad ! Une femme belle, jeune, célibataire, et qui se présentait comme une émancipée qui osait affronter un chef traditionnel et d'un certain âge ! » (BUIJTENUIS, 1993 : 83). Remettant en question les hiérarchies de genre et la définition exclusivement masculine de l'appareil étatique, la participation des femmes lors de la CNS permet de faire émerger de nombreux débats comme la participation citoyenne des femmes, le rôle clé de la société civile, ou encore la répartition genrée des tâches. Les recommandations issues de la

³⁴ Cette militante note : « Après l'enterrement, spontanément les femmes, nos sœurs et nos mamans ont organisé une marche pacifique les mains croisées sur la tête qui les a conduites du cimetière au domicile de Saleh Kebzabo [président du parti d'opposition UNDR]. C'était pathétique. Cela nous a rappelé l'assassinat crapuleux de maître Béhidi. Le commissaire Wakaï a cherché par tous les moyens à les provoquer en positionnant ses hommes [...] les femmes irritées ont foncé droit sur nos bourreaux qui ont finalement décidé de laisser le passage » (Armel Ramadji Doumnand, N'Djamena bi-Hebdo, édition du 24 juin 2001).

³⁵ Accusant l'ambassade de France de « non-assistance à personne en danger », elles rappellent « à l'État français que le Moyen-Chari renferme la majorité des filles des anciens combattants de l'armée française » et « dénoncent le comportement honteux de Jacques Chirac qui refuse la démocratie au Tchad en félicitant les auteurs de la simulation électorale du 20 mai ». Les femmes des associations et groupements féminins, LTDH, UFEP, Pufec, Afmer, Almafama, groupement féminin de Balimba, Lotar Ydiyangu, Oacf, 23 juin 2001, Sahr.

³⁶ Respectivement Mme Carmelle Ngarmbatina, représentante de l'ordre des pharmaciens au poste de deuxième rapporteur général adjoint, et Mme Achta Gossingar, ancienne secrétaire d'État aux affaires sociales, représentante de l'Association pour le bien-être familial.

CNS témoignent en ce sens de la conscientisation des inégalités de genre qu'elles soient liées à l'accès à l'éducation, à l'emploi, à la santé ou encore à la protection des droits privés, proposant notamment « la mise en œuvre de politiques incitatives de bourse à travers un quota pour les femmes pour les bourses d'Enseignement supérieur [réalisée en 2007], des mesures pour verser aux mères 60 % du salaire des pères irresponsables, ou l'élaboration dans un meilleur délai du code de la famille »³⁷.

Intégrant des débats politiques traditionnellement réservés à l'élite masculine, à l'instar de la question du soutien français au régime Déby, ces femmes revendiquent une citoyenneté active, au-delà des enjeux familiaux qui leur sont généralement assignés. Notons que l'AFJT organisa pour la première fois au Tchad, un séminaire international sur la citoyenneté politique des femmes autour du thème « Femmes et prise de décision » du 29 avril au 3 mai 1996, avec l'appui financier d'Oxfam GB. Jouant sur différents registres de légitimité, ces militantes justifient leur lutte au travers d'un jeu d'assignation-réappropriation d'une part de la figure de la combattante courageuse, prête à prendre des risques physiquement au nom de l'intérêt public, à l'instar du *sit-in* organisé devant l'ambassade de France, mais aussi sur celui des représentations traditionnelles de la féminité comme synonyme de maternité et de pacifisme. C'est par exemple en jouant sur leur identité de mère ou d'épouse que les femmes protestent contre l'assassinat de Brahim Selgué ou militent pour une réconciliation nationale avec les tendances rebelles en 1995³⁸. Le portrait de la mère, figure rassembleuse et anonyme devient un outil de mobilisation pour les femmes qui leur permet de légitimer leur combat auprès des hommes, les valeurs familiales et maternelles étant des principes d'identification à l'aune desquelles se trouvait, et se trouve toujours, réévaluée leur action publique (RILLON, 2015). La charge symbolique et émotionnelle du portrait de la mère éplorée, combative ou encore martyre (pensons au récent meurtre de la mère de l'opposant Yaya Dillo en 2021), structure donc les mobilisations féminines permettant aux femmes de s'approprier, en jouant sur leur assignation de sexe, des débats politiques traditionnellement androcentrés. Bien que parfois en conflit selon les valeurs plus ou moins progressistes et appartenances ethno-

³⁷ Les recommandations issues de la conférence proposent également à long terme « le versement d'allocations familiales aux femmes ou encore « l'amélioration des jardins d'enfants, des crèches en vue d'assurer une bonne garde des enfants et de libérer la mère de certaines conditions pénibles ». Ces propositions marquent une refonte radicale de la conception de la famille en adéquation avec l'évolution du statut socioprofessionnel des mères.

³⁸ Afin de justifier leur présence au sein des négociations de paix entre groupes rebelles et gouvernement, les femmes, que ce soit par le passé ou à l'heure actuelle (voir la déclaration de la table ronde de Franceville en 1995 ou la déclaration de Bongor de mars 2022), mettent en avant leur statut de « mère et épouse » censé porter des valeurs favorables à un régime de paix.

professionnelles des unes et des autres³⁹, les militantes associatives investissent l'arène politique au travers de mobilisations plus ou moins conventionnelles. S'inscrivant à la fois dans des codes traditionnels liés à leur fonction reproductive et dans des positions égalitaristes assumées, les structures associatives travaillent ainsi l'action publique en y incluant des questions d'ordre privé et civique auxquelles les futures politiques de genre devront beaucoup.

3.4. La structuration des associations féminines hors du politique : « on veut notre espace »

Se constituant en contrepouvoir, les associations féminines tchadiennes ont dû faire face dès leurs premiers pas aux tentatives de monopolisation du pouvoir, qui souhaitait absorber ces nouvelles structures hors de son contrôle. Ainsi, moins frontale que des mobilisations de masse, la création de la Celiaf en 1996 peut être lue comme une forme de résistance au politique se jouant sur un mode plus discret. Revendiquant ouvertement leur distance à l'appareil d'État représenté par la Coordination des associations féminines au Tchad (Cafet), organe lié au ministère de la Condition féminine, les actrices de la société civile créent ainsi leurs propres conditions d'organisation et d'action parallèles. Réunissant soixante déléguées associatives et groupements féminins des différentes provinces du Tchad afin de répondre à la question « existe-t-il une association féminine dynamique au Tchad », le séminaire national organisé en mai 1996 par le Giraf et soutenu par Oxfam GB, fut l'occasion de réfléchir aux outils de gestion de projets, au concept de genre, mais également à une stratégie commune. Mettant en évidence le « château souterrain érigé par les organisations féminines qui sont pourtant relativement jeunes » (GIRAF, 1996 : 31), la nécessité d'une coordination se révélait avec d'autant plus d'acuité que la Cafet ne semblait pas remplir sa mission. Cette structure, composée de quinze associations avec pour vice-présidente la ministre de la Condition féminine et mise sur pied afin de préparer Beijing, était en effet perçue par les actrices de la société civile moins comme un véritable instrument de promotion féminine qu'une « structure du parti ou prolongement des discours officiels [constituant] un moyen d'avaliser des politiques décidées au sommet » (AFJT, 1992 : 10). À la fin des travaux du séminaire, la ministre vint s'entretenir avec les participantes quant à la redynamisation de la Cafet, ce à quoi la présidente de l'Association des femmes pour l'autopromotion de Pala (AfaP) lui répondit : « nous ne voulons

³⁹ Voir à ce propos les divergences de position autour du Code de la famille entre l'AFJT et l'Union des femmes arabophones du Tchad.

pas de la Cafet que nous ne pouvons pas maîtriser, nous voulons notre espace » (fig. 2).

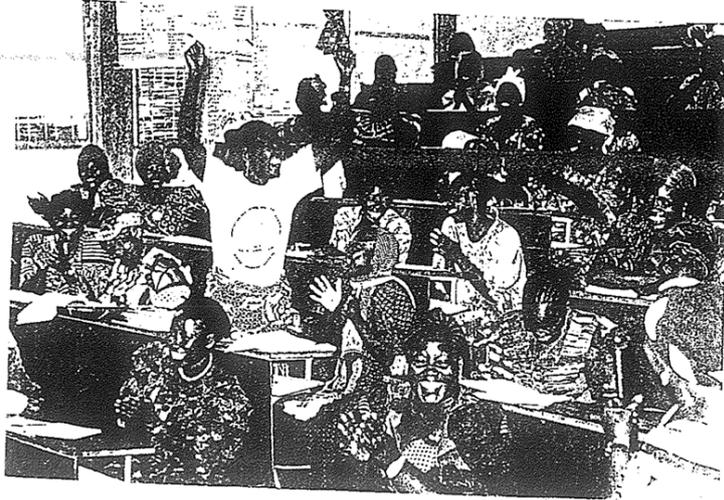


Figure 2

La présidente de l'Afap de Pala, enjoignant les participantes à créer leur propre structure en dehors de l'organisation ministérielle.

Source : Giraf, photo de couverture du séminaire/atelier sur la dynamique des associations féminines au Tchad, 7-10 mai 1996.

Les tensions, par ailleurs palpables à la lecture des différentes restitutions de l'atelier, cristallisent le rapport de force entre la Cafet et les jeunes associations non intégrées à la structure. Pour cette actrice membre du Giraf, « la ministre voulait nous mettre dedans. Le séminaire était donc l'occasion de poser la question aux femmes ». Elise Loum et Koudjal Mangara (GIRAF, 1996 : 67), rapporteuses, notent en ce sens : « Un problème crucial a secoué la salle : c'est celui de la Cafet et de la mise sur pied d'un autre organe. C'est ainsi que l'assemblée a, en vue d'une éventuelle création de la coordination des associations féminines, décidé de mettre sur pied un Comité de réflexion sur la création de cet espace désiré par les leaders d'associations féminines »⁴⁰. Le 23 novembre 1996 se tient la première assemblée générale constitutive de la Celiaf.

Après deux mandats de 2 ans, Thérèse Mekombé (AFJT) laissa la place à Geneviève Nakiri Walendom, suivie de Djibergui Amane Rosine, Nehoudamadji Nailar Clarisse et Marie Yodamnè, actuellement en poste. Lieu de sociabilité féminine mobilisé pour sensibiliser de nouvelles recrues ou servir de relais aux orientations et actions, la Celiaf constitue une ressource

⁴⁰ Le comité était composé de Elise Loum, Assoum Tognaye, Fatimé Anyéré, Thérèse Mekombé, Elisabeth Neloumngaye et Achta Sy.

essentielle tant en termes d'apprentissage et d'acquisition de nouvelles pratiques militantes qu'en termes d'action de lobbying et de veille auprès des instances politiques. La présidente actuelle de la Celiaf explique :

« Moi je suis experte en développement rural et petit à petit je me suis formée à la Celiaf. Les femmes ont décidé de lutter à partir des inégalités constatées, des non-droits, des non-paroles, toutes ces choses qui chosifient la femme [...] On a vu nos capacités se renforcer. On est venu à la Celiaf avec une compétence à partager et qui s'est parfait avec la vision de la Celiaf. Ce qu'on a appris à l'école c'est autre chose. Dans le milieu associatif, on est devenu des activistes. » (Présidente de la Celiaf, 18 février 2023, N'Djamena).

Bien que traversé par divers degrés d'adhésion et conflits selon les époques, le réseau constitué autour de la Celiaf est novateur en cela qu'il place au cœur de son identité militante la catégorie des femmes, au-dessus d'autres allégeances et identités potentiellement concurrentes. Levier de contestation politique, alliant à la fois l'engagement féminin – en tant que femmes – et féministe – remettant en cause l'inégalité des sexes –, la création de la Celiaf cristallise la lente progression de la politisation du genre dans le creuset d'un espace, celui de la société civile perçue comme *a priori* apolitique.

En somme, la Celiaf, suscitée à la fois par la prolifération des organisations féminines et l'affirmation d'une identité politique spécifique, concrétise l'enchevêtrement de plusieurs dynamiques, de long et moyen termes, articulées à différentes échelles. Comme l'explique une ancienne membre du bureau de la Celiaf : « En 1995, c'était vraiment l'ébullition ! Depuis l'avènement de la démocratie et après Beijing, il y a eu prolifération d'organisations féminines. Cela révèle une prise de conscience des femmes et leur dynamisme ». Les mutations des rôles de genre engendrées par la crise politico-économique des années 1970-80 trouvent ainsi un espace d'expression, lors de la démocratisation du pays, stimulé par la constitution d'un espace autonome du politique. Les femmes, soutenues par les ONG internationales, sont les premières à le revendiquer.

4. De Beijing à la PNG : le rôle moteur des OSC et leurs limites

Avançons dans le temps afin de voir comment le tissu associatif féminin, une fois structuré en réseau sous le terme de Celiaf, a joué un rôle prépondérant dans le transfert de l'approche genre grâce à ses différentes coopérations au niveau international et le rôle pivot, entre local et global, de

leurs responsables. En effet, engagements personnels et activités professionnelles tendent à se confondre pour les plus intellectuelles d'entre elles qui travaillent parallèlement à leur engagement associatif, au sein d'ONG internationales types Oxfam. Ces actrices que l'on peut qualifier de « courtières en développement » (DE SARDAN et BIERSHENK, 1993) sont ainsi, de par leur position de professionnelles du développement et militantes pour la cause des femmes, en mesure de transférer des techniques et compétences gestionnaires bureaucratiques, mais également les cadres cognitifs liés à l'approche genre. Favorisant la professionnalisation des associations féminines, ces transferts de compétences techniques et théoriques sont également renforcés par l'internationalisation de leurs structures grâce à des formations, conférences, visites d'échange en Occident – comme en témoigne la présence de la Celiaf aux Nations unies – ou sur le continent africain à l'exemple des voyages effectués par le réseau au Rwanda ou au Soudan. En ce sens, la Décennie des Nations unies pour les femmes stimula le décloisonnement des différentes 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 : 148). Cet enchevêtrement de dynamiques politiques locales et globales, liées à la fois à l'essor du tissu associatif féminin tchadien, les dispositions antérieures de leurs membres, la structuration à l'international d'un réseau féministe militant, mais également la réorientation politique plus générale des organisations internationales vers la société civile, permettent aux associations membres de la Celiaf de se positionner en tant qu'expertes en genre et ainsi de peser, en tant qu'interlocutrices légitimes, dans l'échange avec les bailleurs de fonds et le politique⁴¹. Entrepreneures de cause, elles jouent un rôle central dans la construction, en tant que problème public, des inégalités de genre dans l'espace politique par un processus de *naming*, *blaming* et *claming* (FELSTINER *et al.*, 1980)⁴². En faisant des discriminations vécues individuellement un problème collectif porté auprès de l'État, ces actrices conduisent à la publicisation, la reconnaissance, voire la réparation, des inégalités de genre subies. Si divers types d'outils sont utilisés (centres d'écoute, médiation), la mobilisation juridique (MCCANN, 1994, 2006) reste une arme de choix pour porter la cause des femmes dans l'espace politique

⁴¹ Le débat entre militantisme et professionnalisation ne rencontre, d'après nos enquêtes, que peu d'échos au Tchad tant les attentes sont aujourd'hui partagées des deux côtés de la ligne. Les associations locales sont ainsi en position de revendiquer pour leur pays des exigences « occidentales », qu'elles cherchent également à appliquer à leurs propres structures.

⁴² Opération de *naming*, cadrage d'un problème individuel en problème collectif, *blaming*, l'imputation d'une responsabilité collective et *claming*, expression d'une demande auprès des autorités publiques.

dont l'AFJT a fait son cheval de bataille⁴³. Utilisées comme ressource stratégique, les affirmations de principes aux niveaux national et international sont mobilisées par les actrices locales au travers de plaidoyers et actions de lobbying en faveur de l'obtention de nouvelles réformes législatives visant à la protection des femmes et l'égalité de genre. La révision du Code pénal en 2017 intégrant la criminalisation du viol ou la loi portant parité dans les instances nominatives en 2018 en sont des illustrations comme nous le verrons par la suite. En portant ainsi le droit des femmes sur la scène politique, l'AFJT et ses alliées participent à une dynamique de juridicisation, ou de prolifération de textes en faveur d'une transformation des rapports de genre tout en faisant pression sur l'État. En ce sens, le travail de lobbying juridique des associations a un effet de cliquet : « elles militent pour l'adoption d'un texte précisant la norme et bloquent le retour en arrière pour mener le combat suivant, même si le premier combat n'est que symboliquement gagné » (N'DIAYE, 2016 : 270).

Cependant, l'effet conjugué de la valorisation de la société civile et des idéologies libérales (triptyque dérégulation, privatisation et démocratisation) va fournir les ressources matérielles au pouvoir, au tournant des années 2000, pour mettre en place des relations de clientèle et de patronage politique fonctionnant dans, et par les fameuses organisations de la société civile (MESSIANT et MARCHAL, 2004). Le rôle de l'ancienne première Dame Hinda Déby reste en cela ambigu, car tout en donnant une image apolitique, féminine et caritative comme représentante *des* femmes (notamment de leur émancipation), cette féminisation du pouvoir a moins contribué à une véritable modification des rapports de genre qu'à l'instauration d'une tradition politique axée sur la représentation symbolique et le registre émotionnel. Pire, les pratiques de cooptation de quelques militantes pionnières sur la scène politique et la multiplication des associations satellites proches des réseaux politiques ont contribué à déstructurer la cohésion militante des années 1990. Récupérées par le pouvoir, les contestations féministes et féminines sont ainsi diluées dans des objectifs qui ne sont pas nécessairement les mêmes que ceux des organisations féminines de la première heure.

⁴³ Pour une analyse de la mobilisation du droit en contexte sénégalais, voir les travaux de Marième N'DIAYE (2011) sur l'Association des femmes juristes sénégalaises. Cependant à la différence de ce contexte, l'AFJT a été intégré en tant que membre fondatrice au sein du réseau de la Celiap permettant ainsi la convergence entre priorités des femmes juristes et mouvement plus large de femmes. Travaillant à la fois sur des problématiques politiques, privées ou marchandes, le travail de l'AFJT, appuyé par des « cliniques du droit » ambulantes et la formation de parajuristes, permet de populariser et de conscientiser juridiquement une large partie de la population au-delà de l'élite urbaine et lettrée.

4.1. Des ONG connectées à l'international et opératrices de transfert de l'approche Genre

Sous l'impulsion de quelques ONG telles que Oxfam et l'appui des Nations unies via le bureau de l'UNFPA, le gouvernement à travers le ministère de l'Action sociale (anciennement ministère de la Promotion féminine) a activement préparé la participation du Tchad à la Conférence internationale pour la population et le développement (CIPD) en 1994. C'est à l'occasion de cette conférence qu'est née l'idée de la mise en place du Réseau de femmes africaines ministres et parlementaires (Refamp) avec pour mandat principal de mener des actions de défense et de promotion ainsi que de plaider de haut niveau en faveur de la reconnaissance des droits reproductifs des filles et des femmes, ce qui se concrétisa, en 1999, par la création de la section Refamp Tchad.

L'AFJT a notamment participé sous l'égide du ministère de l'Action sociale, à la Conférence africaine des ministres à Dakar sur le genre et l'égalité des sexes tenue en 1994 pour préparer la conférence de Beijing de 1995. Les associations féminines ont en effet été présentes à Beijing, notamment la commission genre de la Ligue tchadienne des droits de l'Homme représentée par l'enseignante-chercheuse Marie Madion. Ces organisations ont eu un impact réel sur le plan national en ce sens qu'elles ont relayé et vulgarisé les recommandations adoptées. Par exemple, la Celiaf, avec l'appui opérationnel de l'AFJT, a traduit les recommandations de Beijing en langues locales (Moundang, Arabe, Ngambay), sous la forme d'un recueil pratique et d'une synthèse synoptique qui ont également servi à mener des campagnes de sensibilisation de proximité (sketchs populaires). Dans le même sillage, de nombreuses études ont été menées afin de documenter les inégalités de genre et la condition socio-économique des femmes, appuyées par certaines ONG internationales. Ce fut le cas des études réalisées sur le harcèlement sexuel en milieu scolaire (DJIBERGUI, 2005) et l'exode rural (DANGAR ALLAHISSEM, 2005) sous l'égide de la Celiaf à travers son antenne de N'Djamena et dont les résultats furent restitués au ministère de l'Action sociale et de la Justice. Ces études ont permis de mener des actions de sensibilisation auprès des différentes cibles concernées en vue de montrer les risques encourus par les filles, et la nécessité pour l'État, en tant que détenteur d'obligations, d'assurer son rôle régalién.

À partir de Beijing, le volet « genre » a été de plus en plus intégré dans les composantes des activités des ONG et des organisations de la société civile (OSC). Par exemple, les Associations des droits de l'Homme (ADH) ont créé en leur sein des commissions spécialisées en genre ou en charge des droits des femmes comme ce fut le cas pour la Ligue tchadienne des droits de l'Homme, l'Association pour la promotion des libertés fondamentales du Tchad et de l'Association tchadienne pour la promotion et défense des droits

de l'Homme pour ne citer qu'elles. L'ONG Oxfam GB transféra également l'analyse genre et les outils de planification « genre sensibles » à ses partenaires locaux, la Celiaf et l'AFJT. Cette dynamique d'apprentissage, appuyée par le haut, fut aussi impulsée par un sentiment de révolution au sein des organisations féminines qui tenaient à ne pas se soumettre au contrôle du politique comme vu précédemment. Dans cette logique elles ont elles-mêmes cherché des opportunités pour participer à des conférences internationales, des forums et voyages de partage d'expériences, souvent avec l'appui de partenaires tels que l'Union européenne, l'UNFPA, le Pnud, l'United States Agency for International Development (Usaid), l'Unicef, la Banque mondiale, etc. Ces appuis financiers, qui indiquent l'importance à l'échelle internationale de l'adoption de la démarche genre, ont permis à la Celiaf d'effectuer plusieurs visites d'échanges comme celles au Rwanda en 2010 avec l'ONG Pro-Femmes Twese Hamwe⁴⁴, au Mali en 2011 avec la Coordination des associations et ONG féminines du Mali (Café) et au Soudan en 2015 dans le cadre d'un forum d'échange et de réflexion sur la mise en place d'une Fédération africaine des plateformes des organisations féminines nationales⁴⁵. C'est à la suite de ces visites d'échange, plus particulièrement au Rwanda, que la Celiaf mena une étude de faisabilité sur la création d'un Conseil national des femmes au Tchad, ou anima une conférence sur la mise en place d'un Observatoire national du genre. Témoignant du caractère transnational de l'espace pour la cause des femmes et du dynamisme des interactions militantes, ces visites d'échanges ont influencé en outre l'action publique tchadienne. Ainsi l'arrêté de 2009 portant institutionnalisation de la journée du 8 septembre comme journée nationale des femmes chefs d'entreprises au Tchad fut inspiré par une visite d'échange de l'Association des femmes commerçantes et chefs d'entreprises du Tchad (AFCET) en République démocratique du Congo, qui lors de sa restitution aux autorités politiques tchadiennes, glissa l'idée au ministère...

Les associations féminines sont ainsi coproductrices de l'action publique. Formulant des recommandations et résolutions portées au niveau politique, elles permettent de qualifier un problème avec un regard genré à l'instar de la question de la représentativité politique. Restituant leurs travaux aux acteurs politiques, elles peuvent être également sollicitées par ces derniers pour leur expertise, comme ce fut le cas lors de l'élaboration du Code des personnes et de la famille. Présente dans le bureau du comité national de rédaction du nouveau code, la Celiaf participa avec d'autres organisations religieuses (Conseil supérieur des affaires islamiques, Entente des églises et missions évangéliques du Tchad, et Église catholique) aux visites d'échanges

⁴⁴ Visite qui permit notamment de s'inspirer de l'exemple rwandais quant à l'application de la loi quota et de la création du Conseil national des femmes.

⁴⁵ À cette occasion, la Celiaf fut élue première vice-présidente de la fédération, suivie de la Tunisie et du Ghana. Le bureau fut reconduit l'année suivante.

au Sénégal et en Tunisie pour s'enquérir du processus d'élaboration et d'adoption de ce document juridique. Enfin, plusieurs responsables d'organisations féminines furent, au sein des services de l'administration publique, nommées « point focal genre » par le ministère de l'Action sociale.

4.2. La mobilisation des OSC et leur rôle dans l'inscription des inégalités de genre à l'agenda étatique

À la suite des recommandations de la conférence de Beijing, les OSC tchadiennes se sont mobilisées pour inscrire les inégalités de genre comme priorité de l'agenda étatique. Leur implication au sein de différents Comités nationaux de suivi des conventions, à l'instar de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (Cedef) et de la plateforme de Beijing, est un premier moyen de pression sur le gouvernement en raison de la portée internationale des rapports d'évaluation qui portent sur les progrès effectués en matière d'égalité de genre de chaque pays signataire. À l'échelle nationale, les OSC ont pris à bras le corps le dossier relatif à la participation des femmes aux instances décisionnelles. L'AFJT, sur la base d'une étude préalable (NOUBADOUM, 2007), soumit un projet de loi au gouvernement pour adopter un quota d'au moins 30 % de représentativité des femmes aux instances décisionnaires. La Celiaf soutint cette demande en organisant des sessions de sensibilisation et de plaidoyer à l'occasion de journées d'information, déjeuners et dîners-débats avec le Réseau des femmes parlementaires. Suscitant une prise de conscience, les députées s'engagèrent à porter le projet de loi, malgré les fortes réticences de leurs collègues masculins et furent appuyées par le président Idriss Déby, qui, dès 2009, lors de la Fête nationale du 1^{er} décembre, à Sahr, avait soutenu oralement cette demande (DJIBERGUI, 2023 : 38). Le projet de loi se concrétisa en 2018.

La lutte contre les violences basées sur le genre (VBG) est une autre problématique qui fit l'objet d'une importante mobilisation. Elle fut soutenue par les OSC, qui dans la foulée de la campagne onusienne « Tous unis contre la violence faite aux femmes et aux enfants » produisirent un document de stratégie nationale de lutte contre les VBG (SNVBG) à partir d'un rapport commandé par l'UNFPA. La stratégie nationale de lutte contre les VBG fut adoptée en 2012 puis intégrée à la politique nationale genre. Plusieurs études dans le cadre des résolutions onusiennes 1325 (2000)⁴⁶ et 1820 (2008)⁴⁷ ont

⁴⁶ La résolution 1325 est une résolution onusienne, adoptée à l'unanimité le 31 octobre 2000 par le Conseil de sécurité des Nations unies dans sa 4213^e séance, qui concerne le droit des femmes, la paix et la sécurité.

⁴⁷ La résolution 1820, adoptée le 19 juin 2008, reconnaît que l'utilisation des violences sexuelles comme tactique de guerre est une question de paix et de sécurité internationale.

été également menées pour évaluer l'impact des VBG en situation de crises humanitaires (principalement au Darfour) et identifier l'action humanitaire qui pourrait y répondre. Enfin, notons que la Celiaf et la Coalition des femmes médiatrices du Tchad ont mené un plaidoyer actif pour la vulgarisation de la résolution 1325 et l'adoption d'un Plan national d'action en faveur de cette résolution. Dès 2008, une étude d'évaluation commanditée par Cordaid (ONG faisant partie du réseau Caritas International) pointait la faible mise en œuvre de cette résolution (DJIBRINE SY *et al.*, 2008), suivie, l'année suivante, d'un séminaire national organisé par la Mission des Nations unies en République centrafricaine et au Tchad (Minurcat) afin de vulgariser la résolution 1325. Au final, le plaidoyer des associations féminines a récemment abouti, en janvier 2023, avec l'adoption d'un Plan d'action national de la résolution 1325 des Nations unies, relatif aux femmes, à la paix et à la sécurité pour l'horizon 2023-2027.

Soutenues matériellement par certaines ONG internationales, les associations féminines réalisent diverses études portant notamment sur la citoyenneté politique, les violences de genre ou encore les rôles de médiation des femmes en temps de conflit. Ces associations, en formulant des recommandations et en diffusant des messages et actions de plaidoyer, ont contribué à la concrétisation d'importantes déclarations politiques, à l'instar, on l'a vu, de l'institutionnalisation du quota de 30 % de représentation dans les instances décisionnelles. Produit d'aller-retours constants entre l'État et la sphère associative, l'histoire des politiques de genre au Tchad est façonnée par la vitalité des organisations féminines et leur dialogue continu avec les acteurs politiques. Récemment cependant, ces relations ont eu tendance à se crispier du fait d'une part de la démultiplication des structures associatives suscitées par l'aide au développement et d'autre part de la captation des responsables associatives dans le jeu politique. Contribuant à fragiliser la cohésion des organisations féminines les plus ancrées, ces nouveaux enjeux de positionnement provoquent ainsi une perception de perte de sens chez les militantes de la première heure.

4.3. L'effilochement du tissu associatif sous l'effet du jeu politique ?

Les organisations féminines ont fait preuve de dynamisme, car fortement mobilisées pour accompagner le gouvernement dans la mise en œuvre de ses politiques publiques en général et de celles de promotion des droits des femmes en particulier. On a cependant commencé à observer à partir des années 2000, un processus d'homogénéisation du tissu associatif et politique enclenché par la cooptation de représentantes associatives au sein

de missions et fonctions politiques⁴⁸. 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 interne. 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. 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 consultées. Ce fut le cas de la Celiaf dont l'une des présidentes fut cooptée pour occuper un poste ministériel. Ces différents événements provoquèrent des remous au sein des associations.

Par ailleurs, la multiplication des structures associatives suscitées par la manne financière de l'aide au développement et *a fortiori* l'inflation des programmes internationaux de genre a contribué à fragiliser la cohésion des organisations féminines les plus ancrées sur le terrain, au profit de nouvelles associations plus proches des réseaux politiques et des bailleurs. Dans un subtil mélange de collaboration et de rivalité, ces dernières exercent ainsi un certain contrôle sur les ressources destinées aux programmes « genre et développement » du pays en tentant de monopoliser leurs canaux de financement.

5. Les obstacles à la prise en compte effective du genre par les politiques

Le Tchad s'est doté d'un arsenal de lois et décrets en faveur de la promotion du genre. Cependant, l'effectivité, l'efficience et la pertinence de ces mesures sont pour le moins ambivalentes. Il s'agit ici d'analyser quelques-unes des logiques qui y participent, au premier rang desquels un mode de gouvernance nationale qui semble ne pas permettre l'appropriation et l'institutionnalisation des différentes politiques en faveur des femmes. La politique nationale genre, élaborée en 2011 et adoptée en 2017, en est un exemple.

⁴⁸ Il faut souligner que ces pratiques ne datent pas des années 2000. En 1993, pendant la Conférence nationale souveraine, Deyo Julienne, SG de l'AFJT fut nommée ministre de l'Action sociale.

5.1. Des dynamiques sociopolitiques contraignent l'enracinement institutionnel des politiques de genre

5.1.1. Un ministère aux compétences et ressources fragiles

En 2013, le rapport « Réflexions sur la redynamisation et le repositionnement du ministère de l'Action sociale, de la Solidarité nationale et de la Famille » soulignait les principales faiblesses organisationnelles dudit ministère (MASSNF) : « 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, 830 sont affectés à N'Djamena soit 80 % du personnel du MASSNF) »⁴⁹. Cependant, ces faiblesses ne sont pas spécifiques au ministère de la Femme, mais doivent être comprises comme des modalités structurelles de la gouvernance au Tchad. Le manque de capitalisation des données est ainsi communément partagé par nombre de ministères. À titre illustratif, il a été difficile de retrouver le document de la politique « Intégration femmes et développement » adoptée en 1995. L'absence de capitalisation et d'archivage peuvent s'expliquer par le manque de moyens alloués à la fonction publique tant en termes matériels qu'humains. Le ministère ne reçoit en effet que 1 % du budget de l'État pour ses frais de fonctionnement courant. Le manque de moyens qui lui sont alloués, alors même qu'il n'a pas de budget propre, apparaît ainsi comme une entrave majeure à toute projection dans le temps, favorisant les logiques de substitution des bailleurs et des positions plus ou moins attentistes. En effet, dans ces conditions, il semble difficile de mettre en place une planification réaliste tenant compte des intérêts stratégiques des populations, en l'absence de prévisibilité et de stabilité financière.

Par ailleurs, l'instabilité des fonctions nominatives semble difficilement compatible avec la consolidation d'une culture et d'une conscience de genre des fonctionnaires. Si la longévité de la ministre du Genre actuelle est assez exceptionnelle (6 ans), le poste de directrice de la Maison nationale de la Femme, structure sous tutelle du ministère, est assez emblématique du *turn over* des fonctions : en l'espace de 5 ans, quatre femmes se sont succédé au poste de directrice générale⁵⁰. Deux d'entre

⁴⁹ Par arrêté n° 059/PR/PM/MASSNF/SE/DC/13 du 5 août 2013 du ministre de l'Action sociale, de la Solidarité nationale et de la Famille, un comité de réflexion pour l'organisation d'un forum sur la redynamisation et le repositionnement dudit ministère a été créé.

⁵⁰ Amina Priscille Longoh a été nommée par décret n° 1121/PR/MFPPESEN/2019. Un an plus tard, en 2020, c'est Amina Tijani Yaya qui est nommée par le chef de l'État, en remplacement

elles ont ensuite été nommées à de hauts postes de responsabilité en tant que ministre du Genre et conseillère nationale de la transition. Cette vitesse de nomination ralentit sans doute l'appropriation, l'intégration et la transversalisation du genre au sein des institutions en général.

Si le fonctionnement du ministère et la promotion du genre induite sont contraints par la faiblesse structurelle de la gouvernance au Tchad, son champ d'action est également réduit par un ensemble de normes socioculturelles.

5.1.2. « Les textes avancent plus vite que les mentalités » : contraintes socioculturelles et promotion de l'équité de genre

Nous prendrons ici deux exemples qui sont emblématiques des contraintes pesant sur l'effectivité réelle de l'égalité hommes-femmes, à savoir le Code de la famille et la loi quota. Dans les rouages étatiques depuis près de trois décennies, le Code de la famille était déjà évoqué par les associations féminines, notamment l'AFJT, lors de la Conférence nationale souveraine de 1993 qui évoquait « la nécessité d'un code de la femme établissant l'égalité hommes-femmes » notant que « le Tchad est encore à la case départ, le pays n'a aucun texte national protégeant juridiquement la femme, les tribunaux faisant recours au Code civil français de 1958. Mais là encore surgissent des difficultés d'application compte tenu de la coexistence du droit moderne, du droit coutumier, et du droit musulman » (AFJT, 1992 : 12).

En 2000, un premier projet d'uniformisation du droit civil voit le jour, financé par le Fonds des Nations unies pour les activités en matière de population (Fnuap). Élaboré par des commissions de juristes, démographes et statisticiens, le nouveau Code de la famille a pour vocation d'abroger toute coutume qui cesse alors d'avoir force de loi pour être inscrite au sein d'un bloc législatif valable pour l'ensemble de la population (PETITDEMANGE, 2021). Courant 2010, quatre-vingt-dix articles sur deux-cents sont saisis par les autorités islamiques et réécrits au sein d'un recueil de propositions, prenant en compte les spécificités du droit musulman. Rejeté par l'Assemblée nationale, une énième commission de relecture est créée en 2020 afin de toiletter le code, cependant restée plus ou moins lettre morte en raison du contexte politique marqué par le décès du président Idriss Déby. Inscrite à l'agenda des débats du DNIS en août 2022, la question du Code fut sujette à de fortes tensions et débats houleux, conduisant la ministre du Genre à proposer la mise en place d'un autre comité de relecture *ad hoc*. Considérée par ses détracteurs comme un outil favorisant l'acceptation sociale de

d'Amina Priscille Longoh, nommée ministre de la Femme et de la Protection de la petite enfance depuis le 14 juillet 2020. Puis en octobre 2021, Bekouloum Debat Mbaitoloum est nommée pour être remplacée par décret le 15 juillet 2022 par Maïmouna Abdelkerim Kolbou.

l'homosexualité et la légalisation de la prostitution, en somme de pervertir les mœurs traditionnelles sociétales, l'impossible institutionnalisation du Code témoigne d'une opposition publique et organisée contre ce qui est communément appelé « l'idéologie du genre ». Qualifiés d'anti-genre par les universitaires, « les campagnes virulentes contre les féministes, les études de genre, les droits sexuels et reproductifs, ainsi que les minorités sexuelles et de genre – autant de mobilisations et de discours conservateurs ou de "paniques morales sexuelles" » (AWONDO *et al.*, 2022 : 6), ne sont pas spécifiques au Tchad et circulent dans l'ensemble des continents africain et européen. Une partie du tissu social tchadien semble en effet prompt à préserver l'ordre social existant ou imaginé, comme l'explique cette actrice, présidente d'un groupement rural et présente au DNIS :

« Les gens pensent qu'on veut leur imposer les LGBT. Même l'appellation ministère du Genre [le ministère de la Femme a changé de dénomination en 2021 pour devenir le 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 [...] ».

Protection des droits des femmes et reconnaissance des minorités sexuelles sont ainsi amalgamées, provoquant crispations et tensions autour d'une compréhension plus ou moins floue du genre. La levée de boucliers contre le Code, si elle est l'expression de la défense d'une identité spécifique puisant ses racines dans le registre religieux et traditionnel, est également le résultat de diverses actions de lobbying menées dans des arènes publiques par les acteurs religieux. Ces pressions prennent également place au sein de l'espace privé sous forme d'intimidations et de discussions informelles qui contraignent fortement toute tentative de mobilisation féminine, *a fortiori* islamique, comme l'explique cette actrice engagée dans la lutte contre les VBG :

« Elles [les femmes musulmanes] 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. Moi-même là où je suis j'en suis incapable, je n'ai pas envie de me mettre des gens sur le dos pour rien. C'est trop sensible, elles ne peuvent pas. Et pour certaines, elles ne peuvent pas défendre un truc auquel elles ne croient pas elles-mêmes. » (Une militante associative, N'Djamena, 17 février 2023).

La réticence étatique à s'engager sur la refonte du Code de la famille peut être aussi liée à des considérations stratégiques : dans une société où la religion occupe une place centrale dans la vie et le débat public, adopter un code laïc comme une priorité du combat pour la cause des femmes est un pari risqué. La question du Code éclaire ainsi les limites culturelles et religieuses

à l'institutionnalisation de toute réforme touchant au domaine de l'intime et du privé. L'État doit ainsi jouer sur différents registres de légitimité, devant répondre à la fois à ses obligations progressistes et démocratiques, sous la conjonction de la pression des organisations internationales et des associations féminines laïques, tout en veillant à contenter sa frange islamique, fut-elle la plus radicale.

La non-effectivité de la loi portant quota de 30 % de femmes aux postes de responsabilité est une autre problématique éclairant les contraintes du jeu politique tchadien sur les stratégies d'émancipation féminine. Elle est cependant moins sensible, car elle ne touche pas directement à la sphère privée, et ne concerne qu'une minorité de femmes travaillant hors du secteur informel ou ayant accès à des postes décisionnaires. Portée, comme nous l'avons vu, par l'AFJT puis par l'ensemble des mouvements associatifs féminins, la question de la parité a par la suite opéré une convergence avec le milieu politique féminin avant d'être adoptée par le président de la République Idriss Déby pour des raisons plus ou moins stratégiques au regard des échéances électorales de l'époque. L'ordonnance 012 du 22 mai 2018, suivie du décret d'application 0433 du 5 mars 2021, annonce une « parité progressive » grâce à un quota de 30 % de femmes dans les fonctions nominatives et électives, conditionnant par ailleurs la recevabilité des listes électorales. Aucune échéance d'une « vraie » parité n'est mentionnée⁵¹. Le décret prévoit également que le suivi soit assuré par le Secrétariat général du gouvernement, et/ou l'observatoire chargé du suivi des ressources humaines rattaché au Cabinet de la Présidence. Malgré cette avancée législative, de nombreuses citoyennes constatent l'inconstance des nominations, comme le souligne cette ancienne fonctionnaire du ministère de la Femme, et remettent en cause la sincérité du gouvernement :

« Cette loi est annoncée depuis 2018 et depuis qu'elle a été annoncée on ne constate pas cela dans les différentes nominations ; il est question de commencer par 30 % et d'arriver à la parité, mais depuis que cette loi a été promulguée, on n'est jamais arrivé même aux 30 %. Nous n'avons jamais eu 30 % de ministres femmes au gouvernement, ç'a toujours oscillé entre 27 %, 25 % ; aussi il suffit de regarder les grandes institutions telles que la Hama [Haute autorité des médias et de l'audiovisuel], Conseil économique, social et environnemental, ou la Cour suprême : il n'y a pas de femmes dans les organes de décision. » (Une ancienne fonctionnaire du ministère de la Femme, N'Djamena, 25 février 2023).

⁵¹ L'intitulé de la loi est « portant loi sur la parité dans les fonctions nominatives et électives ». Or dans son article 3, cette même loi instaure une parité progressive sans pour autant donner l'horizon de cette progression, ce qui porte à confusion.

À titre illustratif, la composition du gouvernement actuel de transition affiche un nombre important de femmes secrétaires d'État qui n'ont que peu de pouvoir décisionnaire, ce que reflète l'ensemble de l'administration où les hommes sont titulaires du poste et les femmes adjointes. Pourquoi cette difficile mise en œuvre s'interroge une autre actrice politique ? Selon elle :

« C'est stratégique, ils [les hommes] veulent remplir les quotas pour eux. Quand tu prends tes responsabilités, tu deviens une menace pour eux. On vient me visiter pour me dire attention tu prends trop de place, tu es trop visible. Quand on parle du quota en politique, ce sont les mêmes hommes qui proposent et écartent les femmes. Ça veut dire quoi ? » (Une actrice politique et associative, N'Djamena, 22 mars 2022).

Dans un contexte où l'État demeure la principale voie d'accès aux (rares) ressources économiques et politiques, la loi portant quota a pour effet d'exacerber les concurrences entre nouvelles venues et établis masculins de longue date. Enracinées au sein des représentations sexistes qui irriguent l'ensemble du champ social tchadien, ces rivalités pour le monopole du pouvoir et ses bénéfices sont en effet légitimées par les perceptions traditionnelles des rôles de genre, résumés par l'expression arabe *mara sakhit*, « vous êtes des femmes seulement ». Cette expression péjorative traduit clairement la perception traditionnelle de la femme vue comme immature et ne pouvant prendre de décisions concernant la cité ; il lui faut toujours un tuteur qui est le père, le frère, le fils, etc.

Ce sexisme ordinaire travaillant les rapports sociaux quotidiens est encore plus saillant dans l'arène politique où toutes les armes sont bonnes à prendre, y compris les rumeurs et médisances à connotation sexuelle, pour délégitimer les actrices ayant pris le risque de sortir de l'espace domestique. Symptomatique du fort conservatisme social quant aux représentations des rôles de genre, les réseaux sociaux se déchainèrent contre un certain nombre d'actrices politiques alors que ces dernières demandaient à participer aux négociations de paix avec les groupes rebelles à Doha en 2022. Rappelant aux femmes que leur place « est à la cuisine et non à la table des négociations », les réactions des internautes sur les réseaux sociaux firent écho à la ligne éditoriale du journal tchadien *Abba Garde*, qui, dans son article *Ces femmes expirées* (AVENIR DE LA TCHIRÉ, 2022) notait : « à travers une communication maladroite, l'ancienne secrétaire générale du gouvernement Mariam Mahamat Nour et quelques femmes ont revendiqué leur présence à Doha au Qatar pour le prédialogue avec les politico-militaires. En quoi une telle revendication peut-elle être fondée ? En quoi la question de genre [...] mérite-

t-elle d'être soulevée en pareil cas ? Autant de questions qui ne trouvent leur réponse que dans l'égoïsme »⁵².

Si l'introduction de l'instrument paritaire n'a pas eu pour effet de modifier en profondeur les mentalités patriarcales, l'on peut également s'interroger sur l'un de ses possibles effets pervers. Réduite à une question de positionnement stratégique pour l'accès aux ressources économiques et politiques, la problématique des inégalités d'accès à l'espace politique se voit dépolitisée. Le rapport *Action de la France en faveur du genre* remarquait ainsi à propos de l'effectivité de la parité au Tchad : « Les femmes politiques tchadiennes semblent trop souvent enfermées dans des dynamiques partisanes proches de l'instrumentalisation qui ne favorisent pas leur action en faveur de l'égalité de genre » (AMBASSADE DE FRANCE, 2018 : 9). Or, accuser les femmes publiques d'utiliser l'étiquette « genre » dans une perspective uniquement instrumentale, ou pour des intérêts « égoïstes » comme le suggère le journaliste d'*Abba Garde*, fournit d'une part un support à la stigmatisation d'une population déjà discriminée, et invisibilise d'autre part la violence structurelle du système politique tchadien traversé par de forts rapports de pouvoir asymétriques. Cooptées récemment dans un environnement politique moulé depuis plus de soixante ans dans un ensemble de règles, valeurs, culture et éthos fortement patriarcaux, ces femmes sont paradoxalement accusées, aussi bien par les hommes que les femmes, de détourner la loi quota pour « garder leur siège seulement » et ainsi jouer le même jeu que leurs homologues masculins :

« On fait du surplace, nous les femmes. Fallait suivre les différents types de nomination, quelles femmes, quelles compétences, mais certaines réfléchissent pour rester là où elles sont. Elles ont peur de leur ombre, c'est le système politique qui veut ça, elles ont peur d'être relevées dans leurs fonctions. » (La présidente d'un parti d'opposition, N'Djamena, 22 juin 2023).

Expliquant en partie le phénomène de « sur place » décrit par cette actrice, l'on oublie que les femmes ne sont pas toujours capables d'agir comme elles le souhaiteraient. La variable genre, si elle peut être une ressource politique stratégique, se conjugue à d'autres conditions non moins déterminantes pour entrer et se maintenir en politique. Ces dernières sont, au Tchad, historiquement et structurellement inégalitaires. Entrer en politique

⁵² Quelques femmes ont participé néanmoins à des initiatives formelles de paix et de réconciliation telles que les différentes conférences de Kano suite à la guerre civile de 1979 ou la table ronde de Franceville en 1995. Faiblement représentées dans ces espaces et perçues comme des participantes de second rang, les femmes ont eu peu d'influence lors de ces consultations dominées par les intérêts des acteurs politiques et militaires masculins. « La marginalisation des femmes aux négociations de paix officielles trouvait sa justification dans le fait que le domaine des rébellions politico-armées et du débat public était considéré comme essentiellement réservé aux hommes. » (CELIAF, 2014 : 22).

nécessite en effet, outre l'approbation de son entourage familial et communautaire masculin, de fortes ressources économiques et de puissants réseaux clientélistes, capitaux difficilement accessibles aux femmes en raison des multiples contraintes socio-économiques et religieuses mentionnées. De plus, la faiblesse des ressources humaines féminines au sein du champ politique liées en partie à leur faible taux de scolarisation et l'hypercompétitivité caractérisant le système partisan, permet difficilement, à l'heure actuelle, la mise en place de stratégies collectives visant à modifier les rapports de genre⁵³. La non-prise en considération de la fragilité des trajectoires et positions de ces femmes publiques au sein de jeux de pouvoirs asymétriques opère alors comme une double contrainte.

D'autre part, l'arrivée de nouvelles entrantes par l'entremise de la loi quota révèle des attentes particulières liées à une conception de la femme publique finalement très rigide voire essentialiste, censée transcender toute division pour travailler à l'inscription de l'égalité hommes-femmes. Justifiées par leur rôle de genre et leur identité sexuelle, ces actrices doivent constamment légitimer leur sortie de l'espace du domestique en démontrant leur respectabilité sociale et religieuse tout en répondant aux attentes d'émancipation portées par de nombreuses femmes, en prouvant qu'elles sont capables de faire de la politique autrement. Pourtant aucun lien n'existe *a priori* entre représentativité politique féminine et valeurs féministes⁵⁴. Effet pervers de la loi quota, les plus critiques à l'égard de leurs représentantes sont peut-être les femmes elles-mêmes, pour qui les femmes nommées – et non élues – ne font que renforcer les logiques de patronage masculin au détriment des intérêts féminins⁵⁵. Pour cette militante de la société civile :

« Ces femmes sont là en représentation. Elles ne comprennent même pas de quoi il s'agit et font semblant d'écrire. Mais si vous êtes là et que vous ne défendez pas le droit des femmes, vous faites reculer leurs droits. Tout ce qu'elles font c'est applaudir alors que leur boulot

⁵³ Pour rappel en 2018, 12 % de femmes occupaient des postes à la fonction publique, huit femmes étaient présentes au gouvernement sur 31 ministres et secrétaires d'État et 28 femmes étaient députées sur 188. À la suite de la mort du président Déby en avril 2021 et l'établissement d'un gouvernement de transition, la sous-représentation des femmes perdure.

⁵⁴ Pour Sarah CHILDS (2004 : 197), « on confond trop souvent la représentation substantielle des femmes par les femmes députées avec la représentation substantielle des valeurs féministes par des députées féministes. Mais les esprits féministes ne doivent pas être confondus avec le corps des femmes. Certaines femmes peuvent rejeter le féminisme et agir pour les femmes, quoique d'une manière différente (et que les féministes pourraient trouver rebutante). Il existe donc différentes façons de défendre les intérêts des femmes, c'est-à-dire qu'il n'y a pas, *a priori*, une orientation politique détenant le monopole de la représentation des femmes ».

⁵⁵ Les effets pervers de l'instrument quota sur les dynamiques de mobilisations collectives féminines ne sont pas propres au Tchad. Voir pour les exemples kenyans et nigériens : BERRY *et al.* (2020) ; OKEKE (2003).

c'est de taper du poing sur la table et dire la femme, la femme, la femme ! Il y a trop de rivalités entre les femmes, elles pensent que je suis un problème, mais moi je suis une menace pour les hommes pas pour les femmes ! » (Une militante associative, N'Djamena, 18 mars 2023).

Les critiques à l'égard de toute absence de solidarité féminine tendent ainsi à invisibiliser le poids des rapports de pouvoir dans les relations de genre et la dimension structurelle de ces dynamiques. Cette absence de solidarité semble d'ailleurs moins liée à des inclinaisons féminines spécifiques qu'à un mode de gouvernance fondé sur la violence de la domination masculine, que les femmes subissent et reproduisent. Suggérant « une réactivation des efforts patriarcaux pour contrôler le corps et les droits des femmes par tous les moyens possibles » (WALBY 1993 : 76), les attentes et divisions quant aux manières de faire et d'être femme en politique masquent pourtant un système de subordination commun.

In fine la loi quota maintient paradoxalement les femmes en situation de minorité tout en entraînant une farouche concurrence entre elles, nous montrant les limites de l'action publique en faveur de l'égalité des sexes. Entretien l'androcentrisme puisqu'il s'agit d'intégrer le système étatique existant et non de remettre en cause son fonctionnement (DAUPHIN, 2010), cette mesure éclaire l'existence d'une superstructure qui détermine les opportunités des femmes en politique et les limites de leurs aspirations.

Deux conclusions peuvent se dégager de cette section. Premièrement, la faiblesse des moyens du ministère du Genre (en poste, en personnel permanent, en ressources financières), mais également les résistances que la perspective « genre » rencontre auprès du personnel politique ou des fonctionnaires, donnent aux politiques publiques un caractère uniquement incitatif. Deuxièmement, la conception de ces politiques se heurte à d'autres principes de domination, tels que l'appartenance religieuse dans le cas du Code de la famille ou tend à se focaliser sur les inégalités de situation entre deux groupes présumés « égaux », comme la loi quota, faisant ainsi fi des profondes contraintes structurelles et des déterminismes de genre. Cependant, analyser dans le long terme l'efficacité de ces politiques permettra de déterminer les négociations et détournements opérés par les acteurs institutionnels les plus progressistes et les fenêtres d'ouverture induites favorables à des politiques publiques égalitaires.

5.2. Les dynamiques de l'aide internationale et l'agenda « genre » : entre accompagnement, substitution ou fragilisation ?

Au-delà de facteurs internes liés à la configuration sociopolitique tchadienne, il s'agit à présent de lier dynamiques du dedans et du dehors pour voir en quoi les politiques de genre sont en partie fabriquées par de nouvelles modes institutionnelles dominantes. Depuis trois décennies, les institutions financières internationales et les organisations internationales ont infléchi leurs discours et leurs projets, pour prendre en compte la situation des femmes dans les sociétés du Sud via des kits de techniques à transposer (*toolkits*) censés permettre un développement participatif, gage d'une bonne gouvernance. En effet, depuis les années 1990, les États africains se voient réhabilités, au moins sur le principe et sont censés « s'approprier » leurs politiques publiques (BERGAMASCHI *et al.*, 2007 ; BOUGHEDADA et LAVIGNE-DELVILLE, 2021). Les bailleurs de fonds, qui se rebaptisent « partenaires techniques et financiers », affirment s'aligner derrière les priorités politiques nationales, tout en conditionnant leur aide et en contribuant à la définition de ces politiques à travers leur expertise technique. Cet impératif participatif est d'autant plus prégnant au sein des programmes alliant genre et développement qu'il est adossé à l'idée d'*empowerment*, terme issu initialement de la sphère militante féministe puis repris et détourné par les organisations internationales à partir de la conférence de Beijing, pour en faire un instrument axé sur les stratégies individuelles féminines dans une logique *top-down* (FALQUET, 2003). Le second impératif issu de cette même conférence est l'approche transversale de la dimension genre ou *gender mainstreaming* qui prône l'intégration systématique du genre dans les institutions et programmes et politiques de développement. Observer comment les outils participatifs prônés par l'approche « genre et développement » sont transférés et réappropriés à partir de l'exemple du DNIS permet de souligner les différentes transformations, hybridations et bricolages que subissent les objets transférés en montrant en quoi les prescriptions internationales sont modifiées en profondeur par les élites locales pour conforter les mécanismes de domination politique existants. Pourtant présenté comme neutre et éthique, le mécanisme de participation des femmes au DNIS, soutenu par une agence onusienne, fut capturé par des objectifs moins féministes que matérialistes, participant à renforcer le découplage des dynamiques associatives et politiques féminines.

Coordinatrice du Basket Fund visant « à soutenir le gouvernement national et toutes les parties prenantes au Tchad pour faciliter et entreprendre un processus de transition politique inclusif et crédible »⁵⁶, cette agence

⁵⁶ L'approche du *Basket Fund* se base sur la logique suivante : « Si les Tchadiens sont responsabilisés et habilités à participer à un processus de transition transparent, si les institutions de transition ont la capacité de faciliter et d'encadrer un véritable processus de réforme, alors les réformes et les résultats de la transition refléteront la volonté du peuple, la violence pourrait s'atténuer et la stabilité s'accroître, car les populations auront davantage voix au chapitre ». Illustrative de la vision dépolitisée et désincarnée des organisations

onusienne s'est engagée, conformément à son mandat « à soutenir la participation effective des femmes ». À cet égard, l'institution a mené plusieurs actions de plaidoyer, de promotion et de renforcement de la participation des femmes au DNIS à travers un appui technique et financier. C'est à la suite de ces rencontres successives visant à mieux coordonner les actions féminines que fut créé un « mécanisme de coordination pour la participation effective des femmes au DNIS » (ONU, 2022) (encadré 5). Sous la tutelle du ministère de la Femme, de la Famille et de la Protection de la petite enfance, ses soixante-dix membres furent nommées par arrêté ministériel. Outre la mise à disposition d'une experte du genre, l'agence appuya la création « d'un quartier général (QG) sur le site du dialogue national inclusif et souverain ayant pour objectif la participation effective des femmes au DNIS, et le plaidoyer en faveur d'un dialogue sincère et fraternel pour une transition apaisée » (ONU, 2022).

Encadré 5

Le mécanisme de participation des femmes au DNIS

Le mécanisme des femmes, doté d'une stratégie globale, repose sur « la représentation digne pour une participation efficace des femmes tchadiennes au dialogue national inclusif et souverain et dans les mécanismes de mise en œuvre, de suivi, et d'évaluation des recommandations et résolutions du DNIS ». Il a pour objectifs opérationnels d'organiser un espace de promotion de la participation citoyenne des femmes pendant le DNIS ; d'élaborer des stratégies pour la prise en compte optimale des préoccupations des femmes ; de favoriser l'adoption de positionnement commun autour des priorités des femmes ; de maintenir un dialogue permanent avec les autorités nationales et les partenaires techniques et financiers ».

Source : *Plan stratégique du mécanisme national de coordination pour la participation des femmes au dialogue national et inclusif*, août 2022.

Dérivé des *Women Situation Rooms*, le QG est une structure utilisée sur le continent africain dans le cadre de la prévention des conflits électoraux et le renforcement de la participation des femmes aux processus politiques⁵⁷. Si la force de ce dispositif « provient moins de la mobilisation des femmes en tant que catégorie spéciale de participants ou “d'exécutants” que de femmes organisées autour du genre et de leurs réseaux qui propulsent ses actions et le font fonctionner » (BARGUÉS-PEDRENY et MARTIN DE ALMAGRO, 2020), l'appropriation locale du concept diffère fort du caractère participatif et

internationales, cette approche ne prend pas en compte l'historicité spécifique de l'État tchadien ainsi que les trajectoires et dynamiques de ses différentes composantes.

⁵⁷ Promu initialement au Sénégal par l'association Femmes Africa Solidarité portée par la diplomate de l'Union africaine Bitena Diop, ce type de structure séduisit rapidement les bailleurs de fonds pour être répliqué à divers endroits notamment lors des élections libériennes en 2011 ou kenyanes en 2013.

inclusif initié ailleurs et promu sur le papier. En effet, la mise en place du QG des femmes eut un effet moindre sur les transformations des hiérarchies de genre. Lors du sondage organisé par le Pnud portant sur l'évaluation de la participation des femmes au DNIS, les répondantes ont souligné la « faible implication et le mécontentement des femmes des provinces et le manque de confiance et de transparence entre les membres ». Le rapport d'évaluation de l'Union africaine relève quant à lui « une forme de discrimination dans le traitement de faveur des militantes du Mouvement patriotique du salut [parti historique au pouvoir] et celles non partisans ; l'influence ascendante des aînées sur les plus jeunes qui doivent agir selon leur volonté ; la manipulation politique et discrète des faibles au profit du pouvoir ; la méfiance entre membres du parti au pouvoir et de l'opposition et enfin l'abandon des responsabilités par certains membres du bureau » (UNION AFRICAINE, 2022 : 33). Si nous ne pouvons, pour diverses raisons, décrire ici les mécanismes concrets de ces détournements, notons que l'investissement des femmes lors du dialogue perdit de sa radicalité et de son potentiel transformateur pour un consensus visant moins à transformer les rapports de genre qu'à maintenir le *statu quo*. Conséquences du caractère exclusif et élitiste de ces dynamiques, la confiance et la cohésion entre actrices issues du monde associatif et politique – socle pourtant indispensable à la possibilité de futures mobilisations collectives – s'en trouvèrent fragilisées et ravivèrent de profonds ressentiments sororicides.

Enfin, bien que le taux de 20 % de participation féminine au DNIS fut présenté comme une victoire par l'agence onusienne, l'on peut s'interroger sur le caractère éminemment problématique de l'homogénéisation de cette catégorie. En effet, si l'agence poussa le mécanisme à revoir la liste des participantes initialement inscrites au dialogue afin d'atteindre une certaine représentativité – cependant en deçà du quota légal de 30 % –, peu d'attention fut portée au profil socio-économique des femmes et à leur positionnement politique. Ignorant largement la nature intersectionnelle du pouvoir et notamment les différenciations et inégalités produites par les articulations entre classes sociales, âges, et ethnicités, les types de profils féminins retenus eurent pour effet de renforcer l'institutionnalisation des violences de genre notamment en termes d'accès à l'espace public et de droit à la parole.

En résumé, les efforts visant à promouvoir la participation politique des femmes peuvent souvent avoir des effets inattendus, qui vont à l'encontre de leurs objectifs. Le cas du DNIS nous montre comment les mécanismes de *policy transfer*, appliqués sans contextualisation ni analyse des formes par lesquelles le pouvoir opère et se maintient, participent à la reproduction d'un système structurant les inégalités de genre. Les limites à penser la structuration des rapports de pouvoir de genre que les organisations internationales sont censées transformer peuvent en partie s'expliquer, outre l'argument de la souveraineté nationale souvent avancé, par des facteurs

organisationnels internes. L'absence de mécanismes coercitifs obligeant les institutions à rendre des comptes, les faibles compétences en matière d'analyse de genre des fonctionnaires internationaux⁵⁸, la rotation élevée et l'insuffisance du personnel pour répondre à la complexité des contextes d'intervention et la défaillance des systèmes de suivi et d'évaluation, jouent comme contraintes quant à l'élaboration et la mise en œuvre de programmes « genre et développement » engageant un réel changement de paradigme. 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).

5.3. « On court après les agendas » : effets de l'empilement des politiques internationales sur la construction des politiques nationales de genre

L'ineffectivité des politiques de genre ne réside pas seulement dans la faiblesse des structures administratives locales ou du détournement opéré par les acteurs nationaux des programmes et techniques issus du développement. L'obligation pour les États de se conformer aux orientations internationales selon un rythme plus ou moins soutenu grève également les capacités d'appropriation des acteurs locaux. L'institutionnalisation locale des politiques de genre peut en effet être lue comme le produit d'injonctions externes liées au rythme des conférences onusiennes et aux priorités des agences de financement, sans toutefois que l'élaboration et l'application de ces orientations soient clairement enracinées dans les esprits et pratiques de leurs principaux chargés de mise en œuvre. Revenons rapidement sur les différents processus d'institutionnalisation, à l'échelle nationale, des politiques promues à l'international pour en souligner le caractère parfois contradictoire et hâtif, participant à l'inapplication des politiques de genre.

Le président Hissein Habré (1982-1990) a été le premier à avoir féminisé son gouvernement avec la création de la direction de la Promotion

⁵⁸ Par exemple au sein de la délégation de l'Union européenne au Tchad, « la prise en compte du genre par le personnel est caractérisée par un manque de vision partagée et sensible au genre, d'où une sensibilité variable à ce sujet d'une personne à l'autre. Tout d'abord, il faut noter que la connaissance des politiques, stratégies et orientations nationales, régionales, africaines et de l'Union européenne, de même que celles de l'approche genre, n'est pas homogène au sein de l'équipe. Il y a des personnes qui signalent une faible accessibilité des outils et des systèmes en matière de genre et des lacunes dans la capacité du personnel à prendre en compte l'approche genre dans leur travail » (UNION EUROPÉENNE et DAI BELGIQUE, 2021 : 46).

féminine en 1983, qui s'est attelée, dans l'esprit de l'IFD, au développement économique féminin. Clés du programme de promotion féminine, la création des centres d'alphabétisation et foyers ruraux et l'introduction des technologies appropriées sont perçues comme des moyens afin d'améliorer les conditions de production et de favoriser l'émancipation féminine.

Pour autant en 1994, le rapport du Giraf relevait clairement au cours de sa conférence au Cefod, les limites de l'appropriation de ce programme. Le rapport notait ainsi : « La promotion féminine qui devait passer par une augmentation des moyens de production apparaît pour la majorité des enquêtés comme imperceptible, insignifiante, ou nulle, faute d'une définition et d'une politique précise [...] Comme le disait cette femme fonctionnaire, ce n'est pas par décret qu'on fait la promotion féminine ; une femme ministre ne signifie pas promotion féminine ! » (GIRAF, 1992 : 13). Au regard de la forte dépendance à l'aide internationale de la fonction publique, de ses faibles ressources humaines, et de l'absence de tout cadre institutionnel fixant ses orientations – la politique IFD ne fut promulguée qu'en 1995 –, la mission de la direction de la Promotion féminine s'avère complexe. Fortement contrainte par l'environnement politique, l'effectivité de la politique de promotion féminine fut également, et paradoxalement, contrainte par le programme d'ajustement structurel de 1992 qui gela le recrutement des agents de la fonction publique pourtant nécessaire au renforcement des services publics primaires, ou encore à la consolidation des fragiles structures ministérielles⁵⁹. Finalement élaborée avec l'appui technique d'une consultante externe (la Camerounaise Mme Ndjock Njié), la politique nationale d'intégration femme et développement fut promulguée le jour même de l'ouverture de la conférence mondiale de Beijing, le 2 septembre 1995... alors que cette même conférence allait promouvoir une nouvelle approche dénommée « Genre et développement » (GED). Cet entrecroisement des agendas n'a pas favorisé les processus d'assimilation, comme le note amèrement cette responsable associative dans les années 1990 : « on n'a pas senti l'IFD, on n'a pas eu le temps de la mettre en place. Tout de suite, ça a été Beijing et après la question du genre ». Interdisant ainsi toute forme d'apprentissage technique et de capitalisation des acquis aussi bien dans le milieu associatif qu'administratif, la succession de ces approches ne peut que renforcer les écarts de compréhension et fragiliser les processus d'appropriation, comme le note cette militante associative en 1999 :

« Au Tchad il est encore question d'intégration de la femme [...], le concept genre ne porte pas encore ses fruits et souffre du manque de formation et de sensibilisation à la fois au niveau des décideurs qui

⁵⁹ L'effectif des agents de l'État s'élève en 1993 à 25 904 agents puis en 1994 à 26 274 agents, l'État ayant autorisé le recrutement exceptionnel de 370 agents, dont 280 instituteurs et 90 agents de santé (SOLKEM IM MADHITA, 1993).

restent encore dans les stratégies IFD, et au niveau des animateurs et malheureusement des animatrices qui sont en nombre insuffisant⁶⁰ ».

Intégrer l'approche genre au sein de chaque politique, stratégie, projet et budget sectoriel, comme le préconisait Beijing et son approche *gender mainstreaming*, semble en effet complexe dans un environnement bureaucratique peu doté en moyens matériels, financiers, humains, et où le personnel administratif, faiblement formé, conçoit difficilement la signification de l'approche genre faute de convergence entre priorités internationales et réalités locales.

Ce n'est finalement qu'en 2011 que la première ébauche de la politique nationale genre voit le jour grâce à la contribution importante des agences onusiennes avant d'être adoptée par décret en 2017. Or la mise en œuvre de la PNG « ne se fait pas sentir », notamment du fait de l'absence de stratégie de vulgarisation et de diffusion menée par l'État, à présent préoccupé par... l'institutionnalisation de la résolution onusienne 1325. « On court après les agendas », glissait une fonctionnaire du ministère, exprimant une culture organisationnelle moins axée sur un processus global de long terme qu'une perspective court-termiste liée à des gains financiers et une légitimité internationale immédiate. Force est de constater trente ans plus tard que le vœu formulé par le Giraf en 1992 : « d'importer [non pas] des phraséologies toutes faites et de les servir à la sauce gombo au rythme des cris et des danses de groupe d'animation, mais d'enclencher une révolution des mentalités » (GIRAF, 1992 : 15) reste largement d'actualité dans les discours des actrices associatives et politiques les plus radicales.

6. Conclusion

Les inégalités hommes-femmes présentes dans l'Enseignement supérieur et la Recherche n'existent pas par hasard. Pour en comprendre les origines, il est nécessaire d'élargir la focale en étudiant les évolutions et dynamiques sociohistoriques des politiques de genre à l'échelle nationale. L'instabilité politique historique, la persistance de représentations sociales sexistes ou encore la faiblesse des ressources humaines au sein de l'administration et le détournement du concept de genre par les élites politiques sont des facteurs qui, articulés les uns aux autres, n'ont permis que tardivement la problématisation de l'égalité de genre au sein de l'ESR. Plus spécifiquement, nous avons montré en quoi l'enchevêtrement et la faible

⁶⁰ Tchad et culture n° 179, « l'approche genre encore au balbutiement », N'Djamena, avril 1999.

appropriation des politiques gouvernementales en matière de genre ont suscité la confusion et par conséquent, de fortes résistances au changement parmi les acteurs sociaux et politiques. Historiquement, la lutte des femmes était d'abord 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. Cependant, comme souligné dans le rapport d'étude sur « les limites à l'application du genre et les stratégies de sa contextualisation » menée par Intermon Oxfam en 2002, le vocable laisse croire que l'approche serait importée d'Occident pour perturber les hommes et les femmes et pousser ces dernières à prendre leur revanche sur les premiers. En l'absence de communication et de stratégie politique claire visant à déconstruire ces stéréotypes, le concept de genre fait aujourd'hui l'objet de vives critiques et résistances, contraignant ainsi toute transformation des rapports de genre.

Corolaire à la question de l'appropriation des concepts et orientations internationales, nous avons souligné la lente évolution du statut des femmes au Tchad. Depuis l'indépendance, seules quelques femmes tchadiennes ont réussi à surmonter les nombreux obstacles pour participer à la vie politique nationale. Au début du XXI^e siècle, des actrices politiques comme Hadje Halimé, Kaltouma Nguembang ou Louise Kabore, ont transgressé les normes établies en matière de genre en sortant d'une part hors de la sphère domestique et d'autre part en se positionnant contre le groupe au pouvoir. Leurs parcours restent exceptionnels dans un contexte où la plupart des femmes politiques tchadiennes ont fait partie de l'ordre établi non seulement dans le passé, mais aussi au début du XXI^e siècle (ROSENHART et REMADJI GUIMBAYE, 2023). Cela s'explique en partie par le nécessaire équilibre qu'elles doivent trouver entre la lutte pour les droits de l'Homme et leur propre sécurité matérielle, physique, psychique ou familiale. Plus radicales, car plus autonomes, les associations féminines qui se sont créées dans les années 1990 avec l'appui des organisations et bailleurs internationaux ont entraîné de nombreuses avancées pour l'égalité hommes-femmes surtout dans le domaine juridique. Les militantes de la première génération, toutes diplômées du supérieur, ont ainsi agi comme « entrepreneuses », plus ou moins radicales, pour la cause des femmes et ont réussi à créer des avancées et susciter le débat quant à la place des femmes dans les institutions, dont l'université. Cependant, alors que les inégalités restent énormes, notamment en termes d'accès à l'instruction et aux postes à responsabilité, et que les représentations des rapports de genre peinent à se modifier, le risque est grand de voir s'amoinrir le rôle de contrepouvoir des OSC. Au regard des violences symboliques et profondes rivalités induites par le détournement de l'agenda genre à des fins personnelles et politiciennes, le potentiel transformateur dont, en principe, le genre est porteur tend à se réduire, fragilisant les possibilités de mobilisations collectives féminines.

7. Bibliographie

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*. Décembre.

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

AVENIR DE LA TCHIRÉ M., 2022 – Ces femmes expirées. *Abba garde*, 317 (29 mars-5 avril).

AWONDO P., BOUILLY E., N'DIAYE M., 2022 – Introduction au thème. Penser l'anti-genre en Afrique. *Politique africaine*, 168 (4) : 5-24.

AZEVEDO M. J., 1981 – The human price of development: the Brazzaville railroad and the Sara of Chad », *African Studies Review*, 14 (1) : 1-18.

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

BARGUÉS-PEDRENY P., 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.

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.

BERGAMASCHI I., DIABATÉ A., PAUL E., 2007 – L'agenda de Paris pour l'efficacité de l'aide. Défis de « l'appropriation » et nouvelles modalités de l'aide au Mali. *Afrique contemporaine*, 223-224 (3) (4) : 219-249.

BERRY M. E, BOUKA Y., KAMURU M. M., 2020 – Implementing inclusion, gender quota and backlash in Kenya. *Politics & Gender*, 17 (4) : 640-664.

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.

BUIJTENHUIJS R., 1993 – *La Conférence nationale souveraine du Tchad : un essai d'histoire immédiate*. Paris, Collection Les Afriques, Éditions Khartala.

CELIAF, 2014 – *Femmes et participation à la consolidation de la paix au Tchad*. N'Djamena, rapport de capitalisation.

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.

DANGAR ALLAHISSEM Y. M., 2005 – *Étude sur l'exode rural des filles : cas de celles travaillant à N'Djamena*. N'Djamena, Celiaf.

DAUPHIN S., 2010 – Action publique et rapports de genre. *Revue de l'OFCE*, 114 (3) : 265-289.

DE SARDAN OLIVIER J. P, BIRSCHENK T., 1993 – Les courtiers locaux du développement. *Bulletin de l'APAD* [en ligne], 5.

DJIBERGUI R., 2005 – *Étude sur le harcèlement sexuel en milieu scolaire à N'Djamena*. N'Djamena, Celiaf.

DJIBERGUI R., 2022 – *Étude documentaire et analyse des violences subies par les femmes au Tchad*. N'Djamena, Intermon-Oxfam.

DJIBERGUI 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.

FABRE P., 1935 – *Les heures d'Abéché*. Marseille, Les Cahiers du Sud.

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.

GIRAF, 1989 – *Enquête sur les projets en faveur des femmes*. N'Djamena, août.

GIRAF, 1992 – *Promotion féminine au Tchad : défis sociaux et politiques*, N'Djamena.

GIRAF, 1996 – *Séminaire/atelier sur les dynamiques des associations féminines au Tchad du 7 au 10 mai*. N'Djamena.

HASSENTEUFEL P., 2011 – *Sociologie politique : l'action publique*. Paris, Armand Colin, coll. « U Sociologie ».

KHAYAR H. I., 1976 – *Le Refus de l'école. Contribution à l'étude des problèmes de l'éducation chez les musulmans du Ouaddaï (Tchad)*. Paris, Adrien Maisonneuve.

KHAYAR H. I., 1985 – *Regards sur les élites ouaddaïennes*, Paris, CNRS.

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^e colloque Mega-Tchad, Paris, 11-12 septembre 1986*, Paris, éditions de l'Orstom : 235-266.

MALLON I., QUÉNIART A., 2013 – Les politiques de genre : quel genre de politiques ? *Lien social et politiques*, EHESP, 69 : 7-213.

MALLOUM B., 2017 – *Le destin d'une pionnière*. N'Djamena, Éditions Sao.

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.

MCBRIDE D. E., MAZUR A. G., LOVENDUSKI J., OUTSHOORN J., SAUER B., GUADAGNINI M., 2010 – *The politics of state feminism: innovation in comparative research*. Philadelphia, Temple University Press.

MCCANN M. W., 1994 – *Rights at work: pay equity reform and the politics of legal mobilization Language and legal discourse*. Chicago, University of Chicago Press.

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

MÉCANISME DE SOUTIEN DE L'UNION AFRICAINE À LA TRANSITION POLITIQUE AU TCHAD, 2022 – *Rapport analytique évaluation de la participation des femmes au dialogue national et inclusif*. N'Djamena.

MESSIANT C., MARCHAL R., 2004 – Premières dames en Afrique : entre bonnes œuvres, promotion de la femme et politiques de la compassion. *Politique africaine*, 95 (3) : 5-17.

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

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.

N'DIAYE M., 2011 – Le développement d'une mobilisation juridique dans le combat pour la cause des femmes : l'exemple de l'Association des juristes sénégalaises (AJS). *Politique africaine*, 124 (4) : 155-177.

N'DIAYE M. 2016 – *La réforme du droit de la famille : une comparaison Sénégal-Maroc*. Montréal, Presses de l'université de Montréal.

NOUBADOUM J. 2007 – *Étude sur le genre et politiques nationales*. N'Djamena, Celiaf.

OKEKE A., 2003 – *Women and politics in Nigeria's Fourth Republic. The constitution: a journal of constitutional development*. Lagos, Centre for Constitutionalism and Demilitarisation, (CENCOD), Panaf Press.

PAUTHIER C., 2018 – « “La femme au pouvoir, ce n'est pas le monde à l'envers” 1 Le militantisme au féminin en Guinée, des années 1950 à 1984 », In Gomez Perez (dir.) : *Femmes, génération et agency en Afrique subsaharienne : vers de nouveaux défis*. Paris, Karthala : 23-113.

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

PETITDEMANGE C., 2021 – *Bricoler au rythme du politique, l'ambivalence des islams au Tchad*. Thèse en anthropologie et science politique, EHESS, université de Genève.

RILLON O., 2015 – Aux « héroïnes maternelles », la Nation reconnaissante. Représentations et enjeux politiques d'une figure de la révolution malienne de 1991. *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 117-118 (3)-(4) : 39-45.

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.

SOLKEM IM MADHITA, 1993 – *La place et le rôle des femmes dans l'administration*. N'Djamena, ministère de la Fonction publique.

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

SURVEY GÉNÉRAL DE LA COMPAGNIE DE JÉSUS, 1967 – *La mission du Tchad*. Bibliothèque centre diocésain de N'Djamena.

TOPINANTY B., 1989 – « Conditions de la femme tchadienne dans le foyer », *In La voix de la femme tchadienne*, conférence-débat à l'occasion de la Semaine nationale de la femme tchadienne, N'Djamena.

TUBIANA M. J., 1994 – *Femmes du Sahel Regard Donnés*. Paris, Sepia.

TUBIANA M. J., 2004 – *Parcours de femmes, les nouvelles élites, entretiens*. Paris, Éditions Sepia, coll. Pour mieux connaître le Tchad.

UNION AFRICAINE, 2022 – *Rapport analytique évaluation de la participation des femmes au Dialogue national inclusif et souverain. Mécanisme de soutien de l'UA à la transition politique au Tchad*.

UNION EUROPÉENNE, DAI BELGIQUE, 2021 – *Analyse genre Tchad, rapport final*. Septembre.

VAN DALEN D., 2016 – *Doubt, scholarship and society in 17th-Century Central Sudanic Africa*. Leiden, the Netherlands Brill.

VIDAL C., 1991 – *Sociologie des passions (Côte d'Ivoire, Rwanda)*. Paris, Karthala, « Les Afriques ».

WALBY, S., 1993 – « “Backlash” in historical context », *In* Kennedy M., Lubelska C., Walsh V. (eds.), *Making connections: women's studies, women's movements, women's lives*, Taylor & Francis : 79-89.

8. Annexes

Annexe 1. Étapes du processus de construction et de renforcement du leadership des femmes tchadiennes

Source : CELIAF, 2014 - *Femmes et participation à la consolidation de la paix au Tchad*.
 N'Djamena, juillet : 46.

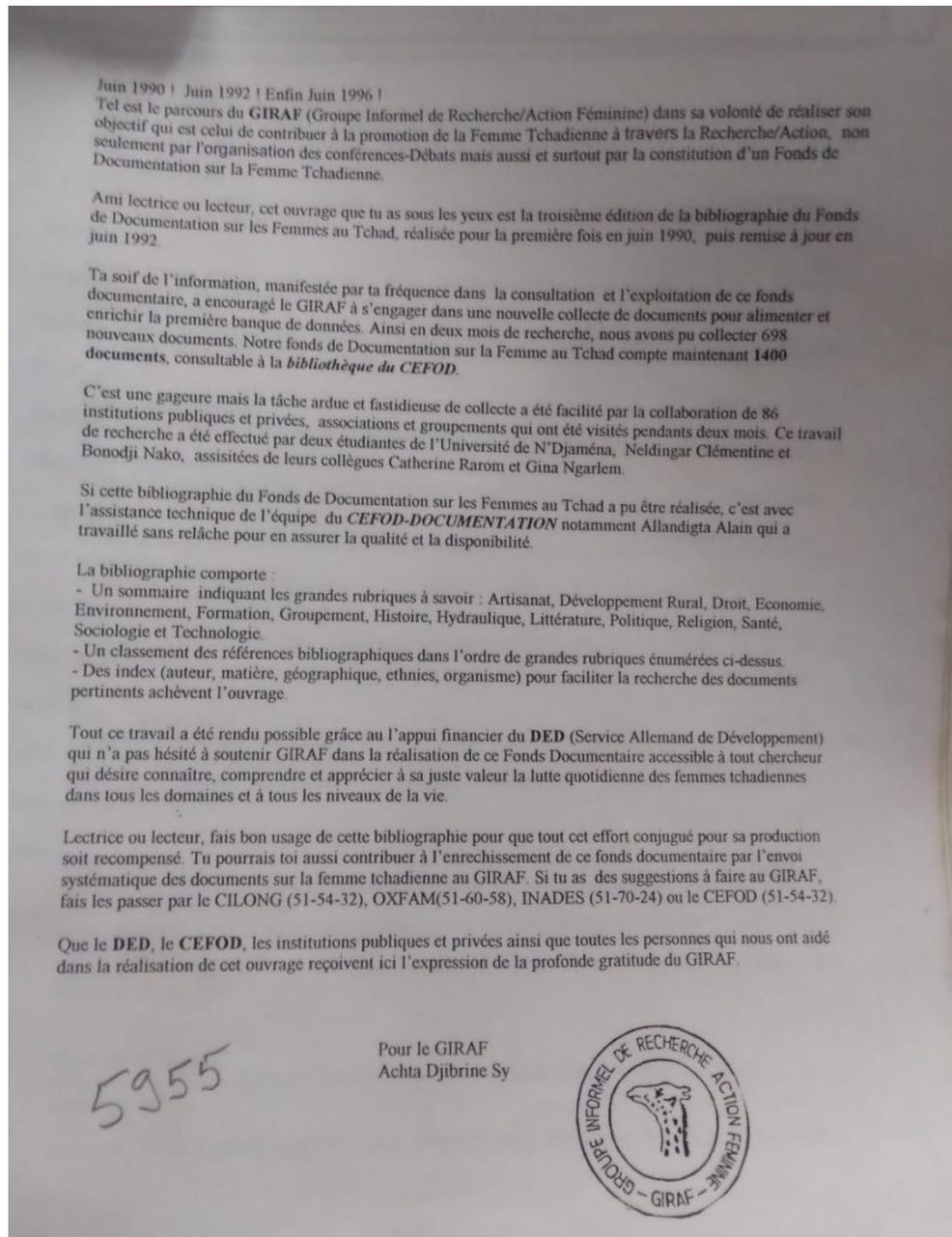
Périodes	Évolution du leadership des femmes
1960-1979	<ul style="list-style-type: none"> – Triple rôle essentiellement assuré par les femmes. – Accès limité des femmes à l'administration publique au titre d'enseignantes, de travailleuses sociales (infirmières, sages-femmes, assistantes sociales, etc.). – Représentation des femmes à l'Assemblée nationale par Mme Bourkou Louise.
1979-1982	<ul style="list-style-type: none"> – Femmes, engagées dans des activités communément désignées par le terme « <i>mosso</i> » et survenant aux besoins de leur ménage. – Plusieurs femmes assument le rôle de chef de ménage en l'absence des maris décédés, en exil, ou au front.
1982-1990	<ul style="list-style-type: none"> – Rôle de protection des hommes et des femmes exposés aux arrestations arbitraires sous le régime Habré. – L'effort de guerre de ce régime a été lancé par les femmes. Décriée à tort ou à raison, cette initiative fut un soutien du pouvoir en place. – Accès des femmes à différentes instances de prise de décision : ministre de la Condition féminine⁶¹, cinq femmes élues à l'Assemblée nationale⁶², représentation dans le gouvernement de transition.
1990-2000	<ul style="list-style-type: none"> – Émergence du mouvement associatif féminin. – Participation des femmes tchadiennes à la plateforme de Beijing. – Participation à la Conférence nationale souveraine et au gouvernement qui en est issu.
2000-2008	<ul style="list-style-type: none"> – Émergence de la Celiaf, comme espace d'affirmation de la citoyenneté des femmes. – Participation au plaidoyer en faveur de la protection des droits des populations des bassins pétrolifères, de l'environnement, la gouvernance. – Représentation dans le Collège de contrôle et de surveillance des revenus pétroliers (CCSRP).

⁶¹ Fatimé Kimto, nommé ministre de la Condition féminine et des Affaires sociales.

⁶² Albatoul Zacahria (Salamat), Bourkou Louise Kabo, Beassemda Rachel Guibei (Logone occidentale), Mariam Ourdi ; Deneram Miatamare et Virgo Ngarbaroum (N'Djamena).

2008-2014	<ul style="list-style-type: none">– Leadership de la première dame Hinda Deby Itno à travers la sphère nationale et internationale (Organisation des premières dames d’Afrique contre le VIH/SIDA, OPDAS).– Actions et manifestations de lutte contre la crise économique, la cherté de la vie, l’interdiction du bois de chauffe par le gouvernement.– Diversités d’initiatives en faveur de la paix, de la gouvernance.– Représentation dans diverses instances de prise de décisions (Médiateur, MAEP, Cour super, Cour constitutionnelle) par les membres du réseau Celiaf, des actrices politiques ou de la société civile, des personnalités féminines.– Participation aux élections successives avec une nette amélioration de la représentation des femmes sur les listes électorales.
-----------	--

Annexe 3. Introduction du fonds « Femmes » de la bibliothèque du Cefod



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

Coordinatrice : Charlotte VAMPO

Experts : Alexis NGARMBATEDJIMAL, Gaëlle GILLOT, Sabine DJIMOUKO

1. Introduction

La synthèse de l'implication de femmes dans la prise en compte politique des conditions des filles et des femmes dans le pays (axe II) ainsi que l'état des lieux statistique de la place des femmes dans l'Enseignement supérieur et la Recherche au Tchad (axe I) mettent au jour que les vécus féminins sont marqués par des limitations sociales en ce qui concerne l'école et toutes autres formes de réalisation qui dépassent le seul cadre du mariage et de l'enfantement. En effet, la figure de ce que doit être une femme renvoie avant tout au statut d'épouse et à la fonction d'éducatrice des enfants. Les hommes, quant à eux, sont perçus davantage comme des pourvoyeurs de revenus pour la famille. Le fait qu'ils doivent occuper un emploi rémunéré à l'extérieur du domicile va de soi dans les représentations sociales communément admises. Certes, si ce sont bien les femmes qui peuvent mettre au monde les enfants du fait d'une distinction biologique initiale, les attributions des femmes et des hommes sont le produit de constructions sociales.

S'appuyant sur ces constats initiaux, cette partie du travail se focalise sur des expériences d'enseignantes-chercheuses et étudiantes qui évoluent au Tchad et ne sont pas tout à fait conformes au modèle de la « bonne femme,

épouse et mère » en raison de leur occupation professionnelle. En cela, ce sont des femmes à la marge des modèles dominants bien qu'elles soient emblématiques aussi d'une vision de la réussite par l'école qui est partagée dans le milieu du développement d'une part, et par de nombreuses et nombreux Tchadiens d'autre part. Toutefois, cette conception de la réussite par l'école, pour les femmes, ne fait pas l'unanimité et diffère en fonction des milieux socioculturels et des conditions matérielles des familles. En pratique, lorsque les filles et les femmes sont à l'école ou à l'université, leurs journées sont marquées par des contraintes, voire parfois par des formes de violence, qui sont liées précisément à leur identité de femmes dans un univers masculinisé. Le milieu académique est dit « masculinisé » non pas seulement par la seule présence massive des hommes, mais aussi, car il est régi par des comportements construits socialement comme étant masculins via la concurrence, la démonstration de puissance et de confiance, la distinction individuelle, l'atténuation de l'expression des émotions, ou l'instauration de rapports d'autorité ainsi que de dépendance à des pouvoirs organisés verticalement.

Dans cette partie de l'expertise, il s'agit d'appréhender les vécus des femmes dans l'ESR afin de dégager les représentations sociales qui les soutiennent. Le but est de comprendre ce qui conduit au fait que les femmes trouvent difficilement leur place dans l'ESR. Il s'agit de voir ce qui a pu jouer favorablement pour certaines à travers des trajectoires. Il est clair que nous sommes en présence d'une frange de la population, intégrée à la fonction publique, qui a des ressources financières, intellectuelles et sociales qui obligent à relativiser la pénibilité de leurs journées, au regard d'autres populations plus pauvres ou même de la situation d'étudiants et d'étudiantes. Les femmes de l'université appartiennent au groupe des privilégiées. Pour autant, cela ne signifie aucunement que leur quotidien à l'université est facile. Nous cherchons à savoir : comment est-ce d'être enseignante-chercheuse au Tchad ? Est-ce qu'il y a des vécus spécifiques aux femmes dans l'exercice du métier ? Comment les femmes concernées directement par la situation la perçoivent-elles ? Alors qu'elles sont minoritaires dans l'ESR, quels éléments des parcours de ces femmes, qui font exception, ont permis d'accéder à la fonction actuelle ? Quelles mesures concrètes les entretiens nous encouragent-ils à imaginer pour remédier à la situation d'inégalité ?

Pour apporter des éléments de réponse à ces interrogations, nous nous appuyons sur une revue bibliographique de l'existant ainsi que sur une enquête exploratoire réalisée au Tchad dans le cadre de l'expertise entre octobre 2022 et mars 2023. Constitués en équipe de trois chercheuses et un chercheur (deux de l'IRD et deux de l'université de N'Djamena) et avec l'appui d'un étudiant et d'une étudiante du Tchad pour le recueil des données, nous avons interrogé des femmes pour connaître le plus précisément possible leurs parcours à la fois sur les plans scolaire, professionnel et familial. Nous

avons aussi mené des entretiens avec des hommes, à titre comparatif, dans le but d'avoir des trajectoires masculines et de collecter leurs perceptions sur leurs homologues femmes. Remontant les parcours scolaires, et notamment les freins qui se sont posés aux femmes continuellement depuis l'enfance pour poursuivre l'école et s'y sentir bien, nous avons choisi de questionner par ailleurs des étudiantes et des étudiants sur leurs vécus du système universitaire tchadien. Les échanges tenus de manière informelle entre les chercheuses et chercheurs pendant l'élaboration de l'expertise constituent également des données que nous avons mobilisées.

La restitution collective de l'analyse des lectures et de nos données d'enquête s'organise en quatre chapitres. Ils mettent en évidence que le fait d'étudier au Tchad d'abord, et de devenir enseignante-chercheuse ensuite, relève le plus souvent du parcours de « la combattante ». Ce sont les histoires réellement vécues par les femmes, relatées dans la suite de notre contribution, qui le démontrent.

Le premier chapitre indique pourquoi il est important de s'intéresser aux représentations sociales sur les femmes, l'école et la figure de l'intellectuelle et aux vécus des personnes concernées. Il présente un état des lieux des données sur le sujet qui sont disponibles dans la littérature existante. Constatant l'absence de données qualitatives approfondies, nous précisons notre manière de fonctionner lors de l'enquête exploratoire menée pour obtenir des données supplémentaires.

Dans un second chapitre, nous rentrons dans les résultats en analysant les représentations sociales admises au Tchad sur les femmes et l'école (les « intellectuelles » en particulier) qui conditionnent les difficultés vécues par les femmes.

Le troisième chapitre porte sur les obstacles vécus pour les femmes au fil de leurs parcours scolaires depuis l'enfance.

Après avoir analysé les contraintes expérimentées par les femmes au cours de leur vie, il s'agira de s'arrêter plus en profondeur, dans un quatrième chapitre, sur les difficultés spécifiques aux femmes dans l'exercice de leur métier. Les enseignantes-chercheuses vivent un cumul de difficultés : à la fois particulières en tant que femmes et communes avec les chercheurs masculins. Nous tenons bien compte du fait que l'exercice du métier n'est aisé pour personne dans le contexte tchadien. Les vécus individuels sur lesquels s'appuient nos analyses, et qui donnent à voir des tendances et des régularités au-delà de simples cas personnels, sont en effet des entrées privilégiées pour avoir un aperçu plus général des conditions d'enseignement et de la recherche dans le supérieur au Tchad. Nous ferons donc ressortir à la fois des éléments qui sont spécifiques aux femmes et d'autres qui concernent tous les agents de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, dont les femmes.

2. Un intérêt pour les représentations et les vécus : de la littérature existante à l'enquête exploratoire

Ce premier chapitre définit ce que nous entendons par « représentations » et « vécus ». Il détaille la méthodologie employée pour recueillir des données sur la question du genre, de l'ESR et nécessairement de l'école en général, puisqu'elle amène à étudier la manière dont on se représente le lien entre les filles/femmes et l'éducation. Après avoir explicité les notions et concepts, nous ferons un état des lieux de l'existant dans la littérature (scientifique, rapports et écrits littéraires), bien que les travaux sur la question, qui s'appuient sur une démarche qualitative solide, soient très limités. C'est le facteur principal qui nous a conduits à mener une première enquête dans ce sens puisqu'il n'y a pratiquement pas de données sur la question pour le cas du Tchad. Nous en détaillerons le déroulement et présenterons l'échantillon des personnes interrogées.

2.1. L'importance de s'attarder sur les représentations, les subjectivités et les vécus

L'approche par les récits de vie, mise en place par des sociologues ou des anthropologues, et qui consiste à faire en sorte que des personnes racontent leur parcours au regard d'un intérêt particulier (la scolarisation dans notre cas), est complémentaire des approches statistiques, historiques et spatiales. Elle est primordiale en ce qu'elle incarne les données chiffrées. Elle peut, dans certains cas aussi, être également à l'origine d'expérimentations statistiques. Dans notre cas, en donnant de la chair aux constats statistiques et un ancrage concret des problématiques scientifiques dans la vie des individus et des groupes sociaux, cette approche favorise des actions effectives qui collent avec les réalités vécues par les personnes. En livrant leurs témoignages, elles participent directement parfois, ou indirectement par le contenu du récit, à formuler des besoins. Ainsi, l'action politique ne peut être pensée sans le recueil d'expériences concrètes.

L'approche par les récits de vie dévoile les réalités sociales complexes qui sont présentes derrière les chiffres. Elle repose sur le recueil de récits subjectifs de situations données. Si l'analyse est tributaire de la subjectivité des interlocuteurs et interlocutrices, des faits incontestables et redondants dans les entretiens permettent, cependant, de tirer des éléments objectifs caractérisant ces situations. Le fait, par exemple, que toutes les femmes rencontrées pendant l'étude exploratoire nous disent qu'il est particulièrement ardu d'articuler leurs responsabilités familiales avec leur travail de chercheuse ou d'étudiante à cause de la répartition des tâches

domestiques et parentales qui réserve aux femmes le quasi-monopole de la gestion quotidienne du ménage, nous renvoie à des données objectives sur le déroulé des journées et la division sexuelle du travail. Les remarques stigmatisantes ou parfois insultantes qu'elles peuvent, par ailleurs, recevoir par les élèves, collègues ou personnes de l'entourage, et qui peuvent être racontées en entretiens, sont là, bien réelles, et ne relèvent pas d'une perception personnelle des choses. Lorsqu'une chercheuse raconte qu'elle a assisté récemment à une scène où un chercheur a giflé une collègue en réunion, elle décrit un fait concret. Ainsi, si la méthode qualitative par entretiens prolongés, par récits de vie ou par observations, permet de tirer des éléments factuels structurant les quotidiens, nous accordons en outre une importance particulière aux perceptions des personnes et aux représentations qui guident les discours et les pratiques.

On entend par le terme « représentations » 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 en concurrence, mais il est intéressant de distinguer ce qui relève de représentations dominantes, partagées par le plus grand nombre ou le(s) groupe(s) dominant(s). Puisqu'elles sont socialement définies, les représentations ne sont pas seulement le fruit d'un avis personnel isolé des autres individus, même si la personnalité individuelle rentre aussi en jeu. Au contraire, on étudie les représentations de chaque individu, car elles renvoient à des valeurs, normes, règles, façons d'être et de penser, qui participent à faire société. Les perceptions individuelles disent des choses sur les catégories de pensée, les images, les évocations mentales, les idées en circulation dans un groupe ou une population donnée. Les représentations sont associées à des jugements : il ne s'agit pas de simples classifications, mais de manières d'ordonner le monde en hiérarchisant ses composantes. Elles fixent ce qui est acceptable et inacceptable dans un environnement social et culturel, en l'occurrence vis-à-vis des femmes et des hommes. Les représentations, donnant lieu à des formes de catégorisation et de hiérarchisation, sont intrinsèques à la vie en société : elles permettent le vivre-ensemble, dans une période historique, un espace et un contexte, 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. C'est à partir de cette idée que nous nous proposons d'étudier, en particulier, les représentations qui concernent les filles/femmes à l'école et les intellectuelles. Concrètement, nous avons par exemple demandé aux personnes interrogées comment étaient perçues les femmes dites « intellectuelles » au Tchad, en leur faisant préciser ce que désignait le mot dans leur entendement.

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 aux représentations sociales. Les vécus, quant à eux, 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 même de l'entretien. En étudiant les vécus, on porte l'attention sur les événements de la vie dans différentes temporalités. On s'intéresse aux situations quotidiennes, aux éléments ponctuels ainsi qu'à ceux qui sont continus et structurants. Ce faisant, nous cherchons à décrire les ruptures et les continuités au sein des parcours ; éventuellement les chocs s'il y en a. En mettant en place la méthode des récits de vie, l'intention est de voir comment les personnes en face de nous se représentent rétrospectivement l'ensemble de leurs expériences et de leurs choix. On se demande particulièrement quelle image la personne interrogée entend donner d'elle-même. Quel message veut-elle faire passer en parlant de son parcours ou de celui d'autres personnes ? Comment l'analyse-t-elle avec ses mots ? Afin d'analyser tout simplement « les choses qui ont eu lieu » selon une subjectivité, on favorise l'expression des ressentis et des affects. En captant les émotions suscitées par des événements ou des choix, on saisit le poids agissant de certaines normes – dont de genre.

Notre intérêt pour ce type de données (représentations et vécus dans l'ESR) se justifie d'autant plus qu'il n'y en a pas de disponibles dans la littérature scientifique ou dans les rapports non gouvernementaux sur le sujet spécifiquement, au Tchad précisément, à ce jour. Si la question de la scolarisation des filles a donné lieu à des rapports, la question n'a jamais été traitée du point de vue de celles qui ont atteint le grade d'enseignante-chercheuse à l'université, ni par un groupe de scientifiques qui établissent une méthode qualitative robuste focalisée sur le supérieur.

2.2. Absence d'enquête qualitative sur les femmes dans l'ESR au Tchad, fondée sur des récits de vie, dans la littérature existante

Sur le sujet du genre et de l'ESR au Tchad, il existe, à notre connaissance, une seule référence scientifique en sociologie, produite par deux sociologues et un philosophe. Il s'agit d'un article publié dans les actes d'un colloque (Bouaké, Côte d'Ivoire, juin 2022) titré « Femmes et carrières à l'épreuve de la disparité fondée sur le sexe au sein de l'université de N'Djamena » (VAÏDJIKÉ *et al.*, 2022). Les auteurs de la communication ont

fait circuler des questionnaires en mai 2022 sur quatre sites universitaires de N'Djamena. Dans l'article, ils mettent en avant plusieurs éléments importants pour notre travail, d'abord au sujet des représentations sur la capacité intellectuelle des femmes : « L'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 ». Puis, sur l'analyse générale émanant de leur recherche, il est dit que « le constat sur la considération et les conditions de travail des femmes dans l'enseignement supérieur tchadien est alarmant ». Les auteurs précisent « la présence d'obstacles directs (nomination critiquée, faible participation aux compétitions scientifiques, harcèlements...) ou plus indirects qui sont liés à la division sexuelle du travail qui fait peser sur les femmes certaines tâches exogènes, entre autres ménagères, qui les poussent à privilégier le devoir conjugal ». Le travail que nous avons mené pour l'expertise s'inscrit dans le prolongement de cet article en l'agrémentant largement de récits de vie au-delà de la méthode par questionnaire. En outre, il étend la question à d'autres espaces que le milieu universitaire de la capitale. Il est intéressant en soi de noter que ce sont des hommes qui ont écrit sur le sujet et non pas des femmes elles-mêmes. Est-ce parce qu'ils sont plus rattachés à des réseaux de recherche ? Plus disponibles pour participer à des colloques ? Ont-ils un accès facilité à la publication ? Sont-ils plus libres de paroles, notamment sur le sujet, car ils ne sont pas taxés de se plaindre de leur sort ? Sont-ils plus en mesure d'être opportunistes en fonction des sujets « à la mode » liés au genre ? Sont-ils tout simplement engagés pour leurs collègues ? Les raisons qui aboutissent à cet état de fait ne sont pas évidentes, mais nous nous permettons de le noter.

Dans le reste de l'existant disponible dans la littérature scientifique, on a essentiellement des travaux en sociologie sur la déperdition scolaire des filles. On retrouve, dans des écrits plus généraux sur l'éducation au Tchad, des éléments sur les représentations de l'école d'un point de vue du genre. Par ailleurs, des rapports d'organisations non gouvernementales ont aussi été publiés sur la scolarisation des filles et le système éducatif au Tchad. En outre, on dispose d'informations sur les vécus de l'école par les filles par l'intermédiaire de romans publiés ces dernières années par des femmes tchadiennes - en particulier musulmanes. L'ensemble de ces documents n'aborderont pas la question du supérieur en particulier, mais ils demeurent toutefois incontournables lorsque l'on traite des représentations et des vécus. Nous ne pouvons pas analyser la situation des femmes dans l'Enseignement supérieur et la Recherche sans porter attention aux déroulements des parcours scolaires des femmes dans leur ensemble ainsi qu'aux images intériorisées par les individus sur le rapport entre les filles/femmes et l'école. Celles-ci préfigurent les vécus dans le supérieur et la manière de percevoir les « intellectuelles ».

2.2.1. Des rapports qui donnent quelques éléments sur les représentations autour des filles/femmes à l'école au Tchad

Parmi les rapports qui donnent des éléments sur les représentations autour des filles/femmes à l'école au Tchad, le rapport récent du Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations unies (Ocha) « Renforcer l'éducation des filles au Tchad » (OCHA ONU, 2021), fait état du « regard de la société sur la femme ». On peut lire qu'au Tchad « on considère généralement que le rôle assigné à la femme est au foyer et non à l'école ». D'après ce rapport, et dans certaines communautés, donner sa fille en mariage, même jeune, est apprécié et perçu positivement. C'est aussi une preuve que les parents suivent encore les principes coutumiers et religieux. Les mariages précoces ou forcés permettraient, selon eux, de préserver l'honneur de la famille contre les grossesses non désirées. En cas de refus, certaines filles peuvent subir des violences physiques, psychologiques et morales au sein des familles. Dans certaines communautés, les mariages arrangés prédominent, certaines filles étant promises à des maris sans en être informées ni consultées. On apprend également dans ce rapport que « l'émancipation des filles par le biais des études suscite une crainte chez certains parents ». Ce document fait écho à un ouvrage de 2016 de Tchadigué Trésor Digra sur la problématique de la scolarisation des filles au Tchad (TCHADIGUÉ, 2016). Il soutient l'idée que, pour certaines personnes, « envoyer une fille à l'école, c'est épouser la dépravation des mœurs », 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, faire un enfant hors mariage.

En outre, un rapport des organisations non gouvernementales Oxfam, Action contre la Faim et Care de 2018 (BENOUDJI *et al.*, 2018), reprend ces éléments qui nous aident à comprendre les freins dits « socioculturels » à la scolarisation des filles au Tchad et la perception ensuite portée vers des femmes qui ont fait de longues études. Ce rapport, s'appuyant sur un projet de développement qui s'est étendu de mars 2017 à février 2021 dans les provinces du Bahr El Gazal, du Kanem et du Lac, montre de nouveau que le rôle perçu de la femme est de procréer et de s'occuper des besoins domestiques des autres membres du foyer. Dans la province du Lac par exemple, les filles qui sont scolarisées indiquent être dénigrées par celles qui ne le sont pas. Une des raisons majeures évoquées pour justifier le mariage des jeunes filles, ainsi que la force de la pression communautaire, est, une nouvelle fois, le risque qu'elles tombent enceintes avant d'être mariées. Le motif religieux est aussi abordé dans certains cas. En outre, le rapport cite l'exemple du Kanem à travers les propos d'une résidente de Mao qui explique qu'il y a une forte pression communautaire et des familles si les filles sont gardées à l'école sans être données en mariage. Ce rapport est également instructif quant aux poids des représentations collectives sur les

comportements des individus. Le témoignage d'un père est relaté. Il exprime que même s'il voulait marier sa fille plus tard qu'elle ne l'a été, il a été « obligé d'accepter » au risque d'être mal perçu (« laissé ») par son entourage, une sanction de la communauté.

Ainsi, il se joue à la fois des représentations sociales intériorisées par les individus sur ce que doivent être et faire les femmes en société, mais aussi le risque social pour les parents, dans certains milieux, à défier les normes si jamais leur intention était de favoriser la scolarisation des filles au détriment de la mise en union. La sociabilité communautaire et le poids de la religion sont déterminants dans la fixation des possibles pour les femmes. Ce dernier rapport nous amène à bien situer un autre enjeu qui n'est pas seulement du domaine des représentations sociales abstraites, mais qui est relatif aux conditions matérielles en contexte de pauvreté : les filles constituent une force de travail agricole fondamentale dans certaines localités. Elles constituent aussi souvent une main-d'œuvre domestique qui permet la survie familiale fonctionnant sur une division sexuelle stricte des tâches.

2.2.2. Les représentations de l'école « moderne » impactent la scolarisation des filles dans le contexte postcolonial

De la littérature scientifique disponible sur les systèmes éducatifs au Tchad, on peut tirer l'importance de considérer la situation postcoloniale et l'histoire de l'implantation de l'école moderne pour comprendre le rejet, parfois, de l'institution pour les filles. La crainte de l'école en soi, lieu de danger pour tout le monde et en particulier pour les femmes, impacte le niveau de scolarisation des filles. H. VIEILLE-GROSJEAN établit dans un article paru en 2010 que l'école est considérée en effet par certaines familles comme « porteuse de malfaçons et de malédictions », elle est donc parfois « refusée », et encore davantage pour les filles. C'est aussi ce que montrent H. DIA et F. NGODJI (2022) dans un rapport sur le Tchad rédigé dans le cadre d'une étude spécifique sur l'éducation arabo-islamique au Sahel. Selon eux, pour comprendre la réticence des communautés musulmanes à scolariser leurs filles ou à privilégier une éducation courte dans les écoles coraniques, il faut nécessairement passer par une histoire du rapport de ces groupes musulmans à l'école moderne en général. Depuis la première école moderne en 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). Dans ce contexte, des représentations spécifiques aux filles directement liées au système de genre rentrent en compte ; à savoir que l'école « moderne » ne donne aucune garantie de contribuer à l'intégrité physique et morale des filles. C'est ce qui fait que le mariage conservatoire est privilégié par rapport à une instruction prolongée. Enfin, selon les auteurs, les femmes, dans les communautés musulmanes, sont perçues comme étant moins dotées sur le plan intellectuel que les hommes. En conséquence, elles

sont pensées comme n'ayant pas les capacités d'évoluer à l'école moderne concurrentielle. Comme nous l'avons vu en résumant les points clés de l'article sur les femmes dans la recherche à N'Djamena paru en 2022, cette idée est largement partagée dans la société tchadienne. L'association de l'école moderne à une institution qui détournerait les filles des bonnes mœurs n'est pas spécifique à ces communautés, qui, d'ailleurs, ne pensent pas de manière uniforme. Les données sur la qualité de l'école et des enseignements publics dans certaines localités du Tchad témoignent du fait que les idées partagées sur l'école par les parents ne s'établissent pas non plus sur du vide. Dans bien des cas, l'école publique ne peut effectivement pas garantir des conditions correctes d'apprentissage pour les filles et les garçons. Les parents ont pu le vivre directement ou l'observer aussi. Autrement dit, pour tenter de contrecarrer ces représentations sociales sur l'école, il faut commencer par améliorer la qualité de la scolarisation, pour tous, et en particulier pour les filles.

2.2.3. Des données sur les représentations dans les quelques travaux qualitatifs sur la déperdition scolaire

Notre recensement de l'existant nous a conduits à trouver des informations sur les représentations liant filles/femmes et école au Tchad dans les travaux qualitatifs qui traitent de la déperdition scolaire des filles. C'est le cas de l'ouvrage de C. NEMADJI (2017) abordant le phénomène d'excision dans la région de Mandoul où le taux de pratique est fort. La chercheuse montre qu'il existe des « croyances solidement ancrées qui ne prédisposent pas à la scolarisation des filles ». Elle ajoute en outre que « l'homme a des droits incontestés sur la femme » (NEMADJI, 2017 : 11), ce qui fait qu'elle est tenue à respecter l'avis du père en toute circonstance, y compris quand il décide de la déscolariser. L'ouvrage montre bien, par ailleurs, que l'initiation féminine, les apprentissages de la future épouse et donc le mariage, priment sur la scolarisation des filles. Les représentations genrées en jeu font qu'une fille « doit se préparer surtout à maîtriser les savoirs fondamentaux de la bonne épouse (cuisine, gestion du foyer, recherche de l'eau, savoirs sexuels...) ». Une femme non excisée devient la risée et fait l'objet de l'insulte « *koy* » pour n'avoir jamais fait l'apprentissage de la douleur. Or, les conséquences des excisions durent entre trois semaines et un mois, en pleine année scolaire. Les filles quittent momentanément ou définitivement l'école avec l'idée que le mariage les attend. Dans les cas les plus difficiles, ces jeunes reviendront avec une perte partielle ou totale de leurs facultés mentales après le traumatisme de la douleur, comme l'indique C. Nemadji. Son ouvrage permet de saisir des éléments des vécus des jeunes filles dans le Mandoul, même si l'excision est largement pratiquée ailleurs dans le pays. D'un point de vue de la construction de genre, on saisit bien que dès le plus jeune âge, les filles sont préparées aux rôles pour lesquels elles sont nées dans

ce contexte social : ceux d'épouse, de mère, de bonne croyante, de nourricière et de ménagère.

Dans son mémoire de master 2, soutenu en 2021, E. Fongbaï revient sur des éléments communs au texte de C. Némadji quant au rôle des représentations que les acteurs sociaux ont du genre féminin et de l'école, au côté de la vulnérabilité économique, sur la déscolarisation des filles à Kélo – ville située dans la province de la Tandjilé Ouest (FONGBAÏ, 2021). Elle montre que les personnes interrogées pensent communément que l'école peut détourner les filles des bonnes valeurs culturelles et que les filles scolarisées ne trouvent pas de mari, ce qui serait un problème pour l'avenir de la fille et pour l'honneur de la famille.

Ainsi, ces deux travaux réalisés avec une approche sociologique nous informent des idées partagées par beaucoup qui jouent à contre-courant d'un accès ou d'un maintien des filles et femmes à l'école. Une autre source de données est instructive sur notre thématique : les romans produits par des femmes tchadiennes qui racontent leurs enfances marquées par leur combat pour pouvoir aller à l'école.

2.2.4. *Des romans comme sources précieuses d'informations*

Parmi les romans qui traitent du sujet de la scolarisation des filles au Tchad par la fiction, il y a celui de Mouna Kallimi SOUGUI, *Enfance perdue, rêve brisé* (2022). L'auteurice est de l'ethnie Gorane, originaire du BET (Borkou-Ennedi-Tibesti) et musulmane. Elle raconte l'histoire de Draya, inspirée de son expérience, mariée de force à 9 ans par son père qui est un haut gradé de l'armée tchadienne.

« *Arouss, Arouss, Arouss* » : c'est par ces cris de joie qu'elle entame son livre en référence aux mots scandés avec enthousiasme lors des mariages dans sa région. Elle détaillera ensuite la frustration extrême que la jeune Draya a eue à devoir quitter l'école pour se marier contre son gré. C'est sa mère qui lui apprendra la nouvelle du mariage, honorée à l'idée que sa fille soit la première de ses amies à sceller une union : « 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). Reprenant les mots de la mère, l'auteurice fait état de la priorité du mariage pour les femmes dans les représentations partagées dans son milieu d'origine. On tire de nouveau l'enseignement que le devenir pour une femme est de se marier au plus tôt, et non pas d'aller à l'école. La tante de Draya le dit explicitement dans le livre de Mouna Kallimi Sougui : « Que pourrait bien faire une fille de ton âge ? Jouer ? Aller à l'école ? Tu es appelée à plus de responsabilités ! » (p. 21). L'école est dévalorisée au profit des devoirs familiaux. Les codes de la bonne moralité pour une femme sont présents dans le livre par l'intermédiaire de cette tante lorsqu'elle dit par

exemple à Draya : « Sois obéissante et respectueuse à l'égard de ton mari » (p. 33).

Suite aux fiançailles, Draya exprime sa souffrance de ne plus avoir la possibilité de sortir de la maison sous prétexte qu'elle était fiancée. Elle ne comprend pas sa famille et se dit que son parcours à « l'école des Blancs » a dû causer son éloignement des traditions et sa volonté de ne pas en être soumise. Disant cela, elle donne raison, en un sens, aux personnes qui craignent que l'école détourne les filles « des bonnes valeurs ». En effet, l'école incite à penser par soi-même et à réévaluer nécessairement les apprentissages acquis en famille pour les valider ou les remettre en question. L'école, donnant les moyens de la réflexion en principe, peut ouvrir des nouveaux possibles et faire varier les aspirations des jeunes, notamment des filles qui y découvrent une autre manière d'être au monde. Draya, dans l'histoire, 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 précoce. Pour son 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. Draya le voit surtout comme une manière de limiter les femmes et de la couper, elle, dans sa scolarité.

Sa cérémonie de mariage se tient lorsqu'elle a 13 ans. Elle décrit le viol qu'elle a subi lors de la nuit de noces. Par ce récit terrible, 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 tomber enceinte complique encore davantage sa situation. Elle est insultée d'être une « *aguiré* », une stérile donc une femme inutile, puisque le rôle le plus important pour les femmes mariées est de faire des enfants. L'autrice du livre, par l'intermédiaire de Draya, résume les représentations majeures sur le devenir des filles hors de l'école au Tchad :

« 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).

Le personnage finit par divorcer au bout de trois ans de vie commune avec son mari pour mauvais traitement. Tenant à l'idée qu'une femme divorcée n'est pas une « femme ratée », mais « victime d'un homme raté », Draya se dit « libre ». À la fin de l'histoire, elle laisse son « passé détestable » derrière elle et finit par « réaliser ses rêves », à commencer par reprendre le

chemin de l'école. Cette première fiction, rédigée par une Tchadienne qui s'est inspirée en partie de sa propre expérience, donne à voir les aspirations qu'ont des jeunes filles à aller à l'école dans certains milieux où elles ne le peuvent pas. Le récit de Draya est marqué à la fois par des formes de violence évidentes qui sont à la fois psychologiques et physiques, mais aussi par une combativité qu'elle puise dans son envie profonde d'étudier. Ce roman permet de voir de nouveau que l'honneur familial est au cœur des constructions de genre. Il n'est donc pas évident d'engager une réflexion pour favoriser la scolarisation prolongée des filles quand on constate que l'intention de maintenir les filles à l'école peut se heurter à des principes sociaux et culturels qui ont de la valeur pour les personnes qui s'en réfèrent. Le cas de Draya est transposable à celui de nombreuses filles au Tchad. À travers son histoire, on saisit davantage les freins possibles à la scolarisation des filles au regard de représentations du monde et du genre où elles ne peuvent qu'être épouses et mères.

Le deuxième roman identifié porte un titre proche du premier et met en scène aussi l'histoire d'une jeune femme qui est empêchée d'aller à l'école. Il s'agit de *Hourriya : un rêve brisé* de DINGUEST Zenaba, sorti en 2017. L'auteurice est musulmane également et fille de colonel. Dans la description qu'elle fait de sa situation, elle exprime le sort réservé aux femmes dans son pays qui sont « des êtres relégués à un second rang ». Pour cette dernière, la femme est « appelée à être une bénie oui-oui au sein de la société » et « transformée en objet de commerce » via la dot. Le roman, expression de la subjectivité de Dinguest Zenaba, dépeint un univers social difficile pour les femmes dites « opprimées, marginalisées et n'ayant droit à la moindre protestation ». On retrouvera le poids de cet univers patriarcal dans tous les entretiens réalisés lors de l'expertise. Une étudiante en ressources humaines de 39 ans, interrogée en décembre 2022 dans le cadre de l'expertise, dira par exemple : « les femmes sont trop marginalisées dans ce pays ».

Encadré 1

Cri d'une jeune fille

Dès l'aube naissante, ils vont
Vont-ils au réveillon ?
Clouée devant les tasses m'est innée ?
Et la cloche vient de sonner
Comme tocsin d'un deuil
Et je suis allée faire un clin d'œil
Et c'est à ce prix
Que j'ai compris :
Ils vont à l'école !

Et moi, mon rôle
Je reste
Étourdie avec la cacophonie des assiettes
Toujours accroupie devant les marmites
De ma tante Marguerite
Grave ! Il faut que je tente
Ô ! Tante
Aller à l'école est un rite pour tes enfants
Et moi, ne deviendrais-je pas un éléphant ?
De grâce, ne me fais pas la dernière analphabète du siècle
Je voudrais aussi être comme les clercs.

Source : BERAMGOTO, 2019 : 12.

Ce poème reflète de nouveau le désir d'école. Ainsi, l'ensemble des œuvres de fiction ci-dessus nous informent de certaines situations de femmes, ce qui nous permet de comprendre, à terme, à quel point les chercheuses sont éloignées de certains modèles de référence qui ont cours au Tchad. La littérature disponible (rapports, textes académiques, fictions) prépare à l'étude approfondie des vécus des femmes dans le supérieur, même si elle n'aborde pas exactement le sujet du point de vue de l'Enseignement supérieur. Cette absence de traitement de la thématique « genre, femmes et ESR », pour le cas du Tchad, nous conforte de la pertinence de notre expertise. Celle-ci est appuyée aussi par le fait que la place des femmes dans le supérieur, dans d'autres pays du continent africain, commence à donner lieu à des travaux de recherche qui abordent la question du regard dépréciatif porté à l'égard des « intellectuelles ».

2.2.5. Des travaux émergents dans d'autres pays du continent africain sur les femmes en recherche qui inspirent pour creuser la question au Tchad

Il y a certes peu de travaux sur le sujet des femmes dans la recherche sur le continent africain, mais quelques écrits existent néanmoins. Les recherches disponibles se divisent en deux types. D'une part, on a celles sur la question des écarts de carrière entre les femmes et les hommes qui ont soit une entrée spécifique – les publications, les réseaux, la conciliation travail-famille ou le harcèlement sexiste et sexuel –, soit une portée transversale sur la situation des femmes dans la recherche. D'autre part, on a des écrits qui portent plutôt sur la place des chercheuses dans la production scientifique sur le continent africain, en particulier dans le domaine du genre.

Dans les recherches du premier type, sur les obstacles à la carrière pour les femmes avec des entrées spécifiques, on retrouve les travaux d'H. PROZESKY sur l'Afrique du Sud par exemple (2006, 2008). Ses études

bibliométriques portent sur les publications et mettent en évidence le fait que les chercheuses en Afrique du Sud publient moins, en nombre et en première autrice, et dans des revues moins prestigieuses. Elle l'explique essentiellement par la moindre disponibilité des femmes à se consacrer à l'écriture. Une autre recherche disponible prend plutôt l'entrée thématique des réseaux. Pour CAMPION et SHRUM (2004), qui ont travaillé sur des femmes scientifiques au Ghana, au Kenya et en Inde à partir de questionnaires, les écarts de carrière entre les femmes et les hommes se jouent sur le fait qu'elles ont une recherche plus locale, bénéficiant des mêmes ressources matérielles que les hommes, mais de moindres ressources sociales que sont les réseaux et les liens internationaux. Leur difficulté à voyager est mise en avant comme limite majeure à la constitution des réseaux. Dans la littérature sur les femmes chercheuses en Afrique, on trouve aussi un article de 2016 sur l'articulation travail-famille des universitaires kenyans dont l'autrice, G. MUASYA, chercheuse en business et communication, montre à partir d'une enquête par questionnaire, que les femmes ont recours à des modes de garde coûteux pour elles : des « *care centers* », c'est-à-dire des garderies, ou à du personnel à la maison. L'article appelle à la mise en place de dispositifs de garde au sein de l'université pour permettre aux femmes de travailler dans des organisations plus attentives aux contraintes familiales, devenant ainsi des « *family-friendly organizations* ».

Un dernier corpus thématique est présent dans les recherches sur les chercheuses en Afrique sur un phénomène qu'elles rencontrent de manière récurrente, à savoir le harcèlement sexuel et sexiste (HALLAM, 1994). Des travaux ont été réalisés sur l'Afrique du Sud (FINSCHILESCU et DUGARD, 2021), sur le Nigeria (IMONIKHE *et al.*, 2012 ; PEREIRA, 2004), le Malawi (KAYUNI, 2009), le Ghana (NORMAN *et al.*, 2012), sur le Botswana (MOSIME *et al.*, 2012) ou sur le Bénin (GLANDIER, 2013 ; DOUBOGAN et HOFFMAN, 2016). L'ensemble de ces travaux sur le sujet du harcèlement sexuel et sexiste montre que le phénomène est généralisé. Un récent article de C. VAMPO et K. TCHASSIM (2024) l'atteste pour le Togo. Nos entretiens menés au Tchad font ressortir ce phénomène également, comme nous le verrons.

Dans les travaux généralistes, un article récent de 2022 de BILÉ P., MANIRAKIZA D., KPOUNDIA M. F., porte sur les « trajectoires de chercheuses, le pouvoir masculin et les discriminations en milieu universitaire au Burundi, Cameroun et Gabon ». L'article s'inscrit dans la thématique en ce qu'il permet de saisir les représentations sociales qui vont de pair avec une marginalisation des femmes universitaires. On retrouve de grandes similitudes avec le cas tchadien. Dans l'article, les chercheuses sont perçues comme des « garçons manqués ou des femmes faciles » (BILÉ *et al.*, 2022 : 540). L'article met en évidence le rôle social des femmes autour de la maternité et du cercle familial dans ces contextes sociaux et montre que les responsabilités familiales sont parfois antagoniques avec les exigences du

métier. L'article est fort d'annoncer que les femmes mettent en place une « succession de compromis pour être mère, épouse et chercheuse ». Toutefois, si l'article annonce dans son titre vouloir présenter des « trajectoires » d'universitaires, ces dernières ne sont pas présentes dans le texte. Par ailleurs, l'article s'appuie sur un recueil de données très limité comprenant dix-neuf entretiens personnels et trois discussions de groupes, pour les trois pays concernés, et essentiellement auprès d'étudiantes.

En outre, dans la littérature scientifique (qualitative) sur les chercheuses en Afrique, un article de 2016, paru dans une revue togolaise sur des universitaires béninoises, atteste de l'intérêt grandissant pour la question dans plusieurs contextes du continent africain (DOUBOGAN ET AKAKPO, 2016). Les auteurs partent en effet de l'idée que le patriarcat et les stéréotypes de genre font que les femmes n'accèdent pas à des postes de responsabilité au sein de l'université et dans les laboratoires ; « les hommes ne voulant pas être dirigés par des femmes ». L'article nous apprend que ces dernières sont vues comme « des êtres faibles incapables d'exercer le pouvoir », ce que nous retrouvons dans nos résultats d'enquête au Tchad. L'article sur le Bénin met surtout en évidence la difficulté des femmes à atteindre des postes à responsabilité. Il contient essentiellement des graphiques qui révèlent le plafond de verre à l'université, c'est-à-dire le fait que les femmes stagnent à un certain niveau de responsabilités sans parvenir aux grades les plus élevés d'une profession. Des éléments comme les contraintes familiales, l'inégale division du travail domestique et la charge mentale sont abordés pour expliquer que les femmes « s'auto-excluent parfois de la recherche ou des postes ». En revanche, peu d'extraits d'entretiens qualitatifs sont cités. Il s'agit donc surtout d'un article qui nous informe de la part des femmes dans le pouvoir hiérarchique académique.

Si ces articles sont ceux qui se rapprochent le plus de la démarche mise en place au Tchad, aucun écrit à ce jour ne donne encore à voir des trajectoires de chercheuses sur le continent africain. Une telle démarche est développée actuellement au Togo par C. Vampo (VAMPO et TCHASSIM, 2024). Au Sénégal également, F. Hane de l'université Assane Seck de Ziguinchor et M. Pollèle Ndiaye de l'université Gaston Berger ont des publications en cours sur le sujet. En outre, un panel de colloques sur « La science avec les femmes dans l'Afrique d'aujourd'hui et de demain » s'est tenu au congrès du groupement d'intérêt scientifique (GIS) « genre en France » en juillet 2023 à Toulouse en présence d'une chercheuse tchadienne notamment. En outre, lors du colloque de Global Africa à l'université Gaston Berger de Saint-Louis du Sénégal de mars 2022, un panel avait pour thème « la place des femmes dans la recherche en sciences sociales et humaines : comment briser le plafond de verre ? ». Ces initiatives confirment la prise en compte grandissante du sujet qui nous préoccupe.

Le deuxième pendant des recherches sur les chercheuses en Afrique concerne la place des femmes dans la production sur le genre dans des institutions africaines. On retrouve essentiellement les travaux de F. WENZEK (2022) sur les chercheuses en étude de genre en Tanzanie, mais aussi de Y. ONIBON DOUBOGAN et L. DIRENBERGER sur les universitaires béninoises face aux hiérarchies dans la production des savoirs francophones sur le genre (2022). Enfin, l'ouvrage dirigé par G. GILLOT et R. NADIFI (2019) sur le genre au Maroc fait également état du rôle des femmes dans le développement des recherches de genre dans les universités. Toutefois, l'ensemble de ces travaux n'ont pas pour objectif de détailler les trajectoires individuelles des chercheuses engagées dans ces études de genre sur le continent africain. Ils visent surtout à faire un historique du développement des études de genre dans des pays africains. Les femmes en sont les premières actrices.

2.3. La démarche de l'équipe et la collecte de données

Partant de l'ensemble des documents existants et du constat que quelques recherches sont menées sur les femmes et l'ESR dans d'autres pays africains, nous avons choisi de mener une enquête exploratoire qualitative au cours de l'expertise. L'objectif était de faire parler les principaux acteurs et les principales actrices de l'ESR, à savoir les enseignantes-chercheuses et enseignants-chercheurs sur la thématique des femmes, du genre et de la recherche sur leurs expériences de l'ESR au Tchad. Pour le moment, il s'agit d'une première collecte de données.

2.3.1. La composition de l'échantillon

Les entretiens semi-directifs se sont déroulés du 10 octobre 2022 au 29 mars 2023. Ils ont été réalisés par un chercheur et une chercheuse de l'université de N'Djamena, deux chercheuses de l'IRD, un étudiant et une étudiante du Tchad. Nous avons eu 36 personnes en entretien qui se répartissent en quatre catégories : enseignante-chercheuse, enseignant-chercheur, étudiante, étudiant, du supérieur public. Tous les entretiens ont été des échanges individuels sauf un avec trois ex-étudiantes, aujourd'hui en emploi, qui était un entretien collectif. Les discussions en session collective, lorsque nous préparions l'expertise entre collègues de l'Enseignement supérieur, ont donné lieu à des récits et anecdotes qui servent aussi de matériaux.

Tableau 1
Répartition de l'échantillon par catégorie de personnes interrogées en entretien.

Catégories	Femme E-C*	Homme E-C	Étudiante	Étudiant	Ex-étudiante en emploi
Effectifs n = 36	14 dont 3 doctorant es E-C	7 dont 1 doctorant E- C	9 dont 3 doctorant es non E-C	3	3

*E-C : enseignant-chercheur ou enseignante-chercheure.

Parmi les quatorze chercheuses interrogées, douze sont des enseignantes-chercheuses à l'université et deux sont chercheuses dans un centre de recherche public. Sur ces quatorze femmes, onze sont doctores et trois sont en thèse (une au Tchad et au Cameroun, deux au Cameroun seulement). Concernant les grades, nous avons interrogé huit maîtresses-assistantes, six assistantes d'université et aucune maîtresse de conférences. La seule maîtresse de conférences n'a pas pu être notre interlocutrice pour des raisons d'emploi du temps.

Ces quatorze femmes se répartissent dans huit établissements, car nous avons essayé d'avoir un échantillon qui comprenne des femmes au-delà de la capitale, selon la répartition suivante : université de N'Djamena (4), université de Moundou (1), Centre national de recherche pour le développement (CNRD) (2), université de Sarh (1), École normale supérieure (ENS) Bongor (1), ENS N'Djamena (1), université de Doba (1), université Roi Fayçal (1).

Elles sont enseignantes-chercheuses dans neuf disciplines différentes : géographie (3), droit (2), hydrologie (1), sciences du langage (4), biologie (1), agronomie (1), paléontologie (1), physique (1).

Concernant l'âge des enseignantes-chercheuses interrogées, elles ont en moyenne 46 ans. La plus jeune a 37 ans et la plus âgée a 52 ans.

Sur le plan matrimonial, une seule enseignante-chercheuse interrogée est célibataire (à 37 ans, sans enfant biologique). Les autres sont toutes mariées.

La moyenne d'enfants par femme pour les chercheuses de notre échantillon est de 2,1 enfants, soit une donnée en dessous de la moyenne nationale pour les femmes ayant atteint le niveau supérieur qui est de 2,8 enfants par femme (INSEED *et al.*, 2016 : 70). La moyenne de l'indice de fécondité par femmes pour le Tchad dans son ensemble est de 6,4 enfants/femme (INSEED *et al.*, 2016). Parmi les quatorze chercheuses de l'échantillon, deux n'ont pas d'enfant du tout. Elles ont toutes les deux plus

de 30 ans. Le nombre d'enfants réduit est une information préliminaire qui souligne la difficulté pour les femmes d'allier maternité, éducation des enfants et le métier d'enseignante-chercheure. Une des femmes qui n'a pas d'enfant regrette de ne pas en avoir ; elle est célibataire et attend de trouver un fiancé ou un mari pour procréer, ne voulant pas faire « un enfant avec n'importe qui ». L'autre femme sans enfant de l'échantillon est mariée, mais ne parvient pas à en avoir ; elle tente d'en avoir, mais explique ouvertement que c'est plus dans l'intention de répondre à une demande sociale dans le cadre du mariage qu'un souhait personnel véritable. Une chercheure a un seul enfant et explique avoir fait de nombreuses fausses couches lors de ses tentatives pour en avoir un autre. Elle se satisfait néanmoins de sa situation en soulignant qu'il aurait été très difficile d'élever un autre enfant du fait de sa charge de travail en tant que chercheure. Une autre a deux enfants qu'elle a faits à un moment précis et planifié de sa vie (après l'obtention de son diplôme de bac +5), mais elle affirme en souhaiter quatre, une fois qu'elle aura terminé sa thèse. Elle est âgée de 42 ans. À l'inverse, les femmes de l'échantillon qui ont le plus d'enfants en ont quatre et cinq. En pratique, il faut noter également qu'elles ont toutes de nombreux enfants à charge à domicile, même si elles n'en sont pas les mères biologiques. Plusieurs ont une dizaine d'enfants à charge.

Lors de l'étude, nous avons réalisé aussi des entretiens avec sept étudiantes : quatre sont à l'ENS de Bongor et trois sont à l'université de N'Djamena. À cela, s'ajoute un entretien collectif avec trois anciennes étudiantes à N'Djamena et au Cameroun qui occupent aujourd'hui un emploi dans la capitale du Tchad. Ainsi, en tout, notre échantillon se compose de vingt-six femmes (sur trente-six personnes rencontrées en entretien).

Les enseignantes-chercheures mariées le sont toutes avec des hommes qui ont fait des études supérieures, mais aucun n'est chercheur. Parmi leurs professions, on trouve des inspecteurs du trésor ou des impôts, un enseignant dans le secondaire devenu inspecteur, un cadre d'un ministère, un homme qui a une fonction élective de premier plan, un pasteur sans emploi, un militaire, etc. Dans l'ensemble, il s'agit d'hommes qui ont des revenus, qui sont diplômés et qui occupent une fonction sociale prestigieuse. C'est le cas pour le pasteur par exemple, même s'il a des revenus limités. Les profils des maris nous donnent à penser qu'ils sont, d'une part, en posture plutôt préférentielle pour souhaiter une femme qui a « de la réflexion » (d'après l'expression des femmes), même si cela ne va pas de soi. D'autre part, ces maris, étant parvenus à une certaine position, prennent peu de risque social à avoir une femme qui avance dans la carrière, car il est peu probable qu'elles les « dépassent ». Dans une certaine mesure, l'ordre « normal » des choses (selon la norme) au sein du couple est maintenu. Les rapports de genre ne sont donc pas ébranlés de ce point de vue. Cela peut jouer favorablement dans le fait qu'ils encouragent leurs épouses à évoluer dans leur travail, même si leur

soutien ne se résume évidemment pas à cet aspect. Nous verrons le rôle déterminant de certains maris dans l'avancée scolaire et universitaire des enseignantes-chercheuses.

Concernant l'origine géographique et culturelle des enseignantes-chercheuses interrogées, douze sont originaires de différentes provinces du Sud et sont catholiques. Par ailleurs, une est d'origine du Guéra (centre) par son père. Comme sa mère, elle est musulmane. L'échantillon comprend une deuxième femme musulmane, originaire du sud du Tchad. À l'avenir, lors du futur projet de recherche que nous pourrions mettre en place, nous chercherons à diversifier encore davantage la provenance géographique et culturelle des personnes interrogées.

Le milieu social d'origine des enseignantes-chercheuses de l'échantillon est diversifié. Certaines par exemple sont nées au village et avaient des moyens économiques très limités. Celles qui ont eu le moins de problèmes en tant que filles scolarisées pendant l'enfance sont, en revanche, des filles d'enseignants/enseignantes qui avaient des revenus modestes, mais suffisants pour scolariser leurs filles sans trop de difficulté. Contrairement à une idée reçue, toutes ne viennent pas de familles fortunées et/ou ayant un réseau social permettant d'avoir des accès facilités. C'est toutefois le cas de deux femmes qui avaient un proche haut gradé de la fonction publique ou militaire qui a permis largement l'avancée dans le parcours. D'autres femmes viennent de milieux très modestes.

En plus des entretiens menés avec des femmes, dix ont été réalisés avec des hommes (tabl. 2) car il était nécessaire pour nous d'avoir des lectures comparatives des trajectoires, des discours et des pratiques en fonction du genre. Nous avons également cherché à voir quelles étaient leurs perceptions des femmes qui sont dans le supérieur et la recherche.

Tableau 2
Répartition de l'échantillon par genre.

Effectif total	Femmes	Hommes
36	26	10

Sur les dix hommes, sept sont enseignants-chercheurs et trois sont étudiants. Comme pour les femmes, nous avons essayé de diversifier la provenance des chercheurs en termes d'établissements, avec cinq hommes de l'université de N'Djamena, un de l'université d'Abéché et un de l'université de Sarh. Parmi eux, seul un homme est en thèse (au Cameroun). Les autres sont docteurs. Alors que nous n'avons pas de maîtresse de conférences (MCF) dans l'échantillon, deux hommes interrogés le sont. Leurs disciplines sont la géographie (deux hommes), la sociologie/anthropologie (quatre) et la

démographie (un). Les étudiants, quant à eux, sont en communication, sociologie et anthropologie.

Les enseignants-chercheurs interrogés sont tous mariés, en union monogame. Il est très important de noter qu'ils se sont mariés après les études ou pendant le doctorat contrairement à plusieurs femmes de l'enquête dont le mariage a eu lieu alors qu'elles étaient au lycée ou étudiantes à l'université. Cet écart existe à l'échelle du pays où l'entrée en union est plus tardive pour les hommes que pour les femmes. En effet, l'âge médian à la première union est de 16,1 ans pour les femmes de 25-49 ans contre 22,8 ans pour les hommes du même groupe d'âge (INSEED *et al.*, 2016 : 53). Le fait d'avoir la possibilité de se marier plus tard avantage les hommes pour se consacrer aux études alors que les femmes doivent composer plus tôt avec leurs charges de famille. Les épouses des chercheurs travaillent toutes (médecin, infirmière, directrice d'une école primaire ou dans des organisations internationales du développement). Aucune n'est chercheuse.

2.3.2. La méthodologie employée

Compte tenu du temps imparti pour l'expertise, nous avons choisi de nous concentrer sur les entretiens comme principale méthode d'enquête afin de pouvoir établir des récits de vie et des trajectoires de scientifiques.

Les guides d'entretien ont été réalisés collectivement lorsque l'ensemble des experts/expertes étaient à N'Djamena. Ils contiennent des questions biographiques personnelles, mais aussi des interrogations d'ordre plus général sur les perceptions et avis sur les rapports de genre, dont à l'université. Les rubriques du guide ont été les suivantes :

- la situation professionnelle actuelle ;
- les vécus et ressentis d'être enseignante-chercheuse ou enseignant-chercheur ;
- le parcours universitaire ;
- le parcours personnel et scolaire avant l'université ;
- le parcours marital et la situation de famille ;
- les perceptions plus générales des rapports de genre ;
- le bilan et l'appréciation personnelle du parcours professionnel.

Nous avons posé des questions similaires aux femmes et aux hommes : les deux guides d'entretien étaient donc les mêmes au départ. En pratique, il ne s'agissait pas de questionnaires, mais bien de guides, ce qui fait que les échanges tenus ont pris la forme de discussions spontanées où la personne qui pose les questions s'adapte aux réponses données par la personne interrogée et rebondit aux propos. Les entretiens ont été enregistrés, transcrits puis anonymisés.

Pour le recrutement des personnes dans l'échantillon, nous avons interrogé des chercheurs et chercheuses impliqués éventuellement dans l'expertise, mais aussi au-delà en les contactant spontanément ou en passant par l'intermédiaire de collègues. Nous avons eu recours aux contacts de chacun et chacune des membres de l'expertise, qui ont eu à interagir avec l'Ambassade de France ou sur lesquelles nous avons lu des articles de presse par exemple.

Au moment de l'analyse, nous avons cherché les récurrences dans les discours des femmes et comparé les discours et trajectoires des femmes et des hommes. Puisqu'il s'agit de faire ressortir l'hétérogénéité des situations des femmes en fonction des vécus singuliers, nous avons aussi porté notre attention sur les nuances ou différences de vécus au sein de la catégorie des enseignantes-chercheuses en fonction d'autres paramètres sociaux que le genre.

2.4. Conclusion du chapitre 1

Ce premier chapitre a permis de préciser pourquoi il était important de s'attarder sur les représentations sociales et les vécus autour des femmes à l'école, au Tchad en particulier. Nous avons défini les termes et dressé un état des lieux des travaux, de différentes natures (rapports, romans, écrits sociologiques), qui nous informent sur la question. Ce recensement a été fait en préambule d'une enquête exploratoire que nous avons menée. Il y a certes un peu de matière dans la littérature existante, mais il est important de noter qu'il n'y a pas, à ce jour, de travaux produits directement sur la question du genre, des femmes et de l'Enseignement supérieur au Tchad, qui déploie une enquête qualitative approfondie, tel que nous l'avons menée, même si elle n'est pas exhaustive. Si l'étude exploratoire donne à voir de nombreux éléments édifiants pour l'analyse, la collecte de matériaux empiriques mériterait cependant d'être complétée par un vrai programme de recherche par la suite nous permettant notamment d'introduire plus d'effectifs pour les entretiens ainsi que des catégories de personnes qui n'ont pu être intégrées pour le moment. C'est le cas par exemple des maris et épouses des enseignants-chercheurs et enseignantes-chercheuses. En raison du faible nombre d'enseignantes-chercheuses au Tchad, une enquête qui interroge l'ensemble de ces femmes est possible et permettrait des analyses davantage approfondies.

3. Les représentations sociales en toile de fond des vécus

Ce chapitre vise à analyser les représentations sociales en toile de fond des vécus qui ressortent de l'enquête exploratoire. Il est question des attentes sociales autour du féminin et du masculin. En quoi la figure de la femme intellectuelle se heurte-t-elle aux normes de genre admises ? Les entretiens avec les femmes (enseignantes-chercheuses et étudiantes) et les hommes (enseignants-chercheurs et étudiants) montrent que l'idée selon laquelle « le bonheur de la femme est dans le foyer » prévaut dans la société tchadienne et avec plus ou moins d'insistance selon les milieux. Au regard de cette association prioritaire du féminin au foyer, les femmes scolarisées et intellectuelles sont qualifiées de « je connais mon droit ». Nous verrons les connotations négatives contenues dans cette expression. Dans le même temps, un paradoxe apparaît clairement : ces femmes sont aussi admirées et respectées. Elles sont dans une situation minoritaire dans la société : être étudiante ou universitaire n'est, de très loin, pas du tout la norme pour les femmes (ni pour les hommes), ce qui les place de fait dans des situations d'exception : enviées et dénigrées à la fois. Nous le montrerons et l'analyserons. Enfin, ce chapitre fait état du regard des hommes sur leurs homologues féminines de l'ESR.

3.1. « Le bonheur de la femme est dans le foyer »

Dans son mémoire sur Kélo, ville située dans le sud du pays, E. FONGBAÏ (2021) montre, à partir de ses enquêtes, que les filles sont vues comme des « instruments de procréation ». Leur destinée est d'être mères et épouses avant tout, ce qui fait que des parents jugent que « si les filles savent lire, écrire et compter, cela est largement suffisant » (p. 135). Cette réalité ne vaut pas seulement pour Kélo et peut être généralisée à l'échelle du pays. Une enseignante-chercheuse en sciences du langage, interrogée en mars 2023, confirme la puissance de « cette idée-là de la société qui a fait que la femme est seulement là pour le foyer. Son rôle c'est le foyer ». Il est donc préféré pour une femme qu'elle fasse des études courtes. Il n'est pas toujours compris que les filles avancent dans leur scolarité. Pour Hinda, doctorante de 36 ans, une remarque est souvent faite : « le master et le doctorat, mais pourquoi faire ? » Elle précise « qu'il y a certaines communautés ou certaines personnes pour qui, carrément, la femme c'est au plus la licence. Donc arrivées en maîtrise et en plus la thèse, on dit tu veux faire tout ça pour faire quoi ? » (N'Djamena, 22 février 2023).

Il faut dire aussi que l'intégration des diplômés et diplômées dans le milieu 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, notamment supérieur, est en effet très décevante puisque seuls 69 % des diplômés accèdent à un emploi et que seuls 2 % d'entre eux estiment occuper un poste qui correspond à leur niveau d'éducation (MESRS, 2020a : 58). Une des raisons de la difficile insertion professionnelle des étudiantes et étudiants est la perception peu valorisante du rôle de l'Enseignement supérieur et de la Recherche dans la société et auprès des entreprises. Non seulement lorsqu'il s'agit de s'orienter à l'université, les futurs étudiants et étudiantes ne disposent pas d'information sur les filières, mais les débouchés ne sont pas non plus garantis comme on vient de le voir. Les entreprises, et tous les rapports ministériels sur l'enseignement supérieur pointent du doigt la faible employabilité des diplômés dans des filières très générales qui ont du mal à trouver ensuite une place dans le marché du travail. De plus, régulièrement, il est fait état des dysfonctionnements du secteur de l'enseignement supérieur, comme l'élasticité des années universitaires, et des conditions de vie très difficiles pour ceux et surtout celles qui s'y engagent (NGA MINKALA, 2021 : 100-101). En assistant aux difficultés de leurs aînés à l'université, de nombreuses personnes renoncent à s'y inscrire, en particulier les filles qui, face aux représentations sociales partagées dans la société, doivent montrer une motivation particulièrement forte pour persister dans leur vœu de continuer leurs études. Les universités elles-mêmes en sont conscientes, mais ne disposent pas des moyens nécessaires pour remédier à une somme incalculable d'entraves.

Ainsi, pour l'entourage, et alors que la norme sociale pour les femmes est de se marier jeune, et dans ce contexte de faible reconnaissance de l'université et de ses difficultés diverses, continuer des études entraîne souvent de l'incompréhension, comme le montre l'échange entre deux sœurs, l'une en doctorat, l'autre qui souhaite s'arrêter après la licence :

« Ma sœur a son point de vue, même si nous avons reçu la même éducation. Bon, pour elle les études, ce n'est pas grand-chose. Elle a son opinion à elle. Elle est en troisième année, donc cette année elle finit ses études et se lance dans le monde du travail. [...] Moi je lui dis que si elle a la possibilité d'aller encore plus loin, qu'elle continue ses études. [...] Elle me dit, oui, toi tu as continué jusqu'à... et est-ce que tu travailles ? Tu cherches encore du travail à 30 ans ! Tu n'as pas un travail stable. Bon, ça ne sert à rien que je fasse la même chose. » (Entretien avec une doctorante, 30 ans, 7 février 2023).

Les enquêtées tentent d'expliquer l'incompréhension que suscitent les études longues pour les filles en renvoyant à la priorité donnée au foyer et au mariage. De plus, les parents préféreraient des études courtes pour les filles

pour qu'elles puissent les aider financièrement via l'argent de leur mari ou celui qu'elles gagnent de leurs activités économiques, mais aussi via du soin quotidien, selon trois étudiantes eues en entretien. L'école est vue comme une perte d'argent et de temps lorsqu'il s'agit des filles puisqu'elles ont le devoir premier de soutenir leurs parents et de fonder leur famille. L'école, pour les filles, est un investissement jugé parfois non rentable et inutile au regard du mariage qui les attend avant tout et qui marque généralement un arrêt dans leur scolarité. C'est d'autant plus vrai en contexte de précarité économique des familles où il faut faire des choix entre les enfants pour les dépenses liées à l'école :

« 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. Il faut laisser les tensions ailleurs, l'école c'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. Donc ces femmes-là, elles ont vraiment un parcours difficile, parce que vraiment les stéréotypes posent problème. [...] Il y en a qui ont des parents où le père est cultivateur et la maman est ménagère et quand il y a une fille dans la famille, le matin il faut plutôt préparer et amener aux champs que d'aller à l'école. » (N'Djamena, 1^{er} décembre 2022).

Cette même enseignante-chercheuse du Sud témoigne du décalage qui existe souvent entre le rôle attendu pour les femmes et le fait de faire des études pour un avenir qui n'est pas du tout assuré :

« Les parents ont toujours cette mentalité, cette idée du stéréotype. Il y a certains parents, bien qu'ils soient des parents intellectuels gardent cette culture, la femme est faite pour la cuisine. C'est ce qui empêche les filles d'aller jusqu'à l'université. Et il y a certaines filles qui trouvent aussi que les études universitaires sont longues. Il vaut mieux une formation professionnelle, vers peut-être la santé, ou aller faire une formation d'une année, pas perdre des années. Et puis après, comme il n'y pas aussi de recrutement dans la fonction publique, ça décourage certaines filles elles-mêmes. Tu vas étudier longtemps et puis après tu n'auras pas de travail et tu vas rester à la maison ? Ce n'est pas la peine d'aller à l'université. Ça c'est le raisonnement que certaines filles tiennent aussi. » (N'Djamena, 1^{er} décembre 2023).

Au regard du modèle qui prime et des contraintes économiques, il y a donc peu de place pour des destinées autres que le mariage pour les femmes. Encourager une femme à faire des études alors qu'on n'est pas sûr qu'elle finisse ou qu'elle trouve du travail ensuite entrave les représentations qui pourraient être positives d'une femme instruite.

La compatibilité entre le mariage et les études n'est pas du tout évidente. En conséquence, celles qui font des études supérieures et qui aspirent à d'autres formes de réalisation personnelle que la mise en foyer, dérogent aux normes sociales et doivent, au quotidien, subir une pression au mariage. En effet, le mariage entraîne de multiples responsabilités et une fois mariées, les femmes ont beaucoup de mal à poursuivre leurs études. Ainsi études et mariage entrent en collision sans pouvoir s'articuler. Et ce sont souvent les études qui sortent perdantes de la configuration. C'est ce qu'une étudiante tchadienne en thèse au Cameroun explique :

« Il y a certains 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. Et aussi des familles peuvent penser que c'est mieux d'investir sur le garçon parce que le garçon, s'il travaille, c'est lui qui va prendre en charge la famille. Et aussi les filles finiront toutes par le mariage et avec le mariage, elles s'occuperont de leur belle famille, c'est donc mieux d'investir sur les garçons. C'est ce qui fait en sorte que beaucoup de filles arrêtent ».

Une enseignante-chercheuse du sud du pays confirme :

« La femme ne doit pas faire de longues études ; la femme ne doit pas laisser son mari seul longtemps, elle ne doit pas non plus vivre seule, sans son mari. Ce sont ces idées, ces conseils-là qui amènent à des problèmes. Parce que souvent ils disent que si tu laisses une femme aller étudier, elle ne reviendra plus. Et si elle revient, elle travaille... [...] Donc pour eux, si je fais de grandes études, je vais abandonner mon mari » (N'Djamena, 1^{er} décembre 2022).

Mieux vaut dans ce cas arrêter les études au regard de ce qui est attendu avec cette entrée dans le mariage.

Le diplôme et la carrière professionnelle comptent moins pour le statut d'une femme que le fait d'être mariée et de fonder une famille dans la perception générale. La pression au mariage vient s'agréger au fait qu'obtenir un diplôme ne permettra pas forcément de faire vivre sa famille. Et ceci est d'autant plus vif quand une jeune femme tombe enceinte alors qu'elle est « sur les bancs ». L'enseignante-chercheuse qui témoigne ci-dessus entend aussi militer pour que ces jeunes mères soient encouragées à continuer leurs études :

« Il y a certains parents qui refusent, si la fille tombe en grossesse, qu'elle continue ses études. Ils demandent plutôt à la fille de rejoindre son mari. [...] [au contraire], il faut l'aider, l'encourager. Parfois ce

sont des filles super intelligentes. On va te dire maintenant que tu as pris la grossesse, rejoins ton mari, nous on ne va plus s'occuper de toi ? On va dire au mari, allez, prends ta femme, et si c'est un homme qui ne veut pas que sa femme continue les études, elle arrive chez lui et c'est tout, elle ne va plus à l'école ? Qui perd dans cette histoire ? [...] Et il faut quand même avoir le b.a.-ba, parce que si on opte pour le commerce ou autre chose, il faut quand même avoir une connaissance pour te permettre de gérer ce que tu vas faire. Quand on prend quelqu'un qui n'a jamais été à l'école et celui qui a fait un peu, il y a une grande différence. Il sait au moins comment gérer. Et si c'est une femme, elle saura comment gérer son foyer. Si l'enfant est malade, elle va avoir des réflexes : oh, je vais l'amener à l'hôpital. Si elle a la grossesse, elle va dire, bah, il y a quand même la visite prénatale que je dois faire, par rapport à celle qui n'a jamais été à l'école. Alors moi je dirais que l'école c'est la base de tout, et les filles doivent aller à l'école ».

Un autre aspect vient entraver la possibilité pour les jeunes femmes de continuer les études, notamment la question des « risques » que courent les jeunes femmes qui font des études, de ne pas terminer, de « faire autre chose » que des études pendant leurs études. Des témoignages rapportent que :

« Beaucoup de parents refusent d'envoyer leurs filles faire des études parce qu'il y en a certaines, au lieu de faire des études, elles 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. [...] Les parents ont investi pendant des années et leur enfant n'a pas progressé à l'école. Ça les décourage. Parce que si l'aînée est partie et elle a fait la même chose, pour ses cadettes, personne ne voudra prendre ce risque. » (Une doctorante, N'Djamena, 7 février 2023).

Si les femmes sont amenées à s'occuper du foyer et à gérer les tâches domestiques associées, les constructions de genre font que les hommes aussi ont de fortes responsabilités. C'est le cas essentiellement en matière de prise en charge économique de leur ménage. Un enseignant-chercheur le rappelle lorsqu'on lui demande comment c'est d'être un homme au Tchad :

« 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. » (N'Djamena, 19 février 2023)

On le voit, les normes de genre pèsent sur les femmes et les hommes. Les difficultés à se conformer aux normes sociales sont réelles pour tout le

monde. Cependant, une différence majeure existe : les prescriptions de genre encouragent les hommes à faire, agir, s'ouvrir, réussir, sortir, découvrir, chercher plus, et surtout être autonomes ; tandis qu'elles impliquent la mise en dépendance des femmes par rapport à leurs époux. D'un côté, les normes de genre autorisent des formes de liberté pour les hommes, même si des contraintes pèsent sur eux pour qu'ils subviennent à la famille nucléaire et étendue.

Du côté des femmes, il y a une forte limitation des capacités d'agir et des possibilités en dehors de l'espace domestique. Si, comme l'enseignant-chercheur le souligne, être un homme est effectivement une lutte au quotidien, les hommes ont donc à gagner largement du changement social en acceptant que les femmes travaillent et participent aux dépenses. Pour garantir une réciprocité, une réflexion doit être engagée pour que les femmes, elles aussi, partagent davantage leurs contraintes.

En outre, les entretiens permettent de voir qu'il y a débat sur le fait que l'image de la femme mère et épouse sans emploi est désormais obsolète. Est-ce une représentation passée ? La plus grande partie des témoignages des femmes montre que les stéréotypes de genre sont tenaces et s'appuient sur la bipartition suivante : aux femmes le foyer, aux hommes les emplois. Toutefois, comme elles sont l'incarnation même que l'on peut être une femme et enseignante-chercheure, certaines défendent que l'idée que le bonheur des femmes est au foyer prévalait « autrefois ». On observe une tendance à la mise à distance de cette représentation pour les femmes afin de justifier que leur place est possible comme en témoigne une assistante à l'université de N'Djamena :

« L'esprit s'est beaucoup ouvert maintenant, plus comme les choses étaient taboues à l'époque [...] On voit la femme en tant qu'un être humain avec ses droits et ses devoirs » (N'Djamena, 28 février 2023).

C'est ainsi qu'elles vont transférer l'actualité de cette représentation sur d'autres femmes : des milieux ruraux, parfois les femmes « dans les communautés musulmanes », parfois « du Nord » ou tout simplement « dans certaines familles conservatrices ». Cette manière de déplacer le curseur sur d'autres femmes permet de s'en détacher et de s'affirmer dans ce qu'elles sont, même si elle engage aussi des stéréotypes éventuels sur d'autres.

Les enseignantes-chercheuses montrent que l'application stricte du modèle de l'homme pourvoyeur de revenus n'est plus le seul modèle de mise et que les représentations sont en cours de changement. Cependant, toutes expriment que si les femmes peuvent désormais davantage aller à l'école ou travailler, elles gardent l'entièreté de la charge familiale et sont même amenées parfois à prendre en charge économiquement le ménage. L'une d'entre elles résume la situation en parlant d'une « représentation qui évolue », mais d'une « réalité qui persiste ». Il y a certes une prise de

conscience relative que les femmes peuvent aller à l'école et faire des études, mais des résistances des familles et du reste des entourages sont parfois fortes pour les en détourner. Le mariage et le foyer restent la priorité pour les femmes.

Dans ce contexte où la destinée première d'une femme est considérée comme étant le mariage, et une infériorité numérique écrasante des étudiantes dans la société⁶³, les femmes qui existent au monde d'une manière différente sont stigmatisées. Pour les enseignantes-chercheuses ou toute femme qui atteint un niveau d'études élevé, c'est l'expression « Je connais mon droit » qui incarne ce fait. Que signifie cette expression ? Que recouvre-t-elle ?

3.1.1. « Madame-je-connais-mon-droit » : une expression commune pour parler négativement des intellectuelles

Il est difficile de s'accorder sur une définition commune d'une femme « intellectuelle » pour tout le Tchad. Elle dépend du niveau de scolarisation fréquentée par une personne. Pour une chercheuse en géographie (52 ans), par exemple, la définition varie en fonction du milieu social considéré. Dans certains endroits du pays, « un élève de CM2 peut être vu comme un intellectuel par rapport aux analphabètes ». Il peut aussi s'agir de la personne qui a été le plus longtemps scolarisée dans un village, une ville, un quartier ou une famille, même si elle s'est arrêtée au milieu du collège. C'est le cas dans des localités du pays où les enseignants et enseignantes du primaire ou du secondaire, des maîtres communautaires, peuvent être des jeunes qui ont atteint la fin du collège ou le lycée. Pour une chercheuse de 50 ans, interrogée le 2 décembre 2022, les intellectuelles sont « celles qui sont allées à l'école, qui ont un certain niveau de scolarisation [...] Même si une femme ne fait rien, qu'elle est à la maison, mais qu'elle a un certain niveau de compréhension, je pense qu'on peut déjà dire intellectuelle. »

On peut moduler la définition de l'intellectuelle en fonction du contexte. Cependant, les femmes interrogées reconnaissent que, de manière générale, l'étiquette « intellectuelle » renvoie le plus communément à des femmes qui ont atteint le baccalauréat et l'université. Et ce, peu importe si elles sont engagées dans une profession intellectuelle à proprement parler à la suite des études. Les enseignantes-chercheuses sont des intellectuelles à deux titres. Elles sont allées longuement à l'école et leur métier est intellectuel. Or, l'accès à la profession d'enseignant-chercheur ne va pas de soi pour les femmes du fait de la croyance au Tchad que les femmes sont moins intelligentes que les hommes et qu'elles ne seraient donc pas aptes à faire ce type de métier.

⁶³ De façon générale, on compte au Tchad 420 étudiantes et étudiants pour 100 000 habitants et dont moins d'un tiers sont des filles (MESRS, 2020a : 47).

Les enseignantes-chercheuses deviennent gênantes en ce qu'elles arborent des caractéristiques habituellement réservées aux hommes comme le fait de s'exprimer ouvertement, de donner son avis, de parler avec aplomb, d'avoir une certaine liberté de mouvement et un emploi du temps chargé en dehors du ménage. Elles dérangent, car elles déstabilisent les attributions de genre habituelles. Elles occupent une place convoitée par les hommes et peuvent se permettre des comportements socialement autorisés pour les hommes. Elles sont critiquées et stigmatisées pour ce qu'elles sont supposées être, faire ou ne pas faire. Au Cameroun, les femmes hautement diplômées, les « intellectuelles », sont surnommées négativement « les longs crayons » (BILÉ *et al.*, 2022). Au Tchad, l'expression revenue systématiquement dans les entretiens est « madame je connais mon droit ».

La référence au droit signifie qu'elles contestent en cas de désaccord. Autrement dit, elles ont recours « au droit » au sens où elles rétablissent ce qu'elles pensent être vrai ou juste. Le parallèle avec la justice est une métaphore pour dire que les femmes s'expriment et luttent si nécessaire - avec excès. « Madame, je connais mon droit » est une expression qui comprend la notion implicite d'abus de pouvoir, de tentative de déstabiliser ce qui est. Durant les échanges lors de la tenue de l'expertise, une chercheuse décline le sens de cette expression. Celle-ci renvoie à l'image de « femmes dangereuses », « toxiques » ou de « prostituées ». Elle utilise même le mot « le bordel » pour dire qu'elles sont associées à la dépravation et à un excès de liberté vue comme nuisible à la société dans son ensemble. On analyse ce procédé stigmatisant comme un moyen social de contrôler l'ascension sociale des femmes et les garder à des positions non concurrentielles vis-à-vis des hommes. Quelle femme aurait envie de prendre le risque d'être associée à une prostituée pour le métier qu'elle fait ? L'expression « je connais mon droit » participe à maintenir l'ordre social en exposant les femmes au risque de la stigmatisation. Ce risque est dissuasif et il affaiblit les femmes psychologiquement.

Le registre de la sexualité par la mobilisation de la figure de la prostituée est utilisé classiquement dans des contextes où les femmes sont prises dans des processus d'émancipation qui font qu'elles débordent des rôles attribués traditionnellement aux femmes. L. L. ASPEITIA, qui a mené ses recherches dans un autre contexte et à une époque différente sur les ouvrières des usines situées à la frontière entre les États-Unis et le Mexique, montre bien que ces dernières sont assimilées à des « libertines dépravées » (2012). F. SARR (1998) aborde également la question des rumeurs sur la réussite des entrepreneures sénégalaises qu'elle étudie. Ces dernières sont accusées d'être des prostituées. On retrouve le stigmate de la libération sexuelle dans la littérature sur les « Nana Benz » de Lomé au Togo, célèbres revendeuses de pagnes qui se sont illustrées par leur fortune tout au long du XX^e siècle au point d'avoir des voitures Mercedes que les hommes n'avaient pas

(TOULABOR, 2012 ; VAMPO, 2020). Objet fantasmé de danger et de désordre moral, l'émancipation de certaines apparaît comme un élément perturbateur des relations entre femmes et hommes qu'il convient de canaliser par les rumeurs et les stigmates. C'est ce qui se passe pour les enseignantes-chercheuses.

Les enseignantes-chercheuses expliquent l'expression « Je connais mon droit » grâce à une autre, « on pense qu'elles sont arrivées », autrement dit qu'elles ont réussi dans la vie et qu'elles s'en vantent :

« On les traite de “je connais mon droit”. “Je connais mon droit”, c'est que ce sont des femmes qui veulent raisonner. C'est des femmes qui se pensent arrivées. On trouve que nous sommes trop hautaines, que nous sommes orgueilleuses donc pour eux [les hommes], c'est négatif. » (Hinda⁶⁴, 36 ans, doctorante, 22 février 2023)

Une autre chercheuse va dans le même sens :

« De rares personnes encouragent vraiment les femmes dans la recherche, mais la plupart du temps, elles sont perçues comme des “hors la loi” ou des “je connais mon droit”. On dit qu'elles ont tellement étudié qu'elles ne respectent personne, car elles sont capables de donner leur avis tel quel, qu'elles ne sont pas complexées et qu'elles savent dire non ou oui si elles veulent dire non ou oui. » C'est ce qui fait que beaucoup n'arrivent pas à trouver d'hommes à marier. Les hommes ont peur d'elles. Elles sont vues comme des femmes difficiles à gérer. » (Claudine, 51 ans, 1^{er} mars 2023)

Comme on le voit dans les propos de Claudine, le fait de raisonner, quand on est une femme, est assimilé à une forme d'irrespect, autrement dit on pense qu'elles se permettent de faire et de dire ce qu'elles ne devraient pas, précisément car ce sont des femmes qui ont étudié. Les regards dépréciatifs associés aux intellectuelles sont nombreux. Une ancienne étudiante, désormais employée de bureau, musulmane, de 28 ans, se rappelle par exemple la manière dont on la « traitait d'intellectuelle » dans le quartier, car elle ne prenait pas le temps de saluer le voisinage. Au Tchad, les salutations sont nombreuses. L'intéressée explique que, par manque de temps, d'envie et par souci de protection vis-à-vis des remarques du quartier, elle se « refermait » sur elle-même pour ne pas être affaiblie. Les personnes de son quartier associaient l'image de l'intellectuelle à une personne « qui se prend trop la tête », qui a perdu sa simplicité et donc, qui, d'une certaine manière, n'est plus tout à fait comme eux.

Une assistante de 42 ans à N'Djamena explique de la même manière :

⁶⁴Les prénoms des personnes enquêtées ont été modifiés.

« 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". » (N'Djamena, 28 février 2023).

Les effets des représentations sur les intellectuelles se font jour dans le milieu professionnel, l'espace familial et le voisinage. L'étiquette « intellectuelle » est mobilisée contre les femmes dans le cadre familial, en particulier en cas de tensions avec la belle-famille. L'exemple d'une ancienne étudiante au Cameroun de 26 ans, mariée, le montre. Alors qu'elle refuse de vivre dans la maison de la belle-famille, celle-ci lui reproche d'être une « intellectuelle » qui fait « comme les blancs où c'est la femme qui commande. » Dans son cas, si le mari refuse de donner de l'argent à sa propre famille, tout retombe sur l'épouse qui « fait son intellectuelle », « sa blanche » et qui convainc le mari de ne pas donner. On le voit, l'intellectuelle est celle qui influence, qui détourne de la tradition ou de la culture, et qui défie les hommes et les normes, dans les représentations sociales. Pour une doctorante interrogée, ce sont en fait « des femmes qui ne se laissent pas faire » et c'est ce qui déplaît dans une société qui exige des femmes qu'elles soient dociles envers les hommes.

Leur image est souvent entachée par l'idée qu'elles ne se laissent pas faire de manière générale et au foyer en particulier, et qu'une femme instruite sera difficile à marier. Une doctorante, célibataire, raconte à propos du mariage :

« Mes amies me disent : avant que tu soutiennes, là, il va falloir que tu te maries, parce que quand tu auras le doctorat, on aura beaucoup plus peur de toi. Parce qu'une femme avec le doctorat, c'est madame-je-sais-tout. Ils ont tendance à avoir peur. Ils disent que non, elle connaît tout, c'est elle qui veut tout, elle veut diriger le foyer, elle n'est plus une femme soumise et quand tu lui poses un problème, elle veut discuter, elle veut donner son point de vue et beaucoup d'hommes n'aiment pas ça. Ils aiment dominer la femme » (N'Djamena, 7 février 2023).

Il semble qu'au sein de certains couples, le fait que la femme ait fait des études ne pose pas de problème, notamment quand l'homme lui-même est diplômé du supérieur, ou possède également un doctorat parce que les rôles semblent s'équilibrer. La même doctorante explique :

« Si tu as un mari docteur, ça va. Parce que s'il est docteur et que tu es docteure, c'est bon. Lui, il a fait des études, il connaît très bien ce que veut dire faire des études et il va t'encourager. Mais c'est quand

le mari n'est pas docteur et que la femme va être docteure, c'est là que ça va poser problème. Parce que c'est le mari qui doit diriger le foyer. Il y a des moments où le mari lui, ça ne le gêne absolument pas, mais c'est son entourage : « ah bon, toi tu es là et ta femme est docteure ; elle doit aller tout le temps en mission. Qui va s'occuper des enfants ? Elle n'a pas assez de temps pour préparer pour la famille et tout, donc, c'est difficile » ».

Dans tous les cas, l'idée que les femmes doivent se soumettre aux hommes reste vivace, même au sein des couples dans lesquels le mari est fier que leur femme soit universitaire. Ces femmes doivent donc en permanence trouver un équilibre qui ne pas passer pour des « madame-je-sais-tout » ou « je-connaiss-mon-droit » auprès de leur mari. Elles déploient des stratégies pour faire passer leurs décisions. Une enseignante-chercheuse du sud du pays explique que la raison pour laquelle cela se passe bien avec son mari :

« C'est parce qu'à chaque fois que je veux quelque chose, je demande d'abord. Je dis est-ce que si on fait ça... qu'est-ce que tu penses... parce que l'homme, là, il faut aller doucement avec l'homme. Si je dis, je vais aller étudier en France, que tu le veuilles ou pas... ça ne passe pas. Mais si tu dis, voilà mon projet, et toi qu'est-ce que tu en penses ? Il faut aller doucement pour amener l'homme à te soutenir dans ce que tu fais. [...] On discute beaucoup, parce qu'il arrive qu'il y a certaines choses qu'il veut m'imposer, mais moi, j'arrive toujours à le cadrer. Des fois il dit, non, mais c'est moi le chef de famille ! C'est pas pour plaisanter ! Des fois, on entre dans les débats, hein ! Moi je lui dis toujours que nous ne sommes plus à un stade où c'est le mari seul qui décide. Mais il faut y aller doucement. »

Tous les témoignages des chercheuses qui se sont prêtées à l'exercice de l'entretien convergent aussi vers l'idée que les enseignantes sont perçues comme des femmes très sûres d'elles en raison de leur instruction et qui se vantent :

« Les enseignantes là, elles aiment trop la vérité, il y a méfiance. Regardez-moi la femme intellectuelle, elle se vante ! Les hommes pensent que nous on se vante, mais on ne se vante pas ! » (Amira, 48 ans, 24 février 2023)

Amira explique que le seul port de beaux vêtements ou de rouge à lèvres suffit pour recevoir des critiques. D'autres racontent aussi que le fait de se déplacer dans une voiture personnelle est source de mépris. Elle précise que le problème majeur advient « quand vous contredisez ». L'enjeu de l'expression « je connais mon droit » est donc là : les hommes n'aiment pas que les femmes les contredisent. Lorsque les femmes expriment un avis, les gens pensent que c'est « parce qu'elle a tel niveau ou parce qu'elle est telle ». Leur capacité à s'exprimer est donc aussitôt réprimandée par le renvoi à leur

identité de femme. Lorsqu'elles émettent un avis, leurs propos sont pris comme des critiques formulées par des femmes en particulier.

Un des enjeux de ces femmes qui ont fait des études et exercent à l'université est bien de ne pas se faire remarquer, ne pas « se vanter ». Ainsi, certaines femmes doivent faire profil bas au quotidien en raison d'un climat de jalousie à leur égard, et qui modifie les relations avec l'entourage. Une enseignante-chercheuse qui occupe un poste à responsabilités dans une université du Sud explique au cours de l'entretien que :

« Les jalousies, il y en a beaucoup 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. Ou des fois quand je passe, je vois par exemple les connaissances, je lève la main pour dire bonjour, il y en a qui ne répondent pas. Elles se retournent, elles dévient, elles prennent une autre route pour que tu ne puisses pas la saluer. Alors qu'il n'y a même pas de problème ! [...] Il y a des gens qui pensent que je suis devenue une grande personnalité et qu'on ne peut pas m'approcher. [...] ça me fait énormément mal. Qu'est-ce que mon statut a à voir avec des relations amicales avec des amies avec lesquelles on a commencé, des fois depuis le primaire ? » (N'Djamena, 1^{er} décembre 2022).

Une autre enseignante-chercheuse explique un peu sur le même registre qu'elle ne se présente jamais comme juriste et elle ne met jamais en avant qu'elle travaille à l'université :

« Je ne m'affiche jamais en tant que juriste, non, jamais en “femme qui connaît son droit”, à tous les sens du terme, mais quand même on sait que je travaille à l'université. Je ne veux pas me vanter quand même. [...] On a tendance à voir qu'une femme juriste, c'est l'arrogance, elle est hautaine. Mais il y a une façon simple de gérer les choses, c'est l'humilité » (N'Djamena, 28 février 2023).

Amira reprend : « Vous vous défendez devant les hommes donc ça devient de la critique pour eux ». Les femmes ne sont pas censées tenir tête. Au contraire, comme le montre l'expression « *Mara sakhit* », « ce ne sont que des femmes », autrement dit qui doivent rester à leur place subalterne. Ces représentations peuvent avoir un effet sur l'employabilité des femmes diplômées qui sont vues comme n'ayant pas le niveau ou qui viendront « créer des problèmes aux hommes avec leur histoire de harcèlement sexuel ». Une enseignante-chercheuse tchadienne a rencontré une femme qui ne trouvait pas d'emploi, car c'est « une femme, belle et avec un gros diplôme », donc supposée créer des problèmes aux hommes.

3.1.2. « *Mara sakhit* » : une expression qui essentialise les hiérarchies

L'expression « *mara sakhit* », juste une femme, reflète les hiérarchies entre les hommes et les femmes, et les transforme en caractéristiques qui seraient « naturelles », biologiques, intemporelles et donc universelles, ce qui justifie leur perpétuation. Les femmes sont vues comme étant inférieures parce qu'elles sont des femmes, et on n'y peut rien, c'est la nature qui l'a décidé. De nombreux écrits dans les études de genre ont montré à quel point cette représentation explique la persistance des inégalités et leur reproduction. Les femmes seraient ainsi programmées pour être inférieures « par essence », inaptes aux responsabilités et moins intelligentes et compétentes que les hommes. L'Europe a depuis le XV^e siècle tenté de justifier l'infériorité des femmes par des arguments médicaux mettant en avant des caractéristiques anatomiques inégales en valeur. Particulièrement stable dans diverses sociétés, cette croyance est pourtant constamment déconstruite par de nombreuses chercheuses depuis très longtemps. L'offensive anti-naturaliste de Simone de Beauvoir dès 1949 avec son « On ne naît pas femme on le devient » (*Deuxième Sexe*), les travaux de Françoise Héritier ou de Michèle Perrot, Antoinette Fouque, etc., pour ce qui est de la tradition française, s'appliquent particulièrement à montrer qu'être une femme est avant tout un construit social et qu'il n'y a rien de naturel dans le fait de manquer de qualification pour une tâche ou une autre. Poser l'étiquette de « femme » à une personne est une manière de la réduire à une seule de ses dimensions.

Dans le cas des universitaires, des femmes ayant suivi des études, il existe ainsi un paradoxe puisqu'elles sont des femmes, et donc seraient inférieures par « nature », alors qu'elles exercent dans l'enseignement « supérieur ». Des frottements ne peuvent éviter de se produire puisqu'elles ne semblent pas à leur place dans ce contexte. Ceci leur est très souvent rappelé dans l'exercice de leur travail et leurs responsabilités, et cette manière d'accoler les deux termes opposés est revenue dans pratiquement tous les entretiens pour justifier le traitement infériorisant imposé aux femmes. Comme un lancinant refrain, elles entendent en permanence « *mara sakhit* » qui justifie absolument toutes les injustices, les inégalités de traitement, les humiliations, les mots blessants, la non-prise en compte de leur avis, de leurs décisions, le sabotage de leur travail aussi parfois. Comme toutes les femmes, elles sont constamment ramenées, rabaissées, à leur statut inférieur de femme, alors même qu'elles sont en situation de responsabilité, qu'elles font partie d'une élite, d'une minorité ayant étudié et obtenu des diplômes, et donc, clairement pas dans une situation d'infériorité... en principe.

Les témoignages recueillis sont très nombreux sur la question. Une enseignante-chercheuse en sciences du langage en parle comme d'une « idée paternaliste que les hommes ont souvent » qui trouve des déclinaisons aussi dans la langue ngambay par les termes « *déné bah ya* ». Pour cette

enseignante, l'expression montre que les femmes « ne représentent rien » aux yeux des hommes pour dire qu'elles ne sont pas considérées comme leurs égales. Une femme de la société civile, impliquée dans l'expertise, a résumé justement l'expression en ces termes : « Les femmes doivent être toujours inférieures aux hommes : en savoir, en avoir, en pouvoir ». Elle poursuit en indiquant qu'un homme est sans valeur quand une femme lui est supérieure. Il ne serait que « la bouillie qui dégouline derrière la louche ».

Une doctorante interrogée développe aussi ce point :

« 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 aux vues de la culture, la femme n'a pas son mot à dire, c'est l'homme qui décide. On prend une grande femme avec un petit garçon et même le petit garçon a plus de valeur pour eux. Il y a un terme qu'on dit : "*mara sakhit*" ou "femme seulement" » (Hinda, 36 ans, doctorante, 22 février 2023).

D'autres entretiens confirment que le système de genre tchadien est structuré autour de la domination masculine, quel que soit le statut de la femme. Qu'elle soit en situation de responsabilité ne change pas vraiment la perception qu'on a d'elle d'une certaine façon. Mais même si elle en souffre, elle possède malgré tout davantage de possibilités de se défendre qu'une femme ordinaire, puisqu'elle est une « Madame-je-connais-mon-droit ». Cependant, elle est soumise, comme d'autres femmes, à de nombreuses contraintes et vexations.

De la même manière que ne le faisait l'enseignant-chercheur en disant qu'être un homme au Tchad relève du parcours du combattant, une ancienne étudiante interrogée avance aussi la même chose, mais pour les femmes. Pour elle, « être une femme au Tchad, c'est un parcours du combattant ». Lorsqu'on lui demande de préciser en quoi, elle répond d'abord « en absolument tout » et prend plusieurs exemples qui lui semblent révélateurs. Le premier concerne la conduite de la moto : « on t'insulte de prostituée, on te touche sur la moto ! ». En guise de second exemple, Nancy, l'ex-étudiante, rappelle qu'au travail, pour les femmes, « c'est tout un problème ». Elle évoque l'imposition du voile, le fait que certains hommes ne saluent pas les femmes, les propositions sexuelles indécentes, les tentatives de viol et le fait d'avoir à vivre avec la rumeur qu'une femme sort nécessairement avec son patron lorsqu'elle est recrutée. Ces illustrations montrent que les hommes s'accordent le droit d'insulter les femmes, alors que l'inverse n'est pas possible. Ils se donnent le droit également de disposer du corps des femmes en les touchant sans leur consentement ou en les agressant. Ils ont un ascendant sur les femmes qui leur permet d'agir de la sorte, tandis qu'elles

doivent composer dans un environnement social où elles sont, par essence, vues comme inférieures.

Une doctorante témoigne :

« Tu es toujours soupçonnée de te conduire mal. Et surtout, quoi que tu fasses, les gens vont parler de cette manière : “c’est une femme seulement”. On a toujours tendance à dire c’est une femme seulement, c’est la seule chose qu’ils regardent : une femme. On te décourage. On dit ce qu’elle fait n’est pas sérieux, ce qu’elle dit n’est pas important, on n’a pas besoin de son avis. » (N’Djamena, 7 février 2023).

Cette représentation va bien sûr de pair avec des rapports de pouvoir inégalitaires. Comme le montrait Hinda dans un précédent *verbatim*, ce sont les hommes qui ont le pouvoir de décision. Ceux-ci, ancrés dans cette considération, pensent aussi avoir le pouvoir de décider du sort de leurs collègues femmes. Il arrive souvent qu’on entende un homme dire à une collègue femme la manière dont « une femme » est censée se comporter. Les rappels à l’ordre social sont constants. En revanche, ce n’est pas le cas dans le sens opposé.

Lorsqu’elles ont des postes à responsabilités, les femmes de l’enseignement supérieur doivent parfois serrer les dents pour assumer leur fonction et ne pas craquer face aux humiliations, aux résistances à ce qu’elles appellent « la négligence ». Une enseignante-chercheuse en responsabilité explique ainsi :

« Il y a certains collègues arrogants. *Mara sakhit*, femme seulement. Tu es femme. Moi, je suis cheffe de département, mais quelques fois 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. Ils ne prennent pas en considération certaines remarques, certaines décisions, certains de mes propos aussi. Je surmonte quand même, et malgré les intimidations, je suis restée cheffe du département. Il faut du courage. [...] Je ne me laisse pas faire quand même. [...] Mais quelques fois, il y a aussi le découragement qui arrive. [...] Heureusement, il y a des collègues qui m’encouragent et par les chefs aussi, qui me soutiennent. Mon doyen me fait confiance. [...] On fait avec. *Mara sakhit, mara sakhit*, on m’a dit en face *mara enti bes*, tu es une femme seulement ! C’est pas facile, hein ! » (N’Djamena, 28 février 2023).

Les représentations de ce type entraînent une perception négative des intellectuelles dans la société. Pourtant, dans le même temps, et paradoxalement, elles sont aussi admirées et érigées en modèles.

3.1.3. Une admiration pour les enseignantes-chercheuses dans le même temps

Du fait de leur nombre, les enseignantes-chercheuses sont dans des positions professionnelles exceptionnelles d'un point de vue du genre, mais aussi au vu du faible nombre d'enseignants-chercheurs tout court dans le pays. Leur rareté fait qu'elles sont mises en avant comme des figures de la réussite par une partie de la population. Cela pourrait paraître contradictoire avec les développements précédents, mais cela ne l'est pas. Le réel est complexe et les représentations sont multiples dans une même société. Dans certaines familles, il est désormais acquis que les filles doivent aller à l'école et qu'elles peuvent faire de longues études prestigieuses. Les intellectuelles sont à la fois des figures repoussoir et des figures de référence.

Les chercheuses témoignent des avis positifs portés aussi sur elles. C'est le cas de Nadia, 52 ans. Elle fait état des stéréotypes sur les femmes, mais affirme aussi que dans son village, situé au sud du pays, elle est admirée :

« 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. »

Les propos de Nadia mettent en lumière la manière dont ces femmes peuvent être prises en exemple pour inspirer des petites filles. Elles deviennent emblématiques d'une trajectoire appréciée que d'autres filles sont incitées à reproduire. D'ailleurs, on retrouve cette admiration dans les discours des étudiantes et doctorantes qui aspirent à devenir « comme docteur X » plus tard.

En outre, la réussite par l'école leur confère aussi un rôle de conseillère ou de sage ; ce qui montre que les études comptent dans la recomposition des droits et devoirs au sein des familles. Les hommes aussi éprouvent de la fierté. Quelqu'un, au-delà du fait qu'il s'agisse d'une femme, a su tirer son épingle du jeu et connaître une ascension sociale de classe. Dans le cas de Nadia, l'admiration est d'autant plus poussée qu'elle vient d'un milieu pauvre et d'un village où aucune fille de son âge, presque, n'étudiait. Des années auparavant, au début des années 1980, quelques femmes avaient fait le collège en dehors du village, mais pas dans sa génération. Ainsi, c'est

dès la fin du collège, lorsqu'elle obtient le brevet d'études du premier cycle (BEPC), qu'elle commence à faire la fierté de sa mère et du village selon Nadia. Sa mère était « ménagère » et avait souhaité que sa fille ne devienne pas analphabète comme elle.

D'autres enseignantes-chercheuses réaffirment l'admiration portée à ces femmes d'exception. Amira, par exemple, se sent respectée en tant que docteure. De nombreuses personnes disent à ces enfants devant elle : « Votre mère là, c'est une grande femme ». Elle se sent heureuse de faire l'objet de ce type de propos qui lui font tenir bon lorsqu'elle rencontre de l'adversité. Toutes les enseignantes-chercheuses rapportent des remarques positives sur elles qui les font avancer. Claudine parle de « trophées », de « référence de réussite » et de « respect » dans le cercle familial.

Une doctorante témoigne aussi que toute sa famille est fière d'elle :

« On me dit que je suis un peu comme un modèle dans la famille. S'il y a des petites cousines qui n'aiment pas l'école, on leur dit : “fais comme elle, regarde-la, c'est elle qui va prendre la relève” [...] on est fier de moi dans la famille. » (N'Djamena, 7 février 2023).

Une enseignante-chercheuse de Sarh explique que lorsqu'elle a soutenu sa thèse, son mari était très fier d'elle :

« Il est très fier, quand je suis rentrée [après la soutenance], c'est lui-même qui a organisé la cérémonie. Il a créé une grande date à la maison après ma thèse. On a invité tout le monde, il a fait un petit discours. Il était très content. » (Une enseignante-chercheuse, N'Djamena, 1^{er} décembre 2023).

Le fait qu'elles soient universitaires entraîne un rapport à l'école et aux études particulièrement étroit. De modèles, elles passent aussi au rôle de mentor dans leur famille, mais également de façon plus large. Ainsi, beaucoup d'entre elles se voient confier des enfants de leur famille pour assurer leur scolarisation, le suivi, etc. Nombre d'entre elles s'occupent d'enfants de leurs cousins, frères et sœurs, qui vivent avec elles afin d'être scolarisés. Elles assument parfaitement qu'elles sont des exceptions, qu'elles ont un rapport privilégié avec l'école, y accordent une grande importance, et qu'à ce titre, elles ont une forme de responsabilité vis-à-vis de leur famille et de leur parentèle un peu plus éloignée. Ainsi une enseignante-chercheuse explique comment est constituée sa famille au quotidien :

« J'ai mes propres enfants, j'en ai trois, dont une est en études en Russie. J'ai aussi des nièces, deux nièces de 15 ans et 12 ans ; j'ai trois neveux, deux de 12 ans et un qui a 13 ans. Donc au total, j'ai les neveux et les nièces, cinq personnes, plus mes deux filles, ça fait sept enfants à la maison. [...] Je veux qu'ils soient avec moi pour que je puisse bien les suivre à l'école. [...] Mon petit frère a voulu que son fils vienne fréquenter le collège, c'est un collège de renom qui forme

bien les élèves. [...] Pour mon beau-frère, il a donné mon nom à sa fille. [...] Ils sont au village. La fille ne fréquentait pas l'école. Donc j'ai demandé l'avis de mon mari. J'ai dit, bon, l'enfant-là, si on la laisse comme ça au village, c'est pas bon. Est-ce qu'on ne peut pas demander à son papa s'il accepte qu'on l'amène avec nous et ça lui permet de continuer l'école. C'est comme ça qu'on l'a fait venir dès le bas âge quand elle avait 6 ou 7 ans. Maintenant, elle est en 6^e. Elle est hyper intelligente. Depuis qu'elle a commencé le CP1, elle est première de sa classe jusqu'à aujourd'hui. [...] Il y a aussi le petit garçon de ma nièce parce que c'est ma nièce qui s'est occupée de ma première fille quand je suis partie étudier à l'étranger. [...] Donc en signe de reconnaissance, j'ai dit, je vais garder ton garçon et je vais le suivre pour qu'il poursuive ses études. 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. » (N'Djamena, 1^{er} décembre 2022).

Être une universitaire femme peut entraîner le fait d'être vue comme un modèle aussi dans la société, de façon plus large. Certaines des chercheuses rencontrées font état de leur engagement en tant que modèle, voire comme mentor. En effet, pour les étudiantes surtout, voir une femme diplômée donner un cours, assumer des responsabilités administratives, et tenir bon dans un contexte défavorable peut être un facteur de motivation pour de jeunes femmes qui ont du mal à se projeter. Ainsi la même enseignante-chercheuse témoigne du fait qu'elle profite de sa position pour tenter d'encourager les filles à continuer leurs études, en toutes circonstances. Dans l'amphithéâtre, elle donne des conseils, et elle considère que son exemple peut aider à se projeter. Ainsi elle affirme :

« Je suis fière de ce que je suis et je me dis que pour une fille qui a une vision de l'avenir, qui veut continuer, elle peut prendre mon exemple pour y arriver. Et ce conseil je le donne même quand je suis dans l'amphi. Je donne toujours des conseils, surtout aux filles. »

Elle s'investit dans une forme de mentorat pour tracer un chemin, s'aventurer en zone pionnière et faire profiter d'autres filles de son expérience :

« 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. » (N'Djamena, 1^{er} décembre 2022).

D'ailleurs, dans la presse, les femmes données en exemple ont presque toutes des diplômes de l'enseignement supérieur. C'est ce qu'on peut relever en tout cas dans le numéro spécial du quotidien d'informations générales *Le Progrès* paru en mars 2023 à N'Djamena intitulé « *Femmes tchadiennes à l'ouvrage* » à l'occasion de la Journée internationale des droits des femmes. Quarante-sept portraits de femmes sont proposés comme des modèles : « La femme tchadienne se bat à sa manière d'apporter sa contribution au développement économique et social du pays. Elle veut se montrer utile et s'impose par son courage » (p. 3). Sur les 47 femmes présentées, 39 sont diplômées du supérieur et l'écrasante majorité d'entre elles ont une licence, voire un master 1 ou 2. Ainsi, il semble malgré tout que les femmes diplômées puissent être source de fierté pour la Nation.

Or, le succès vécu par une femme ou un homme peut rejaillir sur toute la famille (tout comme la honte). Ainsi, une femme qui se distingue est certes une femme, mais elle est aussi un membre d'une parenté qui bénéficie des distinctions, en termes de prestige, de capital social, et aussi en argent puisque les femmes en question aident largement la famille. En effet, la reconnaissance de la réussite engage aussi des attentes supplémentaires en termes de solidarité intrafamiliale dont dépend largement le sentiment de fierté. Une personne qui aurait réussi une carrière sans en faire profiter le reste de la famille ne susciterait pas de fierté. L'admiration est donc largement dépendante du niveau d'exceptionnalité de la personne qui se distingue (comme dans le cas de Nadia), mais aussi de la redistribution mise en place pour satisfaire la famille. Ces deux éléments, admiration et capacité de contribuer à des événements sociaux, placent souvent la femme enseignante à la tête des événements, tout en sachant qu'elle ne sera probablement pas disponible. Pour la famille, c'est une manière pour que les gens sachent qu'une femme docteure est bien de la famille et qu'elle mérite le respect, notamment de la belle-famille quand il s'agit d'un mariage.

On note enfin que toutes les femmes enseignantes-chercheuses ne sont pas admirées de la même manière. Celles qui sont mariées, ont des enfants le sont d'autant plus qu'elles savent témoigner d'un savoir-être, en tant que femmes, dans la société. La chercheuse célibataire et sans enfant de l'échantillon (37 ans) fait état au contraire des regards négatifs posés sur elle, quand bien même elle a une belle carrière, même si elle bénéficie de la protection de son oncle, un père qui la préserve du poids du reste de la famille. Elle est vue comme une personne non mariable, comme le confirme un enseignant-chercheur interrogé pendant l'enquête :

« Pour une femme qui n'est pas encore mariée et qui est à ce niveau, elle n'attire pas l'attention des hommes. Les gens développent des préjugés pour l'éviter. Même si elle trouve un mari, ce sera un opportuniste. Ce sera un homme qui va s'engager avec elle par intérêt ».

Les représentations sur les intellectuelles sont activées au quotidien et causent parfois le célibat prolongé. Joëlle, une jeune femme d'une trentaine d'années, détentricrice d'un master en comptabilité obtenu en France, racontait à une enseignante-chercheuse de l'expertise, lors d'un atelier de formation « Genre et sensibilité aux conflits », que les hommes ne l'approchent pas à cause de son diplôme. Ceux qui ne la connaissent pas sont très vite rappelés à l'ordre par les autres. Certains mettent aussitôt son numéro sur liste noire pour arrêter la relation. Cette situation arrive surtout aux filles qui finissent leurs études avant de se marier. Elles ne sont pas sollicitées par les hommes, car faisant peur. On les traite de vieilles filles ou d'avoir « acheté l'homme » si elles parviennent à trouver quelqu'un. Les rares qui arrivent au mariage, négocient avec un partenaire pour trouver un accord. Une enseignante-chercheuse, défunte, mais autrefois proche d'une autre enseignante qui la cite, avait pour habitude de dire « je cherche le père de mon enfant et non un mari », résignée à faire union avec quelqu'un à proprement parler.

Ainsi, le fait d'avoir réussi des études brillamment ne constitue pas un motif d'admiration en soi, si la femme en question ne donne pas les garanties qu'elle a su tenir « ses rôles » sur tous les plans. C'est aussi vrai pour les hommes, mais ça l'est particulièrement pour les femmes qui doivent négocier leur position sociale. Après avoir vu les représentations générales qui ressortent des entretiens, il est intéressant de se pencher sur le regard que les hommes universitaires portent sur leurs homologues féminins, d'après les entretiens menés.

3.2. Qu'en pensent les hommes universitaires ?

Dans cette sous-section, nous abordons la perception que les hommes ont des enseignantes-chercheuses, celles qui sont leurs collègues et donc partageant le même métier qu'eux. Le premier élément qui ressort est que, s'ils admettent des difficultés pour les femmes, ils les rapportent à des situations individuelles, sans tenir compte complètement du contexte structurel qui préfigure les situations. Les critiques qui sont formulées à l'égard de femmes chercheuses, mettent au jour l'attitude des hommes qui ne sont pas toujours dans la compréhension de la singularité de la situation des femmes. Dans le même temps, les entretiens font ressortir le paradoxe de l'admiration. Il se retrouve dans les propos des enseignants-chercheurs, ce qui atteste bien qu'ils ont conscience que la situation des femmes est exceptionnelle et compliquée.

3.2.1. Des perspectives qui résument les difficultés des femmes à des situations individuelles

Selon un enseignant-chercheur de l'université d'Adam Barka d'Abéché, de 44 ans, les perceptions sur les femmes sont variées et sont intimement liées à la personnalité de l'enseignante-chercheuse elle-même. C'est ce que l'on retrouve dans les propos suivants :

« La perception sur les femmes-chercheuses est déterminée selon les bonnes dispositions de départ. Si une femme sait faire la différence, elle doit être respectée par les hommes ou les autres. Ce qui signifie que c'est la posture et l'attitude qui déterminent le respect qu'on doit ou pas avoir envers une femme-chercheuse. Ce qui suppose que les femmes sont perçues par leurs manières de se comporter ou de se conduire ». (Japhet, N'Djamena, 19 février 2023)

Affirmant un tel élément, il se positionne en faveur d'un respect conditionné à l'attitude des femmes et non d'un respect immédiat. Il imagine explicitement la possibilité, dans certains cas, de ne pas avoir de respect pour une collègue. Au contraire, les hommes sont respectés automatiquement par leur position et ils n'ont pas à fournir la preuve qu'ils sont dignes de recevoir le respect. Cette différence découle du système de genre qui fait que les femmes doivent composer tout particulièrement pour correspondre aux normes de la femme respectable, au-delà du fait d'être chercheuse. Leur crédibilité professionnelle est fortement associée à leur manière d'être femme.

Le chercheur interrogé poursuit en disant que dans son université, « les pesanteurs socioculturelles pèsent sur les femmes [...] Avec l'avènement du monde planétaire, les femmes doivent, elles-mêmes, chercher à relever les défis qui sont liés à leur carrière. Elles doivent s'inspirer du travail d'autres femmes d'ailleurs pour avancer dans l'enseignement et la recherche ». (Japhet, 44 ans, N'Djamena, le 19 février 2023)

Ces propos montrent que, pour cet enseignant-chercheur, il appartient aux femmes de travailler, de montrer leur capacité et leur intelligence pour se hisser au même niveau que celui de leurs collègues masculins ou même aller au-delà. L'avenir de la femme enseignante-chercheuse et sa mobilité professionnelle sont consécutifs à son effort personnel, gage de son insertion socioprofessionnelle. Cette manière de se représenter les choses stigmatise les femmes pour un manque d'adaptabilité si elles ne parviennent pas à se hisser au plus haut niveau. Produit par quelqu'un qui est avantagé dans les rapports de pouvoir en tant qu'homme, ce type de discours fait circuler l'idée que tout est une question de volonté personnelle. Cet extrait d'un entretien, comme d'autres tenus avec les hommes, donne à voir que les hommes minimisent l'inégalité des chances initiales entre hommes et femmes puisque leurs discours sont du registre de la volonté individuelle dans une philosophie

de « si on veut, on peut ». Au regard des rapports de pouvoir en jeu, ce principe trouve ses limites du point de vue d'individus qui, structurellement, sont placés en position défavorable, en l'occurrence les femmes.

Si les femmes doivent faire preuve d'adaptabilité pour se faire une place dans la recherche, selon les discours masculins, les hommes ne sont pas toujours prêts, quant à eux, à s'adapter pour comprendre leurs collègues féminines. En pratique, ils n'apparaissent pas comme des alliés pour gérer les contraintes des femmes, mais accélèrent parfois les difficultés. Les hommes ne sont pas préparés à faire la compétition sur le terrain de la recherche avec les femmes. C'est difficilement qu'ils acceptent de les mettre dans quelques rares projets ou de les désigner pour assurer tel ou tel rôle. La plupart des rôles donnés aux femmes sont de second rang, ce qui ne leur permet pas de s'exprimer. Par exemple, aucune femme ne préside une institution et est titulaire d'un poste en dehors de ceux d'inspectrice générale et de présidence d'organisation du baccalauréat.

Si on reprend l'enseignant-chercheur cité ci-dessus, il raconte la manière dont les femmes dérogent aux « normes administratives » qu'il entend réaffirmer sans compréhension particulière des raisons pour lesquelles ses collègues femmes agissent de la sorte :

« 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 ». (Japhet, 44 ans, N'Djamena, 19 février 2023)

Les normes administratives sont câblées sur le modèle idéal du chercheur : masculin, productif, et libéré des charges familiales et domestiques (DUTOYA *et al.*, 2019). Le passage ci-dessus permet de comprendre les difficultés que rencontrent les enseignantes-chercheuses, surtout celles qui allaitent ou qui sortent de la période de grossesse, et la rigidité dont font preuve certains hommes. Cette rigidité, imposée au nom des normes standards, est génératrice de contraintes supplémentaires. Les collègues masculins interrogés émettent, pour la plupart, des avis durs sur les collègues femmes, allant jusqu'à les décrire comme étant paresseuses. L'extrait d'entretien suivant le montre :

« Vous avez une femme par exemple, je ne sais pas, on lui donne un certain volume de cours, elle ne finit pas. Donc, si certains collègues

hommes parviennent à atteindre un certain résultat, il faudrait que les femmes fassent la même chose. Aujourd'hui, ce sont les compétences intellectuelles qui doivent prévaloir. Moi, je dis ça parce que là où j'ai étudié, j'ai étudié avec une femme [...] Donc, il faudrait que les femmes, les obstacles, qu'on leur reconnaît, ne doivent pas être une occasion de paresse ». (Japhet, 44 ans, N'Djamena, 19 février 2023).

Malloum, enseignant-chercheur en sciences sociales, reprend le terme « paresseuses » pour désigner des collègues femmes :

« 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. Je prends par exemple les travaux de jury qui se prolongent jusqu'à tard, elle peut dire que non, je suis une femme mariée, je ne peux pas travailler jusqu'à 18 h, 19 h et voilà, ça se comprend et ce qui fait que de ce côté, la femme ne s'occupe plus des mêmes charges que l'homme. Donc, par sa nature de femme, ça fait qu'elle n'assume pas convenablement les tâches. » (Malloum, N'Djamena, 11 mars 2023).

L'évocation de la « nature » des femmes s'inscrit, on l'a vu, dans une essentialisation des comportements sociaux qui ne conduit pas à une analyse des processus sociaux qui amènent à de telles situations. Ce que le chercheur voit comme de la paresse est en réalité un régime de contraintes différentes, selon le genre, qui s'exprime et qui fait que les femmes ne peuvent pas être autant disponibles que les hommes dans un milieu académique où les contraintes de productivité sont excessives. Lorsque l'on connaît la charge familiale des femmes au domicile, les collègues masculins pourraient-ils envisager d'exclure que les jurys se tiennent jusqu'à 19 h le soir ? Pourquoi ne pas faire des aménagements particuliers pour incorporer les contraintes des femmes plutôt que les nier en faisant comme si tous les agents de la recherche travaillaient dans les mêmes conditions ?

Les entretiens menés avec les hommes montrent tout de même que les enseignants-chercheurs sont conscients des stigmates sur les femmes scolarisées. Ils ne sont pas dans le déni ou la méconnaissance du fait. L'enseignant-chercheur de l'université Adam Barka d'Abéché confirme par exemple que « 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. » On retrouve là une référence aux stéréotypes autour de la femme intellectuelle. Un autre enseignant-chercheur interrogé au sujet de la perception de la femme enseignante-chercheuse décrit leurs difficultés, tout en s'associant à cette manière de voir :

« La perception que j'ai ou que les autres ont, c'est qu'elles sont un peu autoritaires. Quand une femme arrive au niveau supérieur, elle devient plus négligente. Elle néglige les autres. Il y a un sentiment ou complexe de supériorité qui arrive et du coup, la société qui n'a pas trop évolué la rejette. Les gens développent un climat de 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. Parce qu'imaginez, quand vous trouvez une femme intellectuelle dans un petit coin, je crois que vous aurez toute la merde, parce qu'elle veut toujours parler et nous avons nos milieux, quand une femme parle beaucoup, on trouve qu'elle est autoritaire. Elle domine son mari à la limite. 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. » (Haroun, 51 ans, N'Djamena, 20 février 2023).

Dans les discours des hommes, il y a donc une double dimension : à la fois, ces derniers identifient les stigmates dont font l'objet les femmes, mais ils ne s'en écartent pas de manière frontale en affirmant qu'il s'agit bien là de stéréotypes. Cela donne à penser qu'ils y adhèrent en partie. Ils mettent le doigt sur le problème identifié plus tôt : ce type de femmes suscite la méfiance, car elles ne peuvent pas être dominées, autrement dit comme les autres. Elles sont perçues comme des femmes autoritaires, car elles se permettent d'agir comme il est seulement permis pour les hommes habituellement de le faire. Le fait de les identifier comme étant « autoritaires » reflète une résistance à ce que les prérogatives de genre évoluent. Un chercheur parle de « complexe des hommes » vis-à-vis de femmes qui ont fait de longues études.

3.2.2. Le paradoxe de l'admiration se retrouve aussi dans les discours des enseignants-chercheurs, mais avec des limites

Les enseignants-chercheurs rejoignent leurs collègues femmes sur l'idée que les femmes diplômées font honneur à leurs familles, leurs communautés et leur pays.

Elles sont aussi source d'inspiration chez certains hommes, en particulier ceux qui n'ont pas encore leur doctorat. Les propos d'un enseignant-chercheur de la Faculté des sciences de l'Homme et de la Société (FSHS) le montrent :

« Si la femme se trouve dans la communauté scientifique, c'est-à-dire parmi ceux qui sont des gens scientifiques, c'est-à-dire qu'elle a bravé des difficultés pour y parvenir. Et tout de suite, pour quelqu'un qui n'a pas, par exemple moi qui n'ai pas ma thèse de doctorat, quand je suis en face d'une femme qui est maîtresse-assistante ou bien maîtresse de

conférences, je me dis non, il y a quelque chose qui manque chez l'homme, il y a quelque chose qu'il faut beaucoup plus développer chez l'homme : l'intelligence ».

Dans les propos suivants, on assiste à une sorte de renversement des valeurs, lesquelles ont toujours présenté l'homme comme un modèle à suivre et non l'inverse. Il faut bien noter qu'ils sont situés dans la prise de parole d'un chercheur qui n'a pas encore atteint le niveau que des femmes ont. Ils engagent aussi un schéma naturalisant : la femme est opposée à l'homme, par essence.

Des enseignants-chercheurs disent avoir conscience des difficultés rencontrées par les femmes et les encouragent à poursuivre leur carrière. Dans tous les entretiens cependant, il apparaît que les femmes ne doivent toutefois pas déborder trop de la place de subalterne qui leur est réservée d'un point de vue du genre. Les mots d'Haroun, démographe, l'attestent : « Mais, une femme ne peut pas être à la longueur à donner des ordres aux hommes, à les stigmatiser, à les traiter comme si elle pouvait les marginaliser, donc je vois que c'est ça en fait. » Une fois à des positions de pouvoir, les femmes peuvent reproduire les comportements masculins, potentiellement autoritaires, en faisant leur travail d'autant qu'il est nécessaire pour elles de mimer les codes masculins admis pour pouvoir exister dans le monde académique. Or, si ces attitudes sont acceptables pour les hommes, elles sont immédiatement appréhendées comme une forme d'excès de pouvoir lorsqu'il s'agit de femmes.

Les femmes sont-elles autoritaires ou sont-elles injustement perçues comme telles, car elles osent faire un pas de côté par rapport aux normes de genre ? Les différentes configurations existent. Toutefois, les données empiriques amènent à penser qu'il paraît abusif de considérer que ce sont les femmes qui marginalisent les hommes au regard des normes, valeurs et rapports de pouvoir qui prévalent en défaveur des femmes. Quand l'une d'entre elles était cheffe de département par exemple, ses collègues la menaçaient tous les jours. Ils refusaient d'obtempérer à un ordre « donné par une femme » et refusaient de venir à des réunions présidées par cette femme.

3.3. Conclusion du chapitre 2

Ce chapitre avait pour objectif d'analyser les représentations sociales qui agissent en toile de fond des vécus des enseignantes-chercheuses. Il a mis en évidence que deux images des femmes entrent en conflictualité : d'un côté, celle de la femme qui tire son bonheur dans le foyer avant tout (sans nécessairement être « femme au foyer ») et qui représente la voie féminine appréciée socialement, de l'autre côté, celle de la femme intellectuelle qui déstabilise les normes et fait l'objet de stéréotypes et de stigmates. Les

intellectuelles sont vues négativement, via l'expression « Madame je connais mon droit », car leur aspiration à prendre part au monde académique, en tant qu'étudiante ou enseignante-chercheuse, va de pair avec une forme d'*empowerment* (de gain de pouvoir). En rupture avec le schéma de la docilité, elles sont redoutées, car ce sont des femmes qui portent un regard critique sur la manière d'appréhender les femmes comme des êtres inférieurs. Les enseignantes-chercheuses sont donc mal vues, car elles n'acceptent pas, de fait ou en mots, la vision de la « *mara sakhit* » dans laquelle les femmes ne sont « que des femmes » sans être jugées sur autre chose que leur sexe. Cette vision est constitutive de la domination masculine qui se maintient dans la société par l'intermédiaire des stigmatisations à l'encontre de femmes qui déstabilisent un ordre de genre favorable aux hommes. L'expression « *mara sakhit* » est si prégnante dans la société qu'elle en est devenue une chanson à succès. En 2017, la chanteuse Yasmine Abdallah a sorti un titre en arabe tchadien qui a marqué les esprits : « *enti mara sakhit* », tu es juste une femme, « une réplique aux observations rabaisant et dévalorisant les femmes », notamment les artistes. Forte de sa notoriété, s'est engagé dans son projet « Lutte pour la scolarisation des jeunes filles, non au mariage d'enfants et non à l'exclusion » (*Le Progrès*, numéro spécial Fête de la femme, mars 2023, p. 9) qui a reçu un prix en 2017.

Dans le même temps, et paradoxalement, les enseignantes-chercheuses sont admirées du fait de leur exceptionnalité et de la conscience partagée qu'il n'est pas aisé pour les femmes d'arriver à un tel niveau d'études. Elles sont respectées pour leur parcours, deviennent des figures de réussite mobilisées pour inspirer des jeunes filles, voire des mentors. Elles font la fierté de leur famille et de leur entourage. Elles sont ainsi invoquées, par les hommes notamment, comme des faire-valoir familiaux, des trophées, qui positionnent la famille, ce qui les oblige dans les devoirs sociaux (elles doivent assister à toutes les cérémonies familiales parce qu'elles représentent des figures de réussite, elles prennent en charge de nombreux enfants pour leur scolarité).

Figures repoussoir, figures de réussite, les enseignantes-chercheuses représentent les deux à la fois. On les retrouve toutes deux dans les discours des enseignants-chercheurs sur leurs homologues féminins. Il ressort que les hommes sont bien conscients des difficultés auxquelles sont confrontées les femmes. Ils identifient les représentations sociales que nous avons détaillées. Toutefois, ils les analysent prioritairement soit comme des problèmes liés à la nature, soit à travers leur dimension individuelle en reprochant nettement aux femmes de manquer d'efforts pour s'adapter au monde académique.

Nous avons montré que l'amélioration des conditions des femmes ne pourra se faire que si les hommes et les institutions académiques 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 pour le faire. Les données empiriques, présentées dans le prochain chapitre sur les freins à la scolarisation vécus par les femmes tout au long du parcours scolaire, le montrent et attestent qu'elles sont loin d'être paresseuses.

4. Des freins tout au long du parcours scolaire

Dans ce chapitre, nous développons le continuum des difficultés qui se posent aux femmes à toutes les étapes du cursus scolaire en donnant des exemples contenus dans les trajectoires des femmes interrogées. La plupart, étudiantes ou chercheuses, ont fait face à de l'adversité pour se maintenir à l'école du fait du système de genre inégalitaire. Nous cherchons à comprendre comment, en dépit des clichés et des marqueurs sociaux misogynes, certaines parviennent à se hisser dans le monde académique. Ce chapitre vise à montrer que les difficultés sont multidimensionnelles. Cependant, elles ne touchent pas toutes les femmes de la même manière. En effet, nous faisons ressortir, dans une approche intersectionnelle des rapports de pouvoir qui amène de la complexité à l'analyse des faits sociaux, que les vécus des femmes varient selon d'autres paramètres que le genre.

4.1. De l'adversité à toutes les étapes du cursus scolaire

Tout au long du parcours scolaire, les femmes rencontrent des difficultés à surmonter. Aucune des femmes interrogées n'a dit avoir jamais connu de problèmes spécifiques en tant que femmes. Au contraire, elles sont unanimes sur le fait que le genre a joué dans leur parcours en le complexifiant. Deux trajectoires de femmes, une maîtresse-assistante et l'autre doctorante, permettent de voir l'accumulation des difficultés depuis l'enfance. Nous les proposons chacune à la lecture avec des éléments d'analyse.

4.1.1. Le cas de Claudine, maîtresse-assistante, 51 ans

Claudine vient d'une famille du sud du pays, qu'elle qualifie de « modeste ». Sa mère était ménagère et son père chauffeur. Elle n'a cependant pas vécu longtemps avec ses deux parents qui se sont séparés. La garde est revenue au père, comme cela se fait au Tchad. Le père la « retire » donc et la confie au village à sa mère à lui (la grand-mère) afin qu'elle s'en occupe. Destinée à la vie au village, Claudine est finalement ramenée en ville chez sa mère qui est autorisée à reprendre la garde à une seule condition : qu'elle ne

se remarie jamais sinon les enfants lui seraient retirés. Cette dernière respectera « le deal » jusqu'à la fin de sa vie.

C'est la mère de Claudine qui s'est chargée de sa scolarisation. Le père « aimait beaucoup » ses cinq enfants, mais ne participait pas à la ration. Il ne donnait pas d'argent pour la nourriture ni pour l'école : « Maman a tout fait ». Sa mère faisait du petit commerce pour avoir de l'argent pour subvenir aux dépenses. La future chercheuse a donc été initiée très vite au commerce : c'est elle qui payait ses cahiers et ses livres en revendant des concombres, des produits transformés et des citrons, rapportés de Centrafrique par sa mère qui faisait des navettes à des fins commerciales. Le soir, au retour de l'école, Claudine allait rejoindre sa mère au marché. Sans le sacrifice de sa mère à la fois sur le plan marital et économique, elle ne pense pas qu'elle en serait arrivée là aujourd'hui.

Si la mère désirait tellement que sa fille aille à l'école, c'est parce qu'elle n'avait pas eu elle-même cette opportunité. Elle l'avait mal vécu. Princesse de la famille royale, une fille de son rang ne pouvait aller à l'école des colons. L'école était signe d'esclavage. Pourtant, elle était une fille « brillante », Claudine la qualifiant de personne « intelligente et audacieuse ». C'est cette mère qui l'a encouragée à aller à l'école, « peut-être pas pour le travail », mais au moins pour deux choses : être capable de lire ses propres lettres d'amour et les ordonnances médicales.

Claudine était « brillante » à l'école. Sa mère, « une maman poule », la protégeait du reste de la famille, avec qui elle avait peu de contact. Son parcours faisait jalouser ses cousins qui vivaient à la maison, car elle avait toujours les meilleurs bulletins de la maisonnée. « Complexés », les cousins trouvent la stratégie d'inciter un ami à eux, de demander Claudine en mariage. Elle est alors en classe de 5^e. Elle refuse. Les cousins la critiquent pour avoir repoussé un homme en passe de devenir juge ou magistrat ; ce à quoi elle répond : « je deviendrai moi-même magistrate pour vous ». Sa mère la soutient dans son refus de mariage.

Dès le CP2, Claudine se voit infirmière. Elle dit « docteure », mais pense infirmière, étant en admiration de la manière dont les soignantes s'occupent des autres. Plus tard, elle sera soutenue par un professeur d'histoire-géographie dont elle se souvient qui lui dira qu'il compte sur elle pour le remplacer plus tard. Au moment de l'entrée à l'université, elle postulera pour deux filières universitaires. Si l'accès était particulièrement difficile, elle bénéficie du vent de soutien aux femmes après la Conférence de Beijing. Nous sommes en 1995. Elle obtiendra ses deux choix et optera pour le plus « dur », car elle « aime les défis ».

Dans sa promotion, à la fin des années 1990, elles sont cinq femmes sur plus de 200 élèves. Les camarades masculins la charrient : « Vous avez vu quelle femme s'en sortir dans cette discipline ? », avec l'idée qu'elles ne

tiendront pas. Claudine a toujours été sûre d'elle malgré tout. Elle est sélectionnée pour faire la maîtrise à N'Djamena dans la toute première promotion de maîtrise dans sa discipline.

Le mariage vient interférer dans les études, car son fiancé, depuis la 3^e année de faculté, « commence à lui mettre la pression pour le mariage ». Elle « négocie avec lui de terminer ses études d'abord ». Il finit par aller voir ses parents, ce qui fait qu'elle a dû finir vite son mémoire et se marier. Le mariage est célébré en 2001. Elle aura une fille ensuite, puis un second enfant trois ans après. Elle a aujourd'hui trois enfants biologiques. Son mari aurait voulu « qu'elle lui fasse cinq enfants », « mais avec le travail, je voulais m'affirmer et je ne pouvais pas », dit-elle. Au moment du mariage, le mari avait fait la promesse aux parents qu'il laisserait son épouse étudier encore. Il est donc « d'accord pour qu'elle arrête de faire des enfants ».

Entre-temps, Claudine a été intégrée dans un lycée comme enseignante certifiée. Avec les enfants en plus, elle ne sait plus si elle veut continuer les études. Son mari la pousse à le faire par respect de la promesse initiale faite aux parents. Elle demande à son mari de lui accorder l'autorisation d'aller étudier dans un autre pays en amenant les enfants avec elle. Il valide l'idée, lui paye un ordinateur et les frais d'inscription et elle prend le chemin de l'Afrique de l'Ouest pour son diplôme d'études approfondies (DEA). Mais la situation est compliquée avec les enfants. Ce moment est décrit comme « traumatisant » vis-à-vis des difficultés de garde qui l'obligeait à manquer les cours « pendant deux semaines parfois ». Un autre problème se pose rapidement : elle est victime de harcèlement sexuel par un professeur sur place, ce qui l'atteint psychologiquement et physiquement : « ce qui m'arrivait, je ne l'acceptais pas ». « Est-ce qu'on me prend pour une prostituée ? Est-ce qu'on croit que je ne suis pas capable ? » Elle en a perdu beaucoup de poids. Deux amis de l'agresseur s'y mettaient aussi, ce qui rendait la situation intenable au point qu'elle a écrit un mail à son encadrant pour lui exposer son vécu. Son mari, qui a accès à sa boîte mail, découvre le message, apprend la situation tenue secrète jusqu'alors et rentre dans une colère qui l'amène à prendre l'avion pour le pays. L'enseignant a pris peur et l'affaire a cessé, mais Claudine décide de rentrer au Tchad en 2008. Elle voulait tout arrêter. Son mari a toujours accès à sa boîte mail aujourd'hui et il lit ses messages.

De retour au Tchad, elle est affectée dans une université au sud du pays comme assistante, avec son DEA en poche. Elle découvre : « Ce milieu-là, tellement masculinisé ! » ; les enseignants « ne la voulaient pas » : « Une femme, qu'est-ce qu'elle viendra nous fabriquer ? ». Commence alors une débâcle de plusieurs années qui la conduira à demander à changer absolument d'université par la suite. Lorsqu'elle demande à être rattachée au ministère de l'ESR, le chef de département retire systématiquement une pièce à son dossier. En 2011, elle finit par acquérir le transfert, bénéficiant d'un soutien

extérieur. Son accès au supérieur l'incite à penser qu'elle doit continuer les études. Elle s'inscrit alors en thèse dans un pays voisin du Tchad : « et là aussi, c'était encore une histoire ! » Elle n'est pas très aidée dans ses travaux par son directeur, mais surtout, elle est nommée cheffe de département, au tout début de sa thèse. Or, « une femme pour les commander ? Non non ce n'est pas possible ! » Ses collègues auraient fait des « défilés » chez le recteur pour faire annuler cette décision. Claudine voulait ne pas accepter le poste, car elle était en début de thèse et surtout, « elle connaissait un peu ses collègues » du département qui allaient lui mettre des bâtons dans les roues. Le doyen de l'université en question essaie de la convaincre trois fois. Il finit par se rendre chez elle et son mari pour parler à ce dernier qui finit par lui dire « tu dis que les femmes doivent prendre des responsabilités et tu refuses, il faut accepter, ton doyen t'a en estime ». Elle accepte et la « guerre contre sa personne » se poursuit : « Comment me bloquer ? On m'a mis des bâtons dans les roues de toutes les manières ». La chercheuse, aujourd'hui maîtresse-assistante, cite des exemples : les étudiants étaient incités à être contre elle, à l'attaquer, d'autres enseignants refusaient de donner leurs cours. Bref, elle dit en avoir vu « de toutes les couleurs » en tant que cheffe de département.

Elle décrit les tentatives de ses collègues, tous masculins, pour la « salir ». L'ambiance au département est terrible pour elle. Elle reçoit des menaces à son bureau : « on me dit que je dois mourir » et ses enfants reçoivent aussi des intimidations au sujet de leur mère. Des insultes lui parviennent sur les fiches de service : « bête », « toi tu ne comprends rien à l'administration », « va là-bas ! ».

Au moment du dépôt de la thèse, elle doit aller à l'étranger pour travailler quelques semaines avec son directeur. Le doyen lui écrit et la menace pour qu'elle revienne au plus vite, alors qu'il y a « des gens qui partent un an sans revenir ». Elle mettra 7 ans pour faire sa thèse. Elle dit avoir subi du « harcèlement », très probablement, car elle était une femme. C'est en tout cas sa lecture des choses : « C'est des gens qui ne supportent pas de travailler avec les femmes ». « On ne veut pas des femmes comme moi. Qui savent ce qu'elles veulent. Des femmes charismatiques ».

Cette période était dure pour elle : « Tellement que j'étais harcelée, une fois que j'ai rendu la fiche au ministre pour parler de la situation, j'étais tombée malade, j'ai perdu connaissance. » Elle finira hospitalisée pendant 5 jours. L'affaire se termine au cours d'une réunion de plusieurs heures, organisée par le ministre, où elle se défend d'accusations de la part de ses anciens collègues. Parmi les allégations, ils disent qu'elle ne sait pas élaborer d'emplois du temps et qu'elle est une incapable. Elle prend alors la parole seule contre tous. Le ministre la remarque pour sa forte personnalité et désire la voir ensuite en personne. C'est la première fois qu'elle le rencontre. Deux semaines après, il décide de la nommer à un haut poste de l'université. Les collègues sont en colère. Elle n'a toujours pas soutenu sa thèse.

Toutes ces tensions ont eu un retentissement sur la vie familiale de la chercheuse. Elle était tout le temps « sur les nerfs » et n'avait « plus trop d'attention » pour son mari, qui s'en plaignait. Claudine parviendra à soutenir sa thèse en 2018. Le fait de montrer qu'elle en était capable et d'avoir reçu des compliments pour sa rigueur lui font du bien. Elle sait que des collègues du département ont assisté à sa soutenance en ligne et ont entendu les compliments qui les feront taire. Elle le dit ainsi : « Faire la soutenance a été une manière de prouver que je n'étais pas une incapable et ce qu'on pensait de moi ». Si les collègues l'ont laissée tranquille ensuite, ils ont joué un rôle cependant comme facteur limitant dans son avancement de carrière. Pour avancer en grade par le Comité africain et malgache de l'enseignement supérieur (Cames), les maîtres de conférences en place doivent signer les documents d'autorisation à candidater. Les deux seuls habilités à le faire dans son département sont des collègues avec qui elle est en conflit. Elle se voit obligée d'attendre trois ans pour que deux autres hommes deviennent MCF et signent ses papiers. Elle est devenue maîtresse-assistante en 2021.

Pendant ces années, elle est affectée comme vice-rectrice dans une autre université du sud. Le problème se pose encore. En effet, le recteur est un des deux collègues de la précédente université. Elle est donc son adjointe et il lui mènera « tous les combats possibles ». Elle avait été nommée suite à la promulgation d'une loi des quotas instaurant la norme de 30 % de représentation de femmes dans les instances. En 2019, elle connaît un nouveau rebondissement puisqu'elle est « sautée » de son poste subitement ; ce qui l'a beaucoup affectée. « Choquée » sur le coup, elle a fini par « digérer » et fait son retour dans la précédente université où elle donnait des cours. Mais, une fois sur place, ses collègues lui refusent les cours. Elle passe six mois sans rien. Pour elle, c'est une expression du « sexisme : « Tu fais la concurrence à la gent masculine.

À la question de savoir comment on voit les femmes enseignantes-chercheuses au Tchad, elle exprime qu'il y a une différence de regard de la société par rapport aux enseignants-chercheurs. Au niveau professionnel, une femme est vue comme « une qui vient déranger », « une qui vient faire la concurrence sur le trône de la masculinité ». Sa place serait plutôt celle de « secrétaire » ou « assistante ».

Dans son cas, ce qui a été déterminant selon elle pour qu'elle soit aujourd'hui à sa place, c'est « son boulot » : « J'ai réussi à m'imposer par mon travail ». Elle pense être une bonne enseignante, d'après les témoignages d'élèves. Il a néanmoins fallu s'accrocher dans le monde de la recherche pour garder l'idée qu'elle avait d'elle-même : « J'ai une fierté de moi-même que les gens du supérieur viennent casser. » Elle décrit une continuité entre l'enfance où elle a souvent été la « bête noire » et le présent. Avant, les garçons disaient : « Elle nous met la honte » et désormais, dans l'ESR, les hommes lui font comprendre : « Elle ne vaut rien », ce qui la « choque ».

Son regard sur sa carrière est positif, elle dit ne pas avoir de regret, si ce n'est de ne pas avoir de temps pour sa famille étendue. Elle se définit comme une « mauvaise femme » du point de vue des attentes sociales, car elle a rarement le temps de rendre visite aux gens. Elle n'assiste pas aux mariages non plus. Finalement, elle dit avoir dû se focaliser sur ses travaux et sur « la petite famille » pour se protéger, à savoir son mari et ses trois enfants. Aujourd'hui, les deux plus grands font des études supérieures (une au Tchad, un au Cameroun), ce qui la rend fière. Le plus jeune a moins de 15 ans et vit encore à la maison.

À la fin de l'entretien, elle choisit de terminer avec le message suivant : « Être une femme c'est un plaisir, c'est vrai, mais c'est aussi très compliqué, surtout au Tchad. » Elle alerte sur le fait que des gens utilisent le genre dans le but d'utiliser des femmes comme arme de destruction d'hommes influents, pour les influencer dans le mauvais sens ou pour les remplacer à des postes à des fins de concurrence et non de promotion réelle des femmes. Elle le déplore. Pour elle, les femmes doivent être des « constructrices dans la société » et non pas des « destructrices de femmes ou d'hommes ».

Ce parcours permet de prendre la mesure de l'ampleur des difficultés connues par cette femme, et d'autres femmes. Pour les résumer, elle part d'une situation économique initiale compliquée. Son enfance est marquée par l'absence du père. Elle est confrontée ensuite à la jalousie des cousins, des coups bas et une proposition de mariage qui aurait pu mettre un terme à sa prise d'indépendance. À l'université, elle atterrit dans une promotion quasi masculine et elle subit des remarques décourageantes de la part des élèves dès les premiers jours sur le fait d'être une femme. Elle se marie ensuite et doit gérer la pression pour le mariage et l'arrivée des enfants. Concrètement, elle peine dans la gestion des enfants, qui lui revient en tant que femme dans ce contexte social, notamment lorsqu'elle part à l'étranger étudier. À l'étranger, elle connaît ensuite le choc du harcèlement sexuel dans le milieu académique. Une fois de retour et recrutée au Tchad, les collègues masculins refusent sa présence et mettent en place menaces, blocages, rétention d'informations, détournement de dossier, afin de se maintenir, comme elle dit, « sur le trône de la masculinité ». Enfin, les problèmes de santé s'accumulent, principalement à cause du stress qui a fragilisé fortement son mariage à un moment donné. Après les déconvenues avec ses collègues à l'université, elle est nommée à répétition à des postes de responsabilité, ce qui l'honore, mais ce qui la couvre aussi de charges au point qu'elle peine à faire de la recherche. À la lecture de ces éléments accumulés, on pourrait penser qu'il s'agit d'un cas isolé, qui n'a pas eu de chance. Ce n'est pas le cas puisque tous les parcours des femmes interrogées sont chaotiques et marqués, plus ou moins fortement, par des mécanismes récurrents : résistance familiale, rejet par les camarades de faculté, par les collègues, événements traumatiques dans le

monde académique, poids de l'éducation des enfants. Ce parcours est emblématique des vécus des femmes interrogées.

D'autres femmes, en dehors de l'échantillon, ne bénéficient pas du soutien indéfectible d'un parent. Or, on voit qu'il est fondamental. Toutes les femmes que nous avons interrogées ont pu atteindre un tel niveau d'études, car elles ont reçu le soutien soit des deux parents, soit d'un parent en particulier (mère, père, oncle, tante) qui a lutté pour prioriser par-dessus tout le parcours scolaire de leur fille. Dans le cas de Claudine, il est clair que sa mère a joué un rôle déterminant. Elle a été élevée avec le modèle d'une mère déterminée à ce qu'elle fasse des études. Son parcours est marqué également par la figure de cette mère sacrificielle motivée coûte que coûte à garder ses enfants auprès d'elle en payant le prix fort du célibat pour se conformer à des prescriptions sociales contraignantes qui concernent uniquement les femmes. Sa motivation profonde était donc celle de rendre fière cette mère qui a assuré le soutien économique et qui a fait rempart au reste de la famille quand il s'agissait de détourner Claudine de l'école pour privilégier d'autres engagements tels que le mariage. On le voit également, la rencontre du professeur masculin à un moment du parcours est déterminante pour lui donner confiance en elle. Elle se sent valorisée par cet homme qui l'apprécie pour son travail. Un autre facteur a joué pour permettre à Claudine d'avancer dans son parcours : le soutien de son mari. À un moment en particulier, lorsqu'elle veut arrêter les études après avoir été victime de harcèlement sexuel, c'est lui qui la convainc de poursuivre, même si ce n'est pas directement au nom de sa réussite à elle, mais bien pour honorer sa promesse d'homme faite à sa belle-famille. À plusieurs reprises, Claudine lui demande l'autorisation avant d'entreprendre quelque chose et il donne son accord. Certes, il garde le contrôle sur la situation (notamment en ayant accès aux mails de son épouse), mais il ne refuse pas. Enfin, il ressort nettement que la forte personnalité de la chercheuse a joué un rôle majeur dans son avancement. Elle souligne aussi l'importance de tout le travail qu'elle fournit. Si elle est arrivée à ce niveau, c'est qu'elle a travaillé pour. Elle insiste sur ce fait.

Un autre parcours permet de constater que les difficultés sont nombreuses et multidimensionnelles.

C'est celui d'Hinda, une doctorante de 36 ans. La caractéristique de son profil est qu'il s'agit d'une mère célibataire, ce qui a des conséquences fortes sur le déroulement de ses activités.

4.1.2. Le cas de Hinda, doctorante, 36 ans

Hinda commence son récit en racontant son enfance dans un autre pays africain que le Tchad entre 1987 et 1992. Sa mère et son père y vivaient pour les études du père, docteur. Jusqu'à ses cinq ans, elle a donc vécu à

l'extérieur du Tchad. Elle fait son école primaire entre N'Djamena puis une ville du Sud dans le privé religieux. Sa famille, catholique, est très religieuse. Sa mère est enseignante et vendeuse.

Sa scolarité se passe sans accroc et elle obtient le baccalauréat en 2006. Sa famille rapprochée soutient sa scolarisation et la poursuite des études, bien que d'autres personnes de la famille plus élargie ne comprennent pas pourquoi le père investit autant d'argent pour une fille. Pour son père « heureusement » : « Si tu veux être amie avec lui, il faut aimer les études, il faut aimer l'école ». Lui-même orphelin de père, c'est sa mère et la sœur de sa mère qui ont financé ses études. La scolarisation de ses enfants est d'une grande importance pour lui. Les six frères et sœurs de Hinda, qui est en 3^e, ont en effet fait des études. Actuellement, sa plus jeune sœur, en licence au Cameroun, et sa sœur aînée ont pris la relève des parents pour la scolariser. Hinda a 36 ans et est en 3^e année de thèse. Elle dit tenir « son énergie, sa rigueur et sa passion pour le travail de sa mère et de son père », qui était un homme « tellement rigoureux ». Sa mère n'a pas beaucoup fait d'études, même si elle était enseignante, mais elle a toujours eu de nombreuses activités économiques et lui a transmis des savoir-faire importants en termes de commerce. Elle la décrit comme une « femme qui n'a jamais baissé les bras », c'est-à-dire « une femme qui a été plus qu'un homme » malgré ses faibles revenus tirés de l'enseignement (environ 30 000 FCFA).

Hinda s'inscrit en doctorat en 2019, c'est-à-dire au moment de la création de l'école doctorale. Au départ, elle était sous la double direction d'un enseignant tchadien et d'un directeur d'un autre pays. Le tchadien étant tombé malade, son seul directeur demeure à l'étranger où elle a fait ses études supérieures. Cela complique les choses pour elle puisqu'elle vit, avec sa fille et chez ses parents, à N'Djamena. Obtenant le bac en 2006, ses parents lui ont financé des études à l'étranger. Elle aurait préféré les faire au Tchad, mais il n'était pas possible de s'inscrire directement après le bac du fait que les promotions antérieures n'avaient pas eu encore accès à l'université. L'université manquait également d'enseignants selon elle. Au terme de sa première année de licence, elle se résout à reprendre son année, car elle a un début de cancer du sein qui nécessite une opération lourde. Ses autres années de licence sont compliquées pour des raisons de santé, mais elle s'accroche et finit par obtenir sa maîtrise. Ses parents, inquiets, lui demandent de rentrer au Tchad, mais elle résiste à leur demande, car elle a « le désir de continuer les recherches » et dit « avoir la passion de la recherche ». Elle confesse aussi qu'elle avait déjà des sentiments pour un homme, le futur père de sa fille, et tenait à consolider leur relation. Une fois la maîtrise obtenue, elle tombe enceinte. L'entame de son master n'est pas aisée du tout, surtout que sa grossesse est difficile et que la relation avec son partenaire se détériore. À partir de là, son parcours devient très difficile et elle le raconte avec émotion, les yeux brillants de larmes.

Elle candidate à une bourse tout en étant enceinte, et se dit qu'elle aura le temps de composer juste après avoir accouché dans quelques mois. Son plan était d'accoucher à la date prévue et de passer le concours deux jours après. C'est pour reprendre vite le travail qu'elle refuse la césarienne afin de se rétablir rapidement. Ses plans ne se passent pas comme elle l'aurait voulu, sa fille naissant le jour même de l'examen. Sa désolation fait qu'elle ressent au départ un rejet pour sa fille. Elle obtiendra par la suite le soutien d'un enseignant sur place qui la fera finalement bénéficier de la bourse de la chaire, à condition que son enfant « n'affecte pas » son travail.

Ses parents insistent à nouveau pour qu'elle rentre au Tchad, mais elle persiste dans l'idée d'aller au bout du master, se disant « jusqu'au-boutiste ». Elle décrit ce qu'elle appelle « un double bras de fer » : avec la famille au pays et avec le père de sa fille avec qui elle vit, voire qui fait tout « pour casser [mon] son élan ». Par exemple, il lui impose l'allaitement exclusif, ce qui ne l'arrange pas, car elle doit aller en cours. Ainsi, elle « saute le mur de l'université trois fois par jour pendant six mois » pour aller allaiter sa fille. En outre, son partenaire de l'époque s'appropriait son ordinateur, ce qui fait qu'elle n'en avait plus pour elle. Pour rédiger son mémoire de master, elle troque l'emprunt de l'ordinateur à des connaissances contre des activités de saisie qui lui ajoutent du travail. Elle se balade d'ordinateur en ordinateur avec son mémoire sur une précieuse clé USB. Elle l'avait encore dans son sac le jour de l'entretien. Cet objet la suit partout, lui rappelant toutes ces années d'efforts.

Hinda et son ex-partenaire finissent par se séparer. Elle prend une nourrice pour sa fille. Parfois, cette dernière ne vient pas à la maison et Hinda est donc obligée d'amener son enfant en cours. Entre 2013 et 2015, elle vit deux années très compliquées. Ne recevant plus d'argent de ses parents qui la laissent assumer son choix de rester hors du Tchad et d'avoir eu un enfant tôt, et qui attendent du père de l'enfant qu'il prenne ses responsabilités. Elle raconte avoir vécu des jours où elle ne mangeait même pas faute de moyens. Elle était obligée non seulement de travailler et de faire les travaux de correction à l'université. Elle était insérée dans le processus des examens. Elle corrigeait des copies du professeur qui était son encadrant. En plus de cela, elle « vendait des choses à la sauvette pour payer la domestique. La domestique était à 20 000 francs le mois. Carrément, il arrivait des jours où [je] elle rentre [je], elle se [me] couche sur le carreau, je me prive de manger. »

Après l'enregistrement, nous poursuivons la discussion et elle confie que parfois, elle avait des relations sexuelles avec des hommes qui lui donnaient de l'argent, ce qu'elle perçoit comme une forme de prostitution obligée par les conditions matérielles. Tout ce qu'elle a fait, c'était « pour sa fille ». Elle lui « dédie tous ses travaux » pour qu'elle ait une « mère qui porte haut le flambeau » et fasse encore mieux. Sa fille est présentée comme la « source de tous ses défis ». Hinda ne souhaite qu'une chose : que sa fille se

réfère toujours à elle en ayant la tête haute. Elle a dû mal à être fière d'elle-même, car elle est mère célibataire, vit encore chez ses parents à 36 ans et subit le poids des regards liés à sa situation. Toutefois, le modèle « de la femme soumise », ce n'est pas pour elle, elle dit préférer le célibat si elle n'a pas la garantie d'avoir son « mot dans le foyer » qu'elle va construire. Elle recherche un compagnon, mais pas au prix de renoncer à cette exigence. Elle espère partir terminer sa thèse d'ici deux ans et bénéficier d'une bourse au plus tôt pour quitter le Tchad et pouvoir se consacrer davantage à ses travaux.

Contrairement à la première trajectoire présentée, celle d'Hinda est marquée par des difficultés liées au genre qui surviennent plus tard dans le parcours. D'un point de vue familial, elle peut compter sur le soutien fort de ses parents, même s'il y a une incompréhension du reste de la famille de miser autant sur la scolarisation d'une fille plutôt que sur celle d'un garçon. Les ennuis interviennent surtout au moment de la naissance de son enfant, alors qu'elle fait des études de master dans un autre pays d'Afrique subsaharienne. Les relations de pouvoir, à l'avantage de son ex-conjoint, font qu'il lui impose des choses concernant l'enfant. Il finit par se déresponsabiliser et laisser Hinda livrée à elle-même avec son enfant à charge et les cours à suivre. En même temps, les parents la pénalisent économiquement pour qu'elle assume son choix d'avoir eu un enfant pendant ses études. La précarité matérielle marque son récit. Elle sera obligée de se sacrifier durement pour élever sa fille. Elle doit aussi composer avec le regard des gens, car c'est une mère célibataire. Elle trouve sa force dans sa fille et dans l'idée de la rendre fière d'elle. Elle peut compter sur l'aide de proches féminines qui ont pris le relais de la garde de son enfant lorsqu'elle doit travailler et se consacrer à ses activités associatives à destination des femmes « dont elle se sent proche avec le cœur ».

Dans son cas, les éléments qui ont été déterminants dans l'avancée du parcours ont été l'investissement fort des parents dans la scolarisation dès le plus jeune âge et leurs conditions matérielles suffisantes pour le faire. Par la suite, elle peut aussi compter sur les parents lorsqu'elle doit confier sa fille et qu'elle doit retourner à la maison à la suite de sa rupture. Son père est identifié comme la personne qui était intransigente sur les résultats scolaires et qui accordait une grande importance à la scolarisation, lui-même ayant fait des études alors qu'il était originaire d'une famille pauvre. En outre, un enseignant masculin, à l'université, a joué aussi un grand rôle dans le fait de croire en ses capacités et dans l'obtention d'une bourse qui lui permettra de poursuivre ses études, notamment en s'extrayant de l'univers social d'origine. L'entourage féminin qui prend en charge l'enfant, quand Hinda est occupée pour la thèse, est une aide précieuse également.

Il y a une différence importante dans les vécus des femmes entre celles qui ont encore leurs mères pour prendre en charge les enfants et celles qui bricolent avec des nourrices dont elles critiquent la fiabilité. Les vécus sont

pluriels et 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. Plus ce moment est tardif, plus les femmes ont la latitude de se consacrer aux études.

Celles qui reçoivent le soutien des deux parents pour la scolarisation, dont le père, qui est le détenteur de l'autorité familiale, découvrent les difficultés plus tard que les autres. C'est le cas de Céline, une chercheuse dans une discipline où il y a très peu de femmes à ce jour. Quatrième d'une famille de huit enfants, fille d'une mère couturière et d'un père instituteur, elle ne rencontre pas de problème pour sa scolarisation au primaire et au secondaire. Ses parents ont les moyens et elle est soutenue par son père dont elle est la fille chérie. Elle se souvient d'un propos marquant, tenu par son père quand elle était jeune : « 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 une fois à l'université, dans une filière scientifique où les femmes sont rares, elle comprend que son identité de femme allait poser problème. Pour le master, des partenaires français de l'université de N'Djamena proposent une bourse. Elle postule, mais se la voit refusée d'office, car les collègues masculins voulaient un homme pour renforcer leur équipe envoyée régulièrement sur le terrain dans le désert. Les chercheurs en place à l'époque expriment clairement : « Ce n'est pas fait pour une femme ». Recevant le soutien des partenaires français, et bénéficiant d'un réseau à l'international qui lui permet de contourner l'exclusion faite par les collègues tchadiens, Céline finit par obtenir la bourse pour partir étudier dans un pays européen en 2009. En 2011, elle se marie et a un enfant et se dit elle-même que « pour une femme, c'est bon » et suffisant d'être allée jusqu'au niveau master. Elle reconnaît avoir intériorisé que les femmes ne pouvaient pas se projeter plus loin. Un enseignant étranger lui propose de poursuivre en thèse. Elle hésite, refuse, puis revient sur sa décision. Mais, comment faire avec sa fille de six mois ? Elle décide de la laisser à sa mère qui va occuper un rôle indispensable pour Céline. Une cousine et une nourrice, qu'elle paye de son argent, prendront le relais lorsque la mère de Céline finira par rejoindre son village natal dans le sud du pays. Céline finit par soutenir en 2015 grâce à l'entremise de cette mère aidante, et se fait titulariser au Tchad, occupant même une place dans la gouvernance de la recherche d'un établissement. Une fois chercheuse, elle exprime que le fait d'être une femme a rendu très compliquée son intégration dans une équipe de recherche masculine. Sur le terrain par exemple, elle se sentait « 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 ont fini par s'habituer à sa présence et la laisser travailler. Par

ailleurs, son travail, lui demandant un investissement en temps élevé et des déplacements sur le terrain, finissent par nuire à son couple. Elle se sépare momentanément de son mari suite à un malentendu : occupée par une mission, elle ne peut pas l'accompagner à une visite à sa famille dans le sud du Tchad et sa belle-famille le prend très mal. Ses beaux-parents finiront par dire à l'époux : « On t'avait dit de ne pas prendre une femme intellectuelle. » Le couple se consolidera de nouveau par la suite. De ces éléments de parcours, on voit que les conditions initiales de vie de la chercheuse étaient favorables à ce qu'elle poursuive des études, bien qu'elle ait limité au départ ses ambitions en tant que femme du fait des normes sociales intériorisées. Son parcours est marqué par des difficultés indéniables ensuite. Sa configuration n'est pas aisée à partir de l'université, mais elle ne peut s'apparenter à celles d'autres femmes qui n'ont pas eu les mêmes chances de réussite dès le plus jeune âge, car leur contexte familial les amenait dans d'autres directions.

Quelques rares parcours donnent à voir l'importance de certains réseaux familiaux et politiques dans l'accès au recrutement à l'université. Après le recrutement, les enjeux sont toutefois les mêmes que pour les autres femmes : insultes, reproches et réticence des collègues masculins. C'est le cas pour Amira. Âgée de 48 ans, elle est assistante d'université. Originaire du centre du Tchad (Guéra), elle est la fille d'un homme catholique issu du centre et d'une mère musulmane du sud du pays. Elle est musulmane comme sa mère, une enseignante du secondaire décédée en 2002 alors qu'Amira obtenait sa licence. La chercheuse est mariée depuis la 4^e et a eu son premier enfant en première. Ses parents ont exigé, malgré le mariage, que le futur époux la laisse poursuivre des études « jusqu'à ce qu'elle décide elle-même de dire non » aux études. Son mari, militaire, ayant fait des études en France, accepte l'arrangement et la soutient dans ses projets. Dans ce cas précis, le mariage n'a pas été l'occasion de déscolariser la jeune femme. Le père d'Amira était un personnage politique qui tenait à scolariser ses enfants. Après un retour d'exil dans les années 1990, il reprend des fonctions et fait le maximum pour soutenir sa fille. Il refuse même qu'elle fasse une filière « 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 est frustré et 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 postule à l'université de N'Djamena. Elle y sera retenue et fera ses premiers jours d'abord en droit. Ses premiers jours sont compliqués : elle était « carrément déboussolée » : « 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, car elle ne s'en sort pas avec son enfant. Son mari et son père insistent et sa mère prend en charge le sevrage de l'enfant. Pendant plusieurs années, l'enfant est « ballotté » de sœurs en tantes. Épuisée parfois, elle renonce à aller en cours, mais son père ne lui permet pas, il surveille de près ses absences. Intégrée à l'enseignement secondaire en 2005, elle aura un

premier poste au sud du pays pour suivre son mari affecté là-bas. Pour ce faire, elle bénéficie d'un appui d'un frère du mari pour être intégrée sur le champ dans la ville du sud où était son époux. Par des relations privilégiées, elle obtient alors les arrangements qui lui permettent de tenir de front le travail et les charges familiales, ce qui aurait pu poser problème à d'autres femmes sans cet avantage de réseau. De ces éléments biographiques, on retire de nouveau l'influence majeure que peut jouer un homme sur le parcours de sa fille ou son épouse. Les hommes ont le pouvoir de faire ou de défaire les carrières : s'ils décident de soutenir, leur rôle est déterminant. Aussi, on voit encore que la chercheuse a pu concilier travail et famille parce qu'elle avait des femmes disponibles dans sa famille pour l'aider. Pour celles qui n'ont pas ce soutien, l'option d'abandonner les cours peut rester la plus gérable. C'est ce qui conduit à faire réfléchir quant à la mise en place de modes de garde collectif, public ou privé, qui ne font pas reposer le destin d'une femme sur la disponibilité d'autres femmes de la parenté.

4.2. Les mères, ennemies de leurs filles ?

Les mères peuvent parfois jouer un rôle de préservation des normes qui écartent les filles de l'école au profit des responsabilités au foyer. Les mamans sont parfois les « adversaires premières » de la scolarisation des filles, notamment en alourdissant leurs emplois du temps d'écolières avec des charges domestiques supplémentaires qui, en revanche, ne sont pas demandées aux fils. Pour bien expliquer le constat d'une complicité des femmes avec le système patriarcal, en s'appuyant sur des dynamiques sociologiques, il faut bien voir que les femmes, en particulier les mères, sont les garantes d'une permanence des normes (SAWADOGO *et al.*, 2018 ; VAMPO et OUATTARA, 2023). L'entourage attend d'une mère qu'elle soit une bonne éducatrice. Les femmes sont socialisées à porter la responsabilité des écarts de leurs filles à l'égard des normes de genre. Elles n'ont pas le droit à l'erreur afin de conserver leur propre réputation et celle de la famille : la honte repose sur les mères et les filles. Ainsi, elles bénéficient individuellement d'une complicité avec les normes patriarcales, car elles permettent aux femmes d'avoir une fonction reconnue et valorisée : celle de pilier de la cohésion familiale, sans quoi elles n'ont d'autres éléments pour se définir dans certains contextes. Ce rôle les positionne au centre de la famille avec une forme de pouvoir, ou une illusion de pouvoir selon le point de vue, dans le fait de diriger les affaires familiales.

Si ce rôle féminin était ébranlé, les femmes seraient dépourvues de ce qui constitue leur valeur. C'est pourquoi elles limitent la contestation de cet ordre des choses, ainsi que le décrit une enseignante-chercheuse du Sud :

« Nous sommes quatre filles et six garçons dans la fratrie. Mon papa c'est quelqu'un qui ne badine pas avec les études. Ma mère, n'étant pas allée à l'école, elle n'y a jamais mis le pied, des fois, elle voulait qu'on fasse certaines tâches domestiques à la maison. Elle voulait beaucoup nous occuper, mais mon papa n'a jamais été d'accord avec elle. Il faut laisser les enfants étudier disait-il. [...] On n'avait pas trop de contraintes parce que mon papa nous défendait. Ma maman, en fait, ne s'entendait pas beaucoup avec mon père. La réponse qu'elle donnait à mon papa c'était : "Voilà, tu as des filles et si tu ne veux pas que les filles travaillent à la maison, fassent des travaux domestiques, quand elles seront appelées à se marier, qu'est-ce qu'elles vont faire dans leur foyer ? Il va falloir qu'elles apprennent dès maintenant pour ne pas avoir de problème parce qu'après, on dira que c'est la maman qui n'a pas bien éduqué ses filles. » Ça, c'est le raisonnement qu'elle tenait. Mais après, je crois qu'elle comprenait quand même ce que mon papa disait. » (Une enseignante-chercheuse, N'Djamena, 1^{er} décembre 2022).

Une femme scolarisée, diplômée, qui fait autrement que les prescriptions genrées agit contre la reproduction de la société qui confère aux mères le rôle de gestionnaire du foyer. Elle sera donc jugée dangereuse et non souhaitable, car elle vient déstabiliser l'équilibre trouvé, qui passe par la mise en dépendance des épouses en contrepartie de marges de manœuvre dans la gestion du foyer.

Ainsi, il ressort des entretiens menés dans le cadre de l'expertise que les mères qui soutiennent leurs filles dans leur parcours scolaire sont généralement des femmes qui ne souhaitent pas que leurs filles deviennent comme elles (sans diplômes, en précarité économique) - et donc reproduisent le modèle. Elles soutiennent leurs filles dans leur volonté de faire des études. Dans trois cas en particulier, il s'agit de mères qui auraient voulu étudier, mais qui n'avaient pas pu le faire, car elles étaient des femmes destinées à d'autres choses en priorité. Dans d'autres cas, les mères ont étudié, mais faute de trouver un travail qui leur convient, avec lequel elles puissent assumer les tâches du ménage, elles se sont concentrées sur leur famille et l'éducation de leurs enfants, en particulier le suivi scolaire. Cette étape de mise à distance de son propre réel de femmes pour espérer autre chose pour son enfant n'est pas évidente. Elle demande que des conditions soient réunies pour que l'idée même de faire différemment rentre dans le champ des possibles. Pour beaucoup de femmes, il s'agit de faire comme les mères le faisaient avant elles et ainsi de perpétuer logiquement un ordre social qui permet le vivre-ensemble et la cohésion. Les femmes qui font des études n'acceptent pas la reproduction à l'identique. Elles repèrent, vivent et contestent parfois les inégalités de genre.

4.3. Les filles manquent-elles d'ambition ?

On entend souvent dire que les filles « manquent d'ambition ». À partir de cette idée, des parents ont peur d'investir dans leur scolarité pour rien. Cette affirmation repose sur le fait que de nombreuses jeunes filles délaissent l'école, tombent enceintes ou cherchent avant tout le mariage. Parfois, ce ne sont pas les parents qui bloquent. Ils peuvent même être découragés eux-mêmes par l'attitude des filles, alors qu'ils souhaiteraient leur maintien à l'école. Il est important de réfléchir à ce constat en trouvant les motifs sociologiques qui aboutissent à cette situation fréquente. Ils sont structurels, sociétaux et ne reposent pas sur des caractéristiques par essence genrées ou seulement individuelles.

4.3.1. *Les filles et les femmes ne peuvent pas porter la responsabilité des effets du système structurel*

Les filles, au Tchad, grandissent avec l'idée qu'elles ne sont « rien que des femmes ». Elles l'entendent depuis l'enfance. Les mentalités dévalorisent les filles et les femmes. Les représentations sociales infériorisant les femmes ont un effet sur le comportement des filles vis-à-vis de l'école. Une chercheuse interrogée dans le cadre de l'expertise l'explique en disant qu'on « a mis dans les têtes des filles » qu'elles n'avaient pas de valeur. Comment espérer dans ces conditions qu'elles aient de l'estime de soi et de l'ambition ? Il y a probablement le paramètre individuel qui rentre en jeu et qui fait qu'une fille se motivera ou non pour l'école, mais le plus déterminant reste le conditionnement social. Le plafond de verre, mécanisme qui montre qu'on a de moins en moins de femmes à mesure que l'on monte dans les grades scolaires ou professionnels, est fort. Il touche les filles. Si on leur apprend qu'elles ne doivent pas, et ne peuvent pas, aller loin, il n'est pas évident pour elles de se motiver à avancer, même si les parents ou l'entourage les poussent à le faire. Le poids de la société est plus fort. Elles s'autocensurent ou choisissent le chemin de l'apparente facilité : le mariage et la grossesse.

Ce type de raisonnement « les filles manquent d'ambition » fait peser sur les femmes la responsabilité de tout un système structurel, ce qui les conduit à ne pas en avoir au-delà de la seule constitution d'un foyer. Cette réalité est difficile à faire évoluer. Une rupture avec « l'idéologie *mara sakhit* », une amélioration des conditions scolaires et étudiantes et une ouverture des possibilités professionnelles pour les femmes, alors que l'économie est souffrante, ainsi que le soutien de l'entourage, semblent des fondamentaux pour que les filles soient ambitieuses. Les pères en particulier jouent un rôle fondamental dans l'encouragement à la poursuite des études. Ils peuvent avoir décidé en amont que leurs filles feraient les études les plus poussées possibles, ou s'adapter à la situation et encourager et soutenir fortement leurs enfants qui se montrent brillants. Une autre manière,

soulignée par les personnes rencontrées en entretien, est le fait que les pères empêchent les mères de surcharger leurs filles de travaux ménagers pour qu'elles aient le temps d'étudier. Ainsi une de nos interlocutrices s'est montrée très déterminée dès son plus jeune âge pour avancer dans ses études. Encouragée également par ses professeurs à toutes les étapes de sa scolarité, l'enseignante-chercheure, assistante à l'université de N'Djamena, souligne que ses parents, et en particulier sa mère, n'a jamais fait de problème pour la poursuite des études de leurs deux filles. Elle-même était sérieuse et appliquée et a donné des gages de son engagement dans les études « sans regarder à droite et à gauche ». C'est selon elle ce qui a permis à ses parents de lui faire confiance. Durant ses études en primaire et secondaire, sa maman, qui occupait un emploi à l'extérieur du foyer, s'occupait de tout afin qu'elle et sa sœur aient du temps pour leurs études. Ce n'est que pendant les vacances, les jours fériés ou les week-ends qu'elle les laissait faire la cuisine. Elles l'aidaient aussi dans les travaux ménagers à ces mêmes moments, mais le père veillait à ce qu'elles aient du temps libre pour étudier.

Dans le supérieur en particulier, il est important de dissocier la déperdition scolaire des filles à un simple manque d'ambition au regard des conditions d'études. En effet, ces dernières, particulièrement difficiles pour tous les étudiants et pour les filles en particulier, les poussent à arrêter l'école. Les mauvaises conditions d'étude concourent à dissuader les filles à poursuivre leurs études. Ce n'est donc pas un problème de manque d'envie, de motivation ou d'ambition.

4.3.2. Zoom sur les conditions étudiantes : de nombreux éléments qui incitent les femmes à arrêter l'école

Parmi les conditions spécifiques aux étudiantes, il ressort des entretiens que se rendre en cours est déjà un élément dissuasif. Le cas du campus de Toukra à N'Djamena, excentré, situé à 25 km du centre-ville, sans transport en commun fiable, est un exemple. Une ancienne étudiante du campus disait en entretien qu'elle avait dû prendre quelques fois les bus scolaires avant d'y renoncer, car elle se faisait tripoter ou insulter. Encore aujourd'hui elle s'exprime ainsi : « Moi j'ai peur d'approcher les bus ». Elle se rendait en cours en stop ou taxi (si elle avait un peu d'argent, ce qui était rare) en prenant le risque de se mettre en danger, ou à pied en marchant sous la chaleur pendant plusieurs heures par jour. Une des recommandations pour aider les femmes à poursuivre les études est donc de leur garantir des transports publics qu'elles peuvent prendre en toute sécurité.

Dans la même veine, une enseignante-chercheure du sud du pays confirme que les difficultés liées aux transports, qui ne sont absolument pas fiables, sont dissuasives, en particulier pour les filles : « Et notre université est très loin de la ville. Des fois, il y a des bus qui tombent en panne, et les

étudiants arrivent à pied. Et ça aussi c'est une des causes qui empêchent les filles. La distance... Ça fait que beaucoup de filles ne veulent pas s'inscrire à l'université. Elles disent «on n'a pas une bicyclette, et si le bus tombe en panne, on va arriver à l'université comment ?» » (N'Djamena, 1^{er} décembre 2022).

Certaines empruntent des motos, mais cela finit par coûter cher. Sur place, à Toukra, il n'y a pas de cafétéria ; elle ne fonctionne plus. Des logements étudiants existent, mais ils n'ont jamais été mis à disposition des étudiants. Ils sont vides, ou bien ceux du rez-de-chaussée sont transformés en salles de cours ou de travail par manque de place dans l'université elle-même. Se rendre à l'université n'est pas de tout repos. Certains cours ont des horaires tardifs et se terminent à 22 h parfois. Comment rentrer chez soi sans transport à cette heure-là, et revenir pour le lendemain à 7 h 30 ?

Une fois arrivées à l'université, à des heures matinales pour espérer avoir une place dans l'amphithéâtre, les salles de cours sont bondées et ce sont les hommes qui s'arrangent pour être prioritaires. Comme pour tous les étudiants, les conditions d'apprentissage sont compliquées : la personne qui enseigne est à peine audible, des gens sont assis par terre, il n'y a pas de toilettes à disposition, l'eau est rare pour boire. En effet, à l'université de N'Djamena, sur le campus de Toukra, seules deux pompes dans les jardins sont disponibles pour tout le monde ! Il faut longtemps faire la queue pour accéder à l'eau.

Les espaces d'enseignement sont encore moins adaptés aux filles : elles ne peuvent pas aller aux toilettes, y compris pour leur hygiène menstruelle. L'heure de la fin des cours fait qu'elles arrivent chez elles tardivement et peinent à prendre les transports. Une chercheuse de 42 ans insiste bien : « Quand tu as tes règles, c'est impossible. Les toilettes sont tellement sales, tu ne peux pas te changer. Les conditions sanitaires ça ne fonctionne pas », ce qui pénalise en particulier les filles. Le rapport « *Droits des femmes et droits des enfants* » (2021) de la Coopération suisse et d'Enfants du Monde confirme à ce propos que l'avènement des menstruations a été identifié comme une cause fréquente d'abandon scolaire (en l'occurrence dans les régions du Batha et du Moyen-Chari, mais c'est le cas partout). Or, les menstruations « ne sont pas une affaire de la vie privée d'une femme : elles rythment sa vie quotidienne et régissent ses activités et ses relations, au sein de son foyer et également avec la communauté » (BILLOIR et BORDA CARULLA, 2017). En outre, elles peuvent être douloureuses et pénaliser les femmes dont les règles, dans les représentations, sont appréhendées comme le signe d'une incapacité féminine, plutôt que comme un état de souffrance physique.

Suivre des études, c'est souvent devoir se battre au quotidien pour accéder à l'enseignement. Une doctorante qui a fait ses études supérieures au Cameroun explique :

« Quand on est arrivés, on était quand même nombreux. On était 300 étudiants en première année. La difficulté c'était que la salle qu'on nous avait donnée était une salle qui devait contenir en moyenne 100 étudiants. Là, on était 300 ! Il était question de se lever très tôt pour venir à temps pour réserver sa place. Sinon, tu seras dehors et c'est difficile de suivre les cours. [...] Si normalement on commençait les cours à 7 h 30, à 5 h 30 tu dois être au campus. » (N'Djamena, 7 février 2023).

Si elles parviennent à aller en cours et trouver une place dans l'amphithéâtre, les étudiantes font face à des insultes et à des situations d'humiliation qui ne sont pas toujours canalisées par les enseignants, majoritairement masculins. Parfois pire, elles font l'objet de harcèlement sexiste ou sexuel par les enseignants ou les camarades. C'est ce que rapporte aussi la doctorante inscrite au Cameroun : « Il y a certaines filles qui disent qu'elles se font harceler par des enseignants. Et certaines, quand elles en ont marre, elles laissent tomber les études. » (N'Djamena, 7 février 2023).

Hinda, la doctorante de 36 ans, donne des cours dans le privé. Elle témoigne que le harcèlement est très fréquent et que de nombreuses étudiantes viennent se confier à elle en lui demandant d'intervenir. Par exemple, elle raconte que le personnel administratif masculin de l'établissement privé dans lequel elle enseigne menace les femmes de nuire à leur dossier si jamais elles n'acceptent pas des rapports sexuels. Sa technique est « d'aller à la confrontation » en humiliant le collègue devant les autres en rapportant tout haut les propos anonymisés des étudiantes. Toutes les étudiantes n'ont pas une enseignante ou une personne qui voudra intervenir pour elles, c'est pourquoi il est important que l'Association des femmes enseignantes et chercheuses du supérieur au Tchad (AFECST) puisse avoir des moyens pour les accompagner. La plupart du temps, ces femmes n'ont aucun endroit où aller et où parler de ce qui leur arrive. 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 NTS, des notes sexuellement transmissibles qui entraînent une grossesse et finalement le suicide de la jeune femme.

Les étudiantes qui cumulent les études avec un rôle de mère peinent particulièrement à s'accrocher à l'école ; d'autant que, on l'a vu dans les propos des enseignants-chercheurs interrogés, il n'y a pas nécessairement de compréhension des enjeux de la maternité. C'est le cas lorsqu'ils arrivent en séance à 19 h le soir pour des cours allant jusqu'à 22 h. Une jeune fille ne peut pas se soumettre à ce type d'horaire inadapté aux femmes. De plus, la règle qui prime, à savoir l'interdiction des enfants en cours, défavorise les femmes. Or elles sont nombreuses à devoir concilier un rôle de mère et d'étudiante. Une cheffe de département dans un établissement du pays nous

confiait que beaucoup étaient tombées enceintes après une grève prolongée qui avait duré sept mois. Les étudiantes qui avaient accouché amenaient leurs enfants en cours. Selon cette dernière, il n'est pas rare de voir une centaine de bébés dans les couloirs d'une université de la capitale par exemple. Certains, malades, ont même des cathéters sur leurs mains. Des étudiantes sont accompagnées par des petites filles ou des camarades étudiants pour tenir les bébés, certaines sont seules pour assurer la garde. La gestion du problème repose donc pour le moment sur la solidarité étudiante, ce qui n'est pas suffisant. Faute de moyens officiels mis en place pour gérer le problème, la cheffe de département avait improvisé un centre de garde derrière son bureau. Les jeunes mères qu'elle avait rencontrées étaient épuisées.

Une étudiante de master 2 à l'ENS de Bongor, rencontrée pour un entretien dans le cadre de l'expertise, était amaigrie et en mauvaise santé physique. Elle avait aussi des retards d'apprentissage certains et avait de fortes chances de manquer les examens, car elle ne s'en sortait plus avec ses multiples responsabilités. En une séance de cours, elle a dû sortir cinq fois de la salle pour veiller sur son enfant. Certains membres de sa belle-famille ainsi que son époux lui demandent quelquefois d'abandonner les études, ce qui fait qu'elle ne peut se projeter au-delà du master.

Il faut bien comprendre un point : si les femmes amènent leurs enfants en cours, c'est qu'elles n'ont pas d'autres choix. Pour certaines, il n'y a pas de relais pour faire marcher la solidarité familiale. Pour mobiliser ou faire venir une sœur ou une tante, il faut donner la ration journalière à l'aidante et éventuellement à ses enfants. La solidarité familiale a donc un coût financier que les étudiantes ne peuvent pas toutes assumer. De plus, il ne s'agit pas seulement et uniquement d'une question d'argent. Si une femme a un enfant né hors mariage, il arrive qu'aucun membre de la famille ne veuille s'en occuper. Les nombreuses étudiantes qui sont dans ce cas de figure sont donc sanctionnées socialement. L'effet sur leur scolarisation est grand. Il est donc primordial de faire de leur situation un sujet d'action publique afin d'éviter la déperdition universitaire de filles en souffrance.

Une des enseignantes-chercheuses rencontrées dans le cadre de l'enquête raconte qu'elle a connu son mari alors qu'elle était en seconde. Déjà marié et enseignant, l'homme la demande en mariage, mais son père refuse, car il souhaite que sa fille continue ses études :

« Il a dit, non non non, c'est pas possible, il faut qu'elle continue ses études. Il a envoyé les gens pour qu'on puisse amener la dot, plusieurs fois, mon papa l'a rejetée, à cause de mes études bien sûr. Et puis, voilà, on a continué, nous on s'est entêtés, jusqu'à la terminale, et voilà, c'est comme ça que ma première fille est venue. »

Après le décès de son père, le grand frère donne la permission pour le mariage à condition de respecter le vœu du père décédé, ce qu'il a fait. Elle continue :

« Moi, je tenais beaucoup à mes études. Avec la grossesse, je n'ai pas eu dans l'idée de lâcher mes études parce que j'ai la grossesse. Et j'avais un professeur de philosophie qui me prenait en exemple, parce qu'il avait constaté qu'il y avait beaucoup de filles qui ne venaient pas régulièrement en cours : mais regardez-la ! Elle n'a jamais manqué un cours. Moi ça ne m'a jamais empêchée. Je n'ai pas eu de frustration. Je n'avais pas honte de ma grossesse en fait. Je suis allée jusqu'au bout à l'école. J'ai accouché et ma fille avait 1 mois quand je suis allée passer le bac et je l'ai eu ! Mais il faut reconnaître que pour les filles ici c'est difficile, pour la plupart, c'est difficile. » (N'Djamena, 1^{er} décembre 2023).

4.4. Conclusion du chapitre 3

Les difficultés des femmes sont multiples tout au long du parcours scolaire et universitaire des femmes. En conséquence, de nombreuses femmes arrêtent leurs études, ce qui fait qu'elles sont peu nombreuses à prétendre au doctorat. C'est surtout le cas des femmes à la fois étudiantes et mères. Le niveau de contraintes à la poursuite des études n'est pas le même selon que la femme ait un enfant ou non, et selon d'autres paramètres sociologiques et biographiques analysés. Les trajectoires des femmes montrent que l'encouragement de la famille est primordial dans la poursuite des études. Les femmes qui ont reçu le soutien de leur père sont celles qui ont eu le moins de problèmes au fil du parcours. Ainsi, nous souhaitons mettre l'accent sur le rôle des hommes et des pères dans la réussite scolaire des filles. Si les pères soutiennent leurs filles, elles ont véritablement un avantage dans leur scolarité et peuvent aller loin. En outre, le chapitre montre que, malgré le stéréotype en circulation, les filles ne manquent pas d'ambition. Elles sont élevées dans une société où rien ne les prédispose à avoir de l'ambition. Les raisons sont structurelles et sociétales.

Au vu des données empiriques recueillies, nous recommandons de faire le nécessaire pour que les femmes puissent avoir accès à des sanitaires propres et sécurisés. Nous pensons également que des mesures doivent être prises pour transformer les représentations sur les règles afin que les femmes soient dans un climat de compréhension de cet état spécifique qui peut ne pas être discriminant s'il est considéré et pris en compte. Il est nécessaire également qu'elles puissent se rendre en cours en sécurité. Pour ce faire, des moyens financiers pour les déplacements pourraient leur être mis à disposition. Une amélioration considérable des transports publics actuels ou

la mise à disposition de transports non mixtes leur permettraient de se rendre sur place. De manière plus générale, nous appelons les pouvoirs publics à améliorer les conditions des étudiants et des étudiantes. Cela aura des retombées positives sur les femmes en particulier. Les entretiens montrent également que l'institution universitaire a un rôle à jouer pour prévenir et punir les agressions sexistes et sexuelles à l'université. Pour soutenir les étudiantes et s'assurer qu'elles continuent leurs études dans les meilleures conditions, nous préconisons enfin que des moyens soient alloués à l'AFECST pour qu'elle accompagne les étudiantes fragilisées. En particulier, il est nécessaire que l'association puisse avoir un local, un lieu identifié, pour accueillir les étudiantes. Enfin, nous avons vu également les limites de l'interdiction pour les filles d'apporter les enfants en cours lorsqu'elles en ont. Nous recommandons que des systèmes de garde collectifs soient mis en place pour les femmes concernées afin qu'elles puissent, si elles le souhaitent, être mères et étudiantes à la fois.

5. Une femme diplômée et enseignante-chercheuse : « C'est pas du tout facile, hein ! »

Après avoir vu les freins à la scolarisation rencontrés tout au long du parcours, cette section se focalise sur la phase d'exercice du métier d'enseignante-chercheuse après la titularisation. Les obstacles liés au statut des femmes dans la profession s'ancrent dans un continuum de limitations depuis l'enfance. Dans nos entretiens, l'expression qui revenait le plus souvent pour qualifier la situation des femmes dans l'ESR était : « Ce n'est pas du tout facile ». Premièrement, cela renvoie à la superposition des responsabilités des femmes. Ensuite, l'expression fait écho à la pression de la belle-famille et des époux que les femmes doivent gérer. Il y a aussi la difficulté de se faire une place dans un milieu académique masculinisé et le plus souvent sexiste. Nous insisterons aussi sur la difficulté pour les femmes de faire du terrain, car certains collègues masculins les en empêchent concrètement ou les fragilisent dans leur confiance en elles en les délégitimant. Pour faire face à ces aspects, c'est bien leur passion pour le métier qui leur permet de tenir.

5.1. La superposition des responsabilités professionnelles et familiales

« On ne peut pas parler de la vie professionnelle des femmes sans parler de leur vie familiale. » Ces mots sont ceux d'une enseignante-chercheuse de 50 ans interrogée en février 2023. En effet, si la division entre un temps de travail et un temps hors travail est opérationnelle pour les hommes (GALERAND et KERGOAT, 2008) d'un point de vue de la gestion du foyer et des enfants (et non pas des contraintes communautaires), le travail rémunéré, non rémunéré, professionnel, domestique, forme un tout pour les femmes. Elles ont le monopole du travail domestique et familial. Leur participation au marché du travail en général, bien au-delà des universitaires, ne remet aucunement en question cette division des tâches. Ceci représente une charge lourde en temps concret, mais aussi en disponibilité mentale.

Il n'est pas seulement question de ne pas avoir de temps, mais bien d'avoir le cerveau disponible pour l'activité intellectuelle exigée par la nature du métier d'enseignant-chercheur. En bien des points, la situation des enseignantes-chercheuses est proche de celles d'autres femmes qui exercent un emploi ou ont des activités économiques au quotidien. Un enjeu se joue dans le rapport au temps : elles n'ont pratiquement aucun temps libre pour se consacrer aux différents aspects de leur travail. Elles doivent jongler avec plusieurs tâches professionnelles en même temps (poste ministériel, responsabilités administratives, doctorat, cours, recherche) et n'ont jamais de moments pour se reposer. Certaines doivent s'absenter de la maison de 6 h du matin à 21 h. Parfois, elles se couchent sans dîner. D'autres ne peuvent tout simplement pas rentrer à une pareille heure et doivent préparer le repas à leurs époux.

C'est le cas d'une maîtresse-assistante du Cames qui a soutenu sa thèse en 2017. Pour elle, après le bureau, c'est le foyer. Son mari ne mange pas la nourriture préparée par une servante et c'est elle qui se met à la tâche. Ainsi, conclut-elle : « Ce n'est pas facile de concilier les deux rôles, mais je fais avec. »

Une autre enseignante-chercheuse qui exerce des responsabilités de vice-présidente de son université est très explicite sur le fait qu'elle doit « concilier » son travail avec sa vie de famille et que celle-ci ne doit en aucun cas être sacrifiée. Ceci est en grande partie lié avec les représentations sociales, décrites plus haut, qui attachent les femmes à leur vie familiale et leur en attribue l'exclusivité de la charge. Elle explique ainsi que son temps est compté :

« Je suis très occupée, mais j'essaie de m'organiser. Je m'organise pour faire en sorte que ma profession ne puisse pas vraiment prendre un coup et ma vie familiale ne puisse pas aussi prendre un coup. J'établis un emploi du temps de travail et je travaille beaucoup plus la nuit » (N'Djamena, 1^{er} décembre 2022).

Comme sa collègue citée plus haut, elle se conforme le plus possible à son rôle de bonne épouse-mère-ménagère. C'est pour elle une manière de prouver qu'elle peut tout faire et de lui donner de la légitimité. C'est aussi une manière de renvoyer à la société que ce n'est pas parce qu'elle travaille que son foyer ne fonctionnerait pas. En cela, nos enquêtées semblent mettre les bouchées doubles pour ne pas essayer de reproches du côté familial, pour montrer que même si elles s'investissent dans leurs emplois et leurs recherches, personne n'a à en souffrir et qu'elles remplissent aussi leur rôle à la maison sans rien laisser passer. La pression est immense pour ces femmes qui travaillent. Elles investissent beaucoup le champ familial pour gagner la confiance de leur entourage et se montrer irréprochables de ce point de vue. C'est probablement même une des conditions pour elles pour pouvoir exercer leur travail sereinement et gagner de la liberté de mouvement. Le surinvestissement de la sphère familiale est contre-intuitif, mais il est réel, car elles ont bien conscience de ce qui est en jeu. Ainsi l'enseignante-chercheuse citée plus haut poursuit :

« Dès que j'arrive à la maison, je change de casquette. Il y a certaines personnes quand elles arrivent à la maison, ils me voient par exemple en train de faire la vaisselle, moi-même je lave mes habits, des fois je ramasse pour mon mari, pour mes enfants. Et ils disent "Ah, tu fais ça, toi tu peux faire ça ?". Tu ne peux pas faire venir quelqu'un pour faire ça ? Mais moi je me trouve un plaisir de le faire, par exemple, quand je suis dans la cuisine. Quand je suis à la maison, je suis femme à la maison. Quand je suis au boulot, là, c'est autre chose aussi. Donc personne ne sent que quand je suis à la maison je ne m'occupe pas de mes enfants ou de mon mari. » (N'Djamena, 1^{er} décembre 2022).

Lorsque la question des défis spécifiques dans l'exercice de leur métier pour les femmes a été posée à une doctorante, elle a immédiatement répondu « le temps » en précisant les éléments suivants, qui ressortent par ailleurs de tous les entretiens menés avec des femmes qui ont des enfants :

« Tout repose sur la femme, de telle sorte que lorsqu'une femme sort, elle est au boulot, elle est obligée même d'avoir l'œil à la maison : qu'est-ce que les enfants vont manger ? Est-ce que les enfants sont rentrés ? Quand les enfants rentrent, elle rentre aussi, et il faudrait que les enfants soient allés à l'école. » (Hinda, 36 ans, N'Djamena, 22 février 2023).

Une des enseignantes-chercheuses rencontrées pour l'enquête raconte dans la même veine qu'elle est constamment en contact avec ses enfants :

« Même en étant ici [à N'Djamena, alors qu'elle habite dans le sud du pays] j'appelle plusieurs fois dans la journée, le soir j'appelle pour savoir si chacun est devant son cahier. C'est pour les aider [les enfants] à chercher leur avenir » (N'Djamena, 1^{er} décembre 2022).

L'âge des enfants fait varier le niveau de charge familiale. Plus les enfants sont jeunes, plus la charge est grande. L'état de la conciliation se desserre à mesure que les enfants gagnent en autonomie. Or, un constat est intéressant au sujet des enfants des enseignantes-chercheuses de l'échantillon : aucune des femmes rencontrées n'a d'enfant en très bas âge. Une enquêtée a des enfants encore petits de 5 ans et 8 ans. Cela s'explique, d'une part, par l'âge des enquêtées. D'autre part, c'est aussi une information en soi qui donne des éléments sur le profil des enseignantes-chercheuses : presque toutes ont eu leur premier enfant avant d'être recrutées à l'Université. Ainsi, la problématique de l'articulation travail-famille s'est posée très tôt pour elles et, souvent, sauf pour une, avant l'accès à un poste. Le pic de la charge familiale s'est donc présenté pendant les études et non pas en situation professionnelle stable actuelle. Cela ajoute de l'adversité à composer avec les différents rôles sociaux à des moments clés de l'avancement dans le supérieur.

Dans le cas d'une doctorante, qui n'est pas encore en poste, et pour toutes les chercheuses qui en témoignent, il est très difficile de travailler lorsqu'elles sont dans le pays du fait des contraintes familiales multiples, et des « devoirs sociaux » qui prennent également beaucoup de leur temps et déstabilisent la planification de leur travail. Elles doivent se rendre aux enterrements, aux mariages, aux baptêmes, aux diverses fêtes. Elles doivent rendre visite à leur famille et à celle de leur mari. Elles sont constamment sollicitées directement chez elles par des proches qui viennent les attendre dès le petit déjeuner dans leur salle à manger, avant qu'elles ne partent au travail. On leur demande de l'argent, des services, des conseils. Si elles sont malades ou fatiguées, l'entourage se fait un devoir de venir leur tenir compagnie. Elles n'ont pratiquement aucun moment où elles peuvent être seules et se concentrer pour écrire, voire préparer leurs cours.

Leur seul moyen propice au travail est de s'extraire du milieu de vie pendant un temps, comme l'indique la doctorante :

« Pour faire une bonne thèse, il faut carrément se retirer du milieu, se retirer de la famille, puisque les enfants étant ici : maman telle chose, même quand ils se battent. Même quand vous fermez la porte, on vient toquer. »

Les logements sont ainsi une des conditions de l'écriture. Sans « pièce à soi » (Virginia Woolf) pour se trouver hors du tumulte de la maisonnée, il est impossible de travailler sereinement et de façon efficace. Certaines enseignantes-chercheuses qui le peuvent, se sont aménagées un bureau chez elles :

« Dans la journée je suis très occupée. Mes cours, je les prépare surtout la nuit. On n'a pas de bibliothèque à l'université qui contient les documents dont j'ai besoin. Et donc, quand je faisais ma thèse, je me suis constitué une grande documentation. Donc, je travaille à la

maison. J'ai fait aussi un bureau spécial pour le travail à la maison. Une pièce où j'ai des ordinateurs et des imprimantes, tout dans mon bureau. C'est là où je m'écarte pour préparer mes cours.» (N'Djamena, 1^{er} décembre 2022).

Comme le foyer repose sur les femmes, tandis que les hommes ont pour mission de « rationner la maison », les conditions dans lesquelles les femmes habitent sont particulièrement déterminantes sur leur possibilité de travailler chez elles. Sans partage des tâches, elles ne peuvent y arriver que si leurs conditions matérielles sont suffisamment bonnes, puisque selon une doctorante, rares sont les maris qui s'investissent dans les charges du foyer, y compris « les intellectuels », « tout aussi fermés d'esprit » si bien que la « culture n'évolue pas » alors qu'elle insiste sur son caractère évolutif. La charge mentale des femmes est donc très forte. C'est ce que soulignent toutes les enseignantes-chercheuses, notamment Adeline, 50 ans. Elle critique la répartition des tâches domestiques, car « c'est très difficile au Tchad » et « c'est pour ça que les filles ne vont pas à l'école. Elles sont sous le poids de cultures qui les écrasent jusqu'à aujourd'hui. » Selon elle, la charge familiale impacte les recherches. Elle la décrit en ces termes :

« 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. Et si tu dois allaiter un enfant, tu prends d'abord ton enfant, tu vas allaiter ton enfant, tu vas laver l'enfant... Tu dois leur donner à manger pour qu'ils aillent se coucher ou faire leurs devoirs de maison. Toi-même, il est déjà 22 h et tu n'as plus le temps pour toi. 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. Tu as peut-être vu que la servante n'a pas bien balayé, tu vas aller balayer encore sinon ton mari va dire pourquoi aujourd'hui... Tu le fais, lui il s'assoit. [...] Nous aujourd'hui les femmes si on n'a pas assez d'articles comparés aux hommes, c'est dû à ça [...] Tu prends tout ton temps à t'occuper de ton mari, de ta maison, de tes enfants, donc ça va quand même impacter tes recherches. » (N'Djamena, 2 décembre 2022).

Elle fait référence à toute une éducation genrée depuis l'enfance qui fait que les femmes ont cette charge : « Dès le plus jeune âge, si tu demandes : "garçon viens me couper l'oignon", le petit garçon il va te dire que ça c'est pas un travail de garçon. » Dans son enfance à elle, elle a apprécié que son père confie la plupart des travaux champêtres aux garçons pour que les femmes fassent « seulement » le travail domestique. Dans d'autres familles, les filles participent aux deux, ce qui est difficile. Concernant la garde des

enfants, Adeline rappelle que c'est « très rare » que les hommes s'en chargent. Ils préfèrent « payer une servante ou une crèche ». Sa situation a été un peu différente, au moins pour sa deuxième fille, car son mari ne travaillait déjà plus (il est sans emploi) et s'en occupait. Mais elle sait que ce n'est pas « représentatif » de la situation la plus courante.

Au niveau de la division sexuelle du travail, elle souhaiterait que les choses changent pour soulager les femmes. Dans son cas, elle déplore que la division sexuelle du travail en place ait un effet sur la capacité des femmes à produire des travaux scientifiques. Elle martèle à plusieurs reprises : « Ça coûte quoi à un homme ? » (D'en faire davantage). Dans son analyse de la répartition des tâches, elle défend aussi l'idée que les femmes jouent un rôle dans l'inégalité, y compris « les intellectuelles ». Pour elle, des hommes sont prêts à aider, mais des femmes les en empêchent. Elle en a bien conscience : c'est parce qu'elles ne veulent pas entendre des critiques « dures » du type qu'elles sont de « mauvaises femmes » ou de « mauvaises épouses ». Ainsi, il n'est pas aisé de s'extraire de la norme au nom de la nécessité d'accorder du temps au travail, car l'entourage ne considère pas que la formulation de ce besoin est légitime pour les femmes.

Le recours à du personnel de maison, comme le font les femmes interrogées, car elles en ont les moyens contrairement aux étudiantes et doctorantes, ne résout pas totalement la question des charges. Il faut d'abord trouver quelqu'un de confiance, puis s'arranger pour l'organisation. Les domestiques rentrent chez elles en général le soir, sauf dans quelques cas où la personne accepte de passer une semaine ou deux au domicile puis rentre. Les enseignantes-chercheuses notent aussi les difficultés rencontrées avec les « bonnes », car elles arrivent régulièrement en retard, ce qui ajoute de l'incertitude quant à l'heure d'arrivée au travail. En outre, quand il s'agit d'aide issue de la parenté, les nièces ou cousines ne sont pas disponibles à plein temps, car elles sont scolarisées. Leur appui est important, mais ponctuel. Pour une chercheuse, ce n'était pas nécessairement le cas il y a une dizaine d'années, les jeunes filles venant vivre sans qu'il y ait une attente de scolarisation. Désormais, les familles du village comptent sur leurs sœurs pour scolariser les enfants et il n'est pas apprécié du tout de garder les filles à la maison sans les mettre à l'école.

Un autre aspect ressort au sujet de la problématique de l'articulation travail-famille : du fait des normes de genre, les femmes n'ont pas la possibilité non plus de se retirer de leur milieu familial pour pouvoir travailler à l'étranger ou au sein même du pays, contrairement aux hommes. Certaines soulignent que les hommes peuvent travailler les soirs ou plusieurs jours dans un « coin », alors que les femmes ne le peuvent pas. Les femmes sont soumises à des horaires de travail plus stricts que les hommes. Elles doivent rentrer à la maison le plus tôt possible. Les horaires tardifs, éventuellement pour des cours ou des jurys, désavantagent largement les femmes (étudiantes

et enseignantes-chercheuses). Nous voulons ainsi faire passer le message qu'il est nécessaire d'avoir une limitation des horaires le soir, dans le cadre de l'exercice du métier, à des fins d'égalité. Nous recommandons également que les femmes puissent saisir des opportunités de séjours de travail, notamment à l'étranger. Mais la simple obtention d'une occasion ne suffit pas toujours à ce que ces dernières s'en saisissent, car elles n'ont pas toujours de relais à la maison, sont dépassées par l'accumulation des tâches organisationnelles ou n'ont pas l'assentiment des conjoints. Plusieurs femmes ont déclaré qu'elles avaient dû renoncer à des bourses, pourtant obtenues, parce que les conditions n'étaient pas réunies pour qu'elles puissent le faire. Amira, chercheuse de 48 ans exprime un besoin : « Il faut des gens pour nous expliquer c'est quoi cette bourse, comment faire le dossier, comment le faire ? »

Par ailleurs, le travail des femmes est beaucoup plus impacté que celui des hommes par les coupures d'électricité. Les conditions matérielles de vie entrent largement en jeu. Très souvent, il n'y a pas d'éclairage au domicile des enseignantes : comment travailler ? Comment préparer les cours ? Le travail à domicile est soit impossible, soit le fruit d'efforts acharnés. Aussi, la situation matérielle a des effets sur la qualité de la préparation des apprentissages. Au-delà des questions d'inégalité de genre, les conditions matérielles affectent négativement la qualité des savoirs transmis (par les femmes et par les hommes). L'amélioration du réseau internet et la mise à disposition de matériel et de crédits internet pour que les femmes aient une connexion correcte au bureau et chez elles, nous semblent des priorités pour améliorer leurs conditions de travail, qu'elles puissent gagner du temps et s'informer.

Enfin, un fait vient complexifier cette situation d'accumulation des tâches. Depuis l'introduction du quota de 30 % de femmes dans les fonctions représentatives et électives, en 2018, les femmes sont placées à des postes de responsabilités de premier plan dans les gouvernances des départements, des universités et des ministères. Ainsi, tout de suite après la thèse et même pendant, pour plusieurs d'entre elles, elles sont happées par un autre travail que celui de la recherche. Comme les hommes nommés, il n'est pas possible ni opportun de refuser une nomination. Mais, comme le dit Amira, 48 ans : « Quand on vous nomme, c'est fini ! » d'un point de vue de la recherche. Une femme de l'échantillon est devenue cheffe de département alors qu'elle n'avait même pas encore soutenu sa thèse. Elle ne savait pas du tout en quoi ce poste consistait. Celui-ci l'a totalement absorbée et ses articles sont restés à l'état d'ébauche dans son ordinateur.

En conséquence, les femmes peuvent être vues parfois par les hommes comme étant incompetentes, car elles sont propulsées à des rôles et des places visibles parce qu'elles sont des femmes, alors même qu'elles n'ont pas été formées à occuper un tel poste. Toutefois, devant faire leurs preuves pour s'éviter le stigmate d'un échec qui sera associé directement au fait d'être une

femme, elles se démènent pour bien faire leur travail. Ainsi, de femmes incompetentes, elles deviennent femmes qui redoublent davantage de travail que ne le feraient des hommes, car leur place risque d'être vue comme illégitime à tout moment parce que ce sont des femmes.

Le mécanisme devient ainsi redoutable. Les femmes sont exposées au risque d'une légitimation permanente et elles assument une charge supplémentaire de travail, ce qui satisfait ceux qui n'ont pas à s'en occuper. Les enseignantes-chercheuses stagnent ainsi dans leur carrière universitaire et se consacrent à d'autres responsabilités qui comportent une dimension opérationnelle directe qui doit être faite, sous peine d'être relevées de leurs fonctions. Elles tardent à se lancer dans la rédaction d'articles et se déconnectent des colloques, séminaires et autres rendez-vous scientifiques indispensables à l'activité de chercheur/chercheuse. Or, l'avancement dans la carrière universitaire fonctionne dans la démonstration d'une continuité avec le cycle doctoral. Le temps de la recherche est rapide et s'actualise vite. Ainsi, en quelques années, les données d'une recherche doctorale peuvent devenir obsolètes et non pertinentes pour une publication. Les interruptions de la recherche, liées à la famille ou aux autres responsabilités des femmes, conduisent à les mettre hors-jeu des réseaux universitaires et des rythmes soutenus de la production scientifique.

On se trouve face à un paradoxe supplémentaire : alors qu'il y a peu de femmes à l'université, celles qui y exercent sont régulièrement propulsées à des postes de responsabilité en raison de l'application d'un quota pour lequel les femmes se sont battues. Mais leur nomination les entrave dans leur carrière universitaire en les empêchant de trouver le temps de mener des recherches et de publier, voire pour certaines de terminer leur thèse. Elles ne peuvent donc finalement pas prétendre à une évolution de carrière qui passe par des mécanismes d'évaluation de la recherche (Cames) pour changer de grade. À la fois promue et empêchées d'évoluer, c'est le sort des femmes universitaires dans un contexte où elles sont rares et recherchées, encouragées et critiquées.

L'issue de ce constat n'est pas d'arrêter de nommer des femmes puisque la mise en place des quotas représente un gain pour elles dans un contexte où elles seraient largement absentes de la vie publique sinon. Il s'agit cependant d'imaginer des dispositifs qui ne consistent pas seulement à accumuler les responsabilités pour les femmes, mais bien de redéfinir les rôles et les dispositifs publics qui peuvent permettre aux femmes de ne pas mettre de côté la recherche.

5.2. La pression familiale : des « carnets secrets » à gérer, et une organisation sans faille

Le métier d'enseignante-chercheuse a ceci de particulier qu'il entraîne un travail personnel important qui ne tient souvent pas dans des horaires « de bureau » et déborde sur la vie familiale. Il induit également des déplacements pour des conférences, des colloques, pour faire du terrain ou partir en mission dans le pays ou à l'étranger. Les maris des femmes rencontrées sont globalement soutenant, sans quoi elles n'auraient pas pu en arriver là. Toutefois, des formes subtiles de pression ou de stratégies se mettent en place et les femmes s'arrangent pour ne pas les contrarier, ou compenser le temps qu'elles ne consacrent pas à leur famille. Les entretiens montrent qu'elles le vivent de manière frustrante. Une chercheuse impliquée dans ce travail témoigne lors d'une réunion que de façon totalement généralisée les enseignantes-chercheuses continuent à travailler une fois rentrées à la maison et que cela agace les maris qui ont du mal à accepter qu'elles ne puissent pas se consacrer à la maison une fois rentrée de l'université. Cette situation crée également du stress pour les femmes, car elles ont du travail, elles devraient pouvoir se concentrer, mais elles doivent s'occuper du foyer, faire à manger, préparer les lits, etc. Aussi, dans cette situation, les femmes mettent en place ou doivent payer des stratégies de compensation, liées à des pressions familiales sur le maintien total de leur rôle social de ménagère, lorsqu'elles sont chez elles et lorsqu'elles partent en mission.

Une des chercheuses tient particulièrement à ce que ces formes de pression 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. Claudine décrit ces exemples comme « une compromission à cause de notre statut » et les assimile à de « la violence de genre ».

Deux enseignantes-chercheuses de 52 et 51 ans parlent ouvertement d'une « grande arnaque » qui touche les femmes en réussite socioprofessionnelle. Pour les femmes, il s'agit de payer le droit d'être et de faire, en argent, pour éviter les problèmes. C'est ce que relève Adeline, une maîtresse-assistante de 50 ans qui se voit obligée d'assumer toutes les dépenses de son foyer. Dans son cas personnel, à la maison, c'est elle qui rapporte l'argent. Son mari, épousé il y a bientôt 25 ans, est « pasteur entre guillemets » et « ne fait rien comme emploi », même s'il a eu des occupations professionnelles plus tôt dans sa vie. C'est également elle qui a fourni le terrain sur lequel est construite la maison familiale. Elle en a bénéficié du ministère de l'Enseignement supérieur. Adeline a toujours voulu se marier, elle n'a pas de regret de l'avoir fait avec cet homme qu'elle a choisi, mais elle a été grandement surprise de devoir « assumer toutes les charges familiales », c'est-à-dire notamment l'habitation, la scolarisation des enfants, la nourriture dans son ménage et dans une bonne partie du reste de la parenté. Elle s'étonne : « Ça, franchement, je ne m'y attendais pas du tout ». Revers de son succès dans le travail ? Elle en parle comme d'une « surprise très désagréable à vivre », mais reconnaît avoir été « forcée d'accepter » ; on a bien l'idée ici d'un compromis sous la contrainte. D'une part, son attachement à la parole de Dieu (elle est évangéliste) l'a incitée à ne pas divorcer alors que d'autres femmes auraient rompu l'union pour un même motif. Pourquoi divorcer ? Que penseraient les enfants ? Est-ce qu'elle serait plus heureuse ? Elle s'est posé ces questions en boucle puis a fini par décider que d'assumer seule les charges, dans cette union, était « sa croix ». Elle la portera « jusqu'au bout ». En plus, elle dirige un groupe de femmes à l'Église et se devait d'être « un exemple » ; c'est pourquoi le statut de femme divorcée ne lui semblait pas convenable. Il est important pour elle de « vivre ce qu'on enseigne ». Enfin, son mari est finalement un homme « doux et calme ». Jamais il n'a été violent, elle n'aurait donc pas de raisons « fondées fondées » de divorcer. Elle serait partie s'il avait levé la main sur elle, mais contrairement à beaucoup d'autres hommes, il ne s'est jamais permis de le faire. Elle a conscience qu'il y a énormément de femmes battues au Tchad. Le matin même de l'entretien, sa « servante » n'était pas arrivée au travail après avoir été battue la nuit par son mari par exemple. Autrement dit, puisqu'il n'y a pas de violences physiques et que les gens ne comprendraient pas, que ce soit les enfants ou les fidèles de l'Église, elle supporte la situation qu'elle trouve cependant surprenante et injuste.

Pour une autre femme, le fait de travailler et ne pas avoir le temps de s'occuper de toutes les tâches de la maison entraîne également une compensation financière. Son mari justifie cela par le fait qu'il a épousé une

femme pour qu'elle lui prépare à manger, mais comme elle ne peut pas, c'est elle qui doit payer la bonne.

On le voit, des arrangements matériels sont en jeu. Ils interviennent comme une manière de compenser le fait que ces femmes outrepassent les rôles genrés. Puisqu'elles aspirent à défier les normes, elles sont amenées à « assumer », à payer, à gérer la transgression. Cette situation est absolument spécifique aux femmes. Les femmes doivent négocier avec leurs maris pour les déplacements. Même s'ils ne s'y opposent pas toujours formellement, ils font comprendre qu'ils ne sont pas enchantés par la situation. La pression pour que les femmes soient présentes à la maison est forte, si bien que l'inverse donne lieu à des conflits. C'est ce qu'explique Céline, une enseignante-chercheuse mariée et mère d'un enfant de 12 ans :

« C'est pas évident avec le mari, sans te mentir, on a tout le temps des problèmes. On s'est séparés à un moment donné parce que j'étais pratiquement jamais à la maison. Et avec une seule fille, les parents disent que non, il faut plus de temps au foyer. »

Au cœur du conflit, il y avait l'idée qu'elle « ne s'occupe pas assez » de la maison et du mari. C'est pourquoi elle fait en sorte d'être le dimanche en famille « à tout prix » pour aller à l'Église et manger ensemble à la maison.

Une enseignante-chercheuse, consciente du fait que son métier n'est pas évident pour une femme et ne voulant pas déstabiliser l'équilibre familial, préfère ce qu'elle appelle « la stratégie de l'humilité » :

« Moi, j'ai ma technique. C'est l'humilité. On a tendance à voir qu'une femme chercheuse, 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. C'est ça ma vision. Et j'ai mis Dieu devant aussi. Donc dans la religion. Le mari est chef de la religion. Et la femme est humble au foyer. C'est ça ma vision du foyer. »

Une autre femme vue en entretien explique que pour elle, la négociation avec son mari est une « petite corruption pour faire ce [qu'elle] veut ».

Mais dans les échanges informels, au cours des réunions pour le travail de cette expertise, les collègues tchadiennes parlent d'autres types de compensation à leur engagement dans leur métier de façon assez ouverte. « Le prix à payer c'est porter le fardeau » et ceci renvoie notamment à la sexualité dans le mariage. Une des femmes explique que quand la femme est fatiguée et ne souhaite pas avoir de relation sexuelle, son mari peut lui dire « comment ça tu ne veux pas ? J'ai payé la dot, donc j'ai le droit », et ainsi revendiquer une disponibilité permanente de sa femme. La pression peut venir aussi d'un soupçon qu'il émet à son égard en évoquant le fait que si la

femme refuse un rapport sexuel, c'est qu'elle s'est satisfaite ailleurs, durant sa mission. Enfin, une autre évoque le fait qu'une femme intellectuelle surchargée de travail, qui doit terminer de préparer un cours le soir et qui ne répond pas à la demande de son mari de le rejoindre dans le lit, peut faire que ce dernier ne rentre pas pendant plusieurs jours, ou ne donne plus d'argent, ou encore s'installe ailleurs le lendemain. Cette violence psychologique, la pression pour des rapports non consentis sont durement ressenties par les femmes diplômées exerçant des métiers à responsabilité. Elles parlent d'une escroquerie liée aux pressions qu'elles reçoivent en particulier pour les rapports sexuels.

Une autre enseignante-chercheure, maîtresse-assistante avec des responsabilités administratives dans une université du sud, explique que la pression ne vient pas uniquement du mari. Avec lui, elle peut négocier et trouver un compromis pour s'échapper quelque temps de la maison lors d'une mission à l'étranger. Si l'entourage, la belle-famille particulièrement, est difficile à convaincre, le mari arrive parfois à trouver les arguments et soutenir fermement le projet de mission de sa femme pour terminer sa thèse :

« Mon mari était d'avis. Il me soutenait aussi. Il venait même me voir quand je faisais ma thèse, quand je partais pour mes séjours. Mais sinon les difficultés c'est en dehors du mari, c'est pas vraiment... Ma famille me soutenait aussi bien. Mais c'est les alentours, les parents de mon mari qui disaient pourquoi tu dois laisser une femme loin de toi, passer 6 mois ailleurs, mais c'est pas possible ! Lui il leur disait, mais elle est allée dans le cadre des études. Si aujourd'hui quelque chose m'arrive, c'est elle qui va s'occuper [financer] des enfants, donc je ne peux pas l'empêcher de continuer. Tout ce qu'elle fait, après tout, c'est dans l'intérêt de la famille. C'est ce qu'il disait souvent aux autres. »

La pression peut également venir d'ailleurs, les enfants, ce qui est beaucoup plus difficile à surmonter :

« Maintenant j'ai des difficultés, ce sont mes enfants. Mes enfants, mes filles, parce que je suis tellement absente de la maison et c'est elles qui m'ont mis un embargo si je peux appeler ça comme ça. 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. Après ma thèse, elles m'ont dit qu'elles me veulent. (...) Elles m'ont dit, s'il te plaît, si tu veux qu'on réussisse à l'école, il faut que ça finisse avec les longs séjours d'étude. (...) Ça m'a vraiment travaillée. Quand les enfants te disent ça..., ça m'a travaillée. Depuis que j'ai fini le stage au Canada, je n'ai pas postulé pour autre chose ».

Le fait que les enfants grandissent donne ensuite un peu plus de liberté. Ainsi la même chercheuse se projette après que sa cadette aura passé le bac :

« Pour l'université, je pense peut-être les envoyer ailleurs [dans un autre pays] (...). Je pourrai avoir un peu de liberté pour faire vraiment mes recherches. Bon il leur reste juste... la deuxième va préparer son bac l'année prochaine et la dernière en 2024. À ce moment-là, je pourrai... J'attends qu'elles aient passé le bac ». (N'Djamena, 1^{er} décembre 2022).

On le voit bien, il peut suffire d'un mot ou d'une petite phrase pour soutenir ou décourager des projets de mission qui peuvent avoir un impact très important sur la carrière d'une enseignante-chercheuse, puisque ce déplacement est le seul moment où elles peuvent espérer profiter de suffisamment de calme et de sérénité pour avancer dans leur doctorat ou écrire un article.

La manière de s'organiser est un élément déterminant des enseignantes-chercheuses rencontrées. Elles doivent pouvoir tout concilier et, surtout, donner les preuves à la fois au travail et à la maison de leur investissement familial. Une organisation sans faille, tirée au cordeau, est le secret d'une vie de famille qu'on allègera de quelques reproches. Les efforts importants consentis en termes d'organisation sont une caractéristique de la vie des femmes qui, classiquement, exercent une double, voire une triple journée en 24 h. Les emplois du temps débordent et les femmes dorment peu, ce qui, à long terme, peut avoir de sévères répercussions sur leur santé.

Ainsi une maîtresse-assistante de N'Djamena qui exerce aussi des responsabilités dans son université a des journées particulièrement chargées. Elle se lève entre 4 h et 5 h 30 du matin, selon les jours et la charge de travail à la maison. Elle prépare le petit déjeuner et les enfants pour partir à l'école, vers 6 h 30 idéalement, car il y a un risque d'embouteillages pour arriver jusqu'à l'école qui commence à 7 h 30 en période hivernale et 7 h lors de la saison chaude. Les enfants terminent l'école vers 12 h 30 et sont pris en charge par un chauffeur puis à la maison où des membres de la famille prennent le relais. La famille comporte sept enfants en tout, dont cinq confiés ou adoptés du village. « C'est la famille africaine » ! De l'école, elle se rend directement au travail, soit au ministère, soit à l'université jusqu'à 17 h, parfois 19 h. Le travail est intense. Quelquefois les semaines sont surchargées et d'autres moins. L'emploi du temps dépend des directives du ministère : les semaines de cours, les semaines de travaux dirigés, les examens. Elle doit élaborer les emplois du temps chaque semaine, préparer les cours. Quelques fois pendant la journée, elle fait des recherches, lorsqu'elle a un temps mort. Parfois, elle se réveille au cours de la nuit quand elle n'est pas trop épuisée et travaille. Selon l'heure à laquelle elle s'est couchée, elle se lève quelquefois à 23 h, minuit, 1 h, 2 h, voire 3 ou 4 h du matin pour travailler, avant de

réveiller les enfants pour aller à l'école. Il lui arrive de travailler de 4 h à 6 h du matin sur son sujet de thèse, regarder des documents, les télécharger avant de s'occuper de sa maison et ses enfants.

Une autre enseignante-chercheuse rencontrée, qui exerce également des responsabilités, décrit en ces termes son emploi du temps :

« Dans ma planification, le matin, je suis au travail. Je finis le travail des fois à 16 h. J'y suis en général de 8 h à 16 h, donc à 16 h 30 je suis à la maison. J'ai pris une femme de ménage, j'ai une femme à la maison, mais le matin, avant d'aller au travail, comme à 7 h elle n'est pas encore là, c'est moi qui prépare le café, je m'occupe des enfants et de mon mari. C'est le petit déjeuner, je le fais, et ensuite je vais au travail. À midi, c'est la femme qui prépare à manger pour les enfants, parce que j'ai un mari très compliqué qui n'aime pas beaucoup les repas préparés par la femme de ménage. Donc, au retour, je fais le marché, j'y vais directement du boulot après 16 h. Je fais les achats et quand j'arrive à la maison, je prépare à manger à mon mari. Et pendant ce temps, tout ce temps de boulot à la maison, jusqu'à 19 h, je ne fais rien, je ne touche à rien. S'il y a quelque chose à faire le soir à la maison, je le fais aussi, car la femme de ménage part à 15 h, donc je prépare le repas pour tout le monde le soir, et c'est à partir de 21 h que je prépare mon cours. Et là, je peux rester jusqu'à 2 h du matin. Minuit, 1 h ou 2 h c'est l'heure à laquelle je vais au lit. » (N'Djamena, 1^{er} décembre 2022).

Plus tard, dans l'entretien, elle ajoute que plusieurs semaines dans l'année, au lieu de rentrer chez elle à 16 h 30, elle enchaîne des cours dans une université privée de 17 h à 19 h ou 20 h. Lorsqu'elle rentre chez elle, les mêmes tâches l'attendent que lors des semaines « normales ».

Entre technique consciente, adhésion à un modèle de couple ou de famille, et imposition de rapports de domination intériorisés, la stratégie de l'humilité permet à des femmes de suivre leur route individuelle. Leur organisation particulièrement rodée de leurs journées est un des marqueurs du fait qu'elles ne lâchent sur aucun des points et assument l'ensemble des tâches qui leur sont dévolues. C'est une des stratégies pour faire accepter leur engagement dans un travail très prenant. Accepter des petits et de gros compromis dans la vie familiale est aussi, paradoxalement, un contournement des contraintes qui réaffirme l'ordre social tout en permettant à des femmes de s'émanciper de certains carcans. Autrement dit, c'est en cédant aux contraintes qu'elles peuvent s'en extraire parfois et décider de leur chemin, comme une résistance sourde à l'ordre social, une arme des faibles dirait J. Scott, qui leur permet de surnager dans un contexte défavorable et d'avoir, dans une certaine mesure, la main sur leur vie. D'un point de vue collectif, cette stratégie, ambivalente dans ses effets sur les rapports de genre, participe à faire accepter l'infériorisation des femmes comme groupe social. On

retrouve cette stratégie de la discrétion auprès des enseignantes-chercheuses également dans l'espace professionnel de l'ESR qui est un milieu masculinisé et le plus souvent sexiste, même si des collègues masculins, pris individuellement, atypiques, ont encouragé certaines femmes à briser les plafonds de verre.

5.3. Se faire une place dans un ESR masculinisé et sexiste

S'effacer pour s'affirmer ? Cette manière d'agir est à double tranchant dans un univers professionnel qui exige à l'inverse de se mettre en avant. Elle est parfois nécessaire pour les femmes afin de se faire accepter, sous condition, par les hommes. En résultent des comportements conscients pour défier le moins possible la suprématie des hommes dans le milieu académique. Amira, 48 ans, témoigne, par exemple, qu'elle se tait parfois devant les hommes : « Il y a des choses parfois devant les hommes que je ne dois pas faire ». Elle prend l'exemple des moments où les hommes mentent ou disent une chose fausse : « Quand un homme raconte un mensonge, il faut laisser dire. » Dans son cas, elle préfère s'effacer physiquement, même des espaces collectifs partagés par les chercheurs. Au moment des repas, par exemple, elle dit avoir « un peu honte d'être là » et préfère « se retirer un peu ». Le fait d'avoir à contrôler sa place dans l'espace et ses propos pour ne pas brusquer les hommes, car on est une femme est symptomatique des rapports de pouvoir. Les femmes peuvent faire partie du milieu, à condition de ne pas déranger, à savoir en allant trop loin dans la transgression des statuts liés à son genre.

Toutes n'ont pas la même stratégie face à cette contrainte. Si certaines se font discrètes la majorité du temps, quitte à s'exprimer en public de manière à peine audible, d'autres s'assument plus ouvertement auprès des collègues, éventuellement en plaisantant sur le fait d'être une femme. Les secondes sont plus exposées à la critique puisqu'elles se dotent de comportements plus masculins, selon les attributions de genre. Dans les deux cas, il s'agit, de façon consciente, de contrôler sa manière d'être aux autres. Quant aux hommes, ils n'ont pas besoin de se poser systématiquement la question de leur place. Cette différence est fondamentale dans les vécus entre femmes et hommes dans l'ESR. Les hommes peuvent avancer avec moins l'obsession, qui est aussi une charge mentale, de savoir ce que l'on va penser d'eux. Le fait de devoir se convaincre de faire fi des remarques et des regards demande de l'énergie aux femmes : c'est un effort que les hommes n'ont pas à faire. Véronika, 37 ans, assistante, montre que sans caractère fort, les femmes ne peuvent pas « survivre » dans la guerre de l'ESR :

« Je ne sais pas ce que pensent les gens. Je fais ce que j'ai à faire. Je suis du genre calme, je ne me fais pas trop voir. Je fais, c'est tout. Je

n'écoute pas, je ne cherche pas ce que les autres font, je viens, j'accomplis ce que j'ai à faire. En fait, si tu as un caractère dur, tu t'en fous. Vous voulez me critiquer ? Moi je suis mon objectif et puis c'est tout. Je suis une guerrière. Mon papa disait que j'étais une tigresse. » (N'Djamena, 2 mars 2023).

Le fait de devoir être une tigresse demande une rigidité qui peut conduire à l'adoption de comportements dits autoritaires par les hommes. On demande donc aux femmes d'avoir un caractère d'acier pour exister dans la recherche et lorsqu'elles font preuve de fermeté, pour exister dans le domaine, elles sont mal vues. Cet aspect montre à quel point les équilibres sont compliqués pour les femmes qui sont exposées, avec une spécificité genrée, à la stigmatisation de manière plus systématique et moins conciliante. Pour reprendre une géologue, « à un moment donné, tu es obligée de t'imposer ». Il faut bien voir qu'il n'est pas facile de le faire, même pour celles qui ont une forte personnalité. Véronika, l'enseignante qui se définit elle-même comme étant une tigresse, décrit une lutte qui n'était pas facile puisque les collègues refusaient par exemple de lui accorder des cours. Elle confie ce qui se passait en arrière-plan de la lutte : « Quand tu rentres, tu reçois le choc. Des moments, je pleurais le soir aussi, mais devant eux je ne vais pas leur montrer que j'étais abattue. Mais ça te fait mal, ça te ronge. »

Toutes les enseignantes-chercheuses racontent les relations difficiles qu'elles ont/ont eu parfois avec certains collègues. Adeline, 50 ans, parle des « pratiques de discrimination » dont elle a fait l'objet quand, à plusieurs reprises, ses collègues masculins, avec qui cela se passe bien en général, sont partis entre eux sur le terrain sans l'en informer. Elle s'est sentie « écartée de certaines activités de recherche ». Elle s'explique :

« Maintenant, avec les hommes, peut-être c'est pas une violence physique ni verbale, mais certaines pratiques qui peuvent faire croire qu'il y a une certaine discrimination. Par exemple, dans certains projets, les hommes peuvent estimer que les femmes ne peuvent pas faire ça, indirectement, de façon un peu... C'est pas tellement ouvert, je ne sais pas comment exprimer ça, tu finis par te rendre compte qu'on t'a écartée de ce projet-là tout simplement parce que tu es femme. »

Une doctorante de 30 ans, en géographie, confirme que l'accès au travail collectif dans des programmes de recherche et l'accès au terrain pour faire des enquêtes sont minés à différents niveaux. D'une part des obstacles sont érigés par les collègues qui « sous-estiment en permanence les femmes » et qui « voient que tu es jeune, on pense que bon, en tant que fille, tu n'as pas tellement étudié, que c'étaient les relations qui t'ont permis d'arriver là où tu es. On cherche à savoir ce que tu as en tête, ce que tu peux faire. [...] Ça peut constituer des obstacles aussi pour elles. [...] Et puis les hommes ont tendance à se regrouper entre eux, réfléchir ensemble et publier des articles. Quand une

dame veut s'approcher, oh, vous les dames, vous ne voulez pas travailler. Tout le temps vous allez dire que mon enfant est malade [...] ça va peser sur le travail. Nous on veut des gens qui sont prêts à partir sur le terrain et sont prêts à travailler. [...] Il faut être 100 % disponible pour le travail, parce que s'il y a du travail de collecte sur le terrain, hors de N'Djamena, et si tu veux travailler : non, toi tu ne peux pas. Elle ne va pas se donner à fond, ils le disent même si toi tu veux vraiment le faire. »

Les obstacles surviennent également de la part de personnes qui travaillent dans des administrations ou institutions qui profitent de la situation de besoin d'accès aux données des chercheuses pour négocier des relations :

« Parce qu'il y a des moments également où tu pars sur le terrain pour collecter des données. Il arrive que les données soient là, mais on te refuse juste parce qu'on ne veut pas te voir atteindre un certain niveau. C'est ça le problème. [...] Il y a des moments où ceux qui ont les données en main, ils te demandent autre chose. On te demande, oui, est-ce que tu peux sortir avec moi, ou... 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. [...] Tu es obligée de renoncer, ou tu essaies de contourner cette personne de manière à obtenir les données. Ça prend du temps et de l'énergie. » (N'Djamena, 7 février 2023).

Les hommes pensent ainsi parfois que les femmes ne peuvent pas faire de terrain. Florence, une maîtresse-assistante de 50 ans, raconte une anecdote datant de ses débuts qui le montre. Elle était dans son laboratoire, un homme arrive et demande à voir un scientifique de telle discipline. Florence répond que c'est son cas, et il répond : « Non, mais je cherche un homme, car on va aller sur le terrain ». « Scotchée », elle n'avait rien répondu. Elle s'en rappelle encore : « Tu es là et on te balance ça à la figure, ça m'a marquée ! Il a balancé ça naturellement. Ils te balancent carrément à la face : tu fais quoi là ? » Au début, lorsque cela arrivait, elle en était affectée puis « tu t'armes ». Ainsi, les femmes se préparent toujours au pire et prennent sur elles pour être parées à toute éventualité. Dans le cas de Florence, elle dit la nécessité d'alerter les jeunes femmes qu'elle encadre : « Les hommes ne vous feront pas de cadeau. Ils seront toujours prêts à dire que vous n'avez pas votre place ». Le but est, selon elle, qu'elles soient « psychologiquement fortes ». Cette préparation psychologique et la transmission de femmes à femmes des armes pour supporter les éventuelles attaques reflètent les rapports de pouvoir inégalitaires. Les hommes, en position offensive, ont le droit d'attaquer, de délégitimer et d'affaiblir en remettant en doute la présence d'une collègue, tandis qu'elles se préparent à supporter ou riposter, donc à se défendre.

Pour Victoire, 41 ans, interrogée en mars 2023, la vision « *mara sakhit* » (« rien qu'une femme ») influence largement le comportement des hommes dans la recherche. Elle raconte avoir dû « menacer un collègue » qui

lui disait cette expression à répétition au travail. Avant cela, elle avait « lâché » une première fois, c'est-à-dire démissionné d'un jury à cause de lui. Ce qui montre bien que les occasions sont si nombreuses de craquer pour les femmes et qu'elles ne peuvent jamais se permettre de relâcher l'effort pour maintenir un rapport de force qu'elles n'ont pas souhaité avoir. La seconde fois, Victoire a fini par répliquer. La troisième fois, « on allait se donner des coups », dit-elle. Des coups, non punis, il en existe dans l'enceinte de l'ESR à l'encontre des femmes. Une enseignante-chercheuse de 50 ans racontait par exemple au moment de l'entretien qu'elle a vécu une réunion pendant laquelle un « enseignant s'est levé pour gifler une collègue ». Elle en parle comme d'une « scène inadmissible ».

Se faire une place, en tant que femme, est compliqué, car l'exposition à la violence – de différentes formes – est forte. Les manières d'appréhender la réussite masculine et féminine dans le milieu professionnel jouent sur les vécus. C'est ce qu'explique Hinda (doctorante, 26 ans) en affirmant qu'il faut composer au quotidien avec ces représentations qui affaiblissent les femmes :

« 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, il a travaillé, il est intelligent, c'est tout cela. Donc, on rattache la faiblesse à la femme. On rattache le côté sexuel à la femme, mais on ne le fait pas pour les hommes. » (N'Djamena, 22 février 2023).

Ces représentations ont un effet sur les affects, les psychologies et les corps. Il ne s'agit pas seulement de mécanismes sociaux déconnectés des émotions. Or, nous avons fait le constat que les femmes enseignantes-chercheuses étaient le plus souvent en mauvaise santé physique et, pour certaines, en mauvaise santé mentale également. Elles doivent faire face et faire leurs preuves quotidiennement. Une intervention d'une chercheuse pendant les échanges de mise en place de l'expertise en témoigne : « Les hommes nous défient chaque jour. Il faut prouver pour éviter qu'on nous tire dessus à boulets rouges. » Certes, les enseignantes-chercheuses ont des ressources de différentes natures, ont les mots et une capacité d'agir pour exprimer des contestations, mais parfois, leur position, crainte, fait qu'elles préfèrent le silence ou une position consensuelle pour ne pas s'exposer individuellement. Des enjeux de classe sociale entrent aussi en ligne de compte dans le maintien de l'ordre social. Il s'agit de femmes qui ont à perdre d'un point de vue de leur position de classe si elles s'affirment trop sur les questions de genre. Ayant à faire face à des obstacles pour en être à leur place, elles ne sont pas toujours prêtes à sacrifier leur position pour cette cause.

D'autres pratiques minent les femmes dans l'espace professionnel. L'une d'entre elles mentionne par exemple le fait qu'elle a été déclassée

plusieurs fois dans l'ordre des auteurs d'un article, alors qu'elle avait fait tout le travail, au profit d'hommes plus anciens. Comment contester en tant que personne plus jeune et en tant que femme ? Elle a cherché à comprendre, mais les collègues lui ont expliqué que des aînés qui avaient moins de publications avaient besoin d'être devant elle. Elle a accepté pour ne pas faire de problèmes. De l'ensemble de ces descriptions, on saisit une caractéristique des vécus féminins : les femmes ne doivent jamais causer de problèmes et elles s'arrangent en fonction, pour éviter que leur genre ne soit mobilisé contre elles. La stratégie de l'humilité et de la discrétion entre dans cette logique. Elle permet aussi de renvoyer une image de femme froide et distante qui permet d'éloigner les dragueurs, nombreux parmi les collègues ou enseignants. Les entretiens ont permis de voir, en appui sur des récits de femmes récurrents, que les étudiantes et chercheuses sont exposées au harcèlement sexiste et sexuel dans le milieu universitaire tchadien.

Toutes les chercheuses interrogées, sauf une qui associe la responsabilité des approches masculines aux femmes qui entrent trop en complicité avec les hommes, font état d'une situation tellement répandue qu'on peut la qualifier de fléau. Une enseignante le développe :

« En tant qu'enseignante souvent, il y a nos collègues qui nous embêtent. [...] Parfois on t'invite, on va t'appeler à des heures tardives, des manques de respect. Et dans les universités privées, il y a certains administrateurs qui essaient de faire des avances à de jeunes enseignantes avant de leur donner une matière. »

Ayant un lien avec un pays d'Afrique de l'Ouest, il est arrivé à la femme en question de menacer de recourir aux pratiques du vaudou pour qu'on la laisse tranquille, ce qui a fonctionné.

Même si on n'est pas toujours dans une configuration de harcèlement, les propositions tendancieuses des collègues hommes sont légion, habituelles, permanentes... fatigantes. Une enseignante-chercheuse du sud du pays explique à ce propos que « un collègue qui cherche à se rapprocher de toi, oui, ça il y en a beaucoup. Moi je le sais, parce que quand tu as quelqu'un qui vient pour te faire des avances, tu le sais, tu le sens. Mais moi, je ne laisse pas cette latitude-là. Il y en a un qui vient : Madame est-ce qu'on pourrait prendre un pot, par exemple ? (...) Quand ils viennent et d'abord ils me disent, est-ce qu'on peut t'inviter. Mais moi je sais que c'est un premier pas qu'ils veulent faire. Je ne leur laisse pas l'occasion. Je dis, voilà, excusez-moi, mais voilà, moi en tout cas, je ne sors pas, mais non. Et ceux-là, des fois quand ils viennent pour dire quelque chose, moi, je prends une autre causerie pour les dissuader. Voilà, je les évite toujours. Ils essaient deux ou trois ou quatre fois, ils trouvent qu'ils n'ont pas eu gain de cause et ils finissent par abandonner. (N'Djamena, 1^{er} décembre 2022). Le détachement avec lequel cette enseignante-chercheuse en parle est probablement dû au fait que, dans sa carrière, elle affirme ne pas trop avoir souffert de harcèlement. Par ailleurs,

elle occupe un poste à responsabilités puisqu'elle est vice-présidente et qu'elle est très soutenue par le président de son université. Cela lui donne probablement assez de cran et de latitude pour refuser des avances et remettre ses collègues à leur place.

Une autre enseignante-chercheuse qui elle aussi exerce des responsabilités dans son université reconnaît qu'elle doit subir régulièrement des avances de ses collègues :

– « Oui, oui, oui, entre collègues, hum hum... Ils nous font des avances. Ça c'est bien vrai. Mais à notre niveau, nous ne sommes quand même pas des gamines. Nous sommes des responsables, donc il y a quand même... À moins que la femme se laisse faire. Mais on a ce pouvoir de dire non, et de faire peur aussi. Ne me dérange pas, respecte-moi, je suis ta collègue, vois-moi comme ta collègue et non comme une femme ordinaire. On peut leur dire ça en face.

– Et ça marche ?

– Oui, oui, à mon niveau au moins. Laisse-moi tranquille. C'est d'abord le travail qui nous lie. C'est le professionnel d'abord. (N'Djamena, 28 février 2023).

Les témoignages de harcèlements ou d'agressions de la part de collègues hommes sur des universitaires femmes sont particulièrement nombreux dans les discussions informelles ou lorsqu'on parle d'autres femmes. Il est plus difficile d'en parler lorsque cela arrive directement parce qu'alors, les femmes ne sont jamais sûres des réactions des personnes qui les écoutent. Le fait de se faire agresser ou même « draguer » n'est en effet jamais anodin pour une femme qui cherche à trouver sa place et sa légitimité dans une université. En effet, à partir du moment où elle aura témoigné, soit relativement à des faits qui la concernent directement, soit pour d'autres, elle sera alors considérée comme dangereuse pour l'ordre établi, voire comme une personne qui parle à tort et à travers. S'en suivent des brimades, des menaces, des insultes... et du harcèlement. Lors de notre travail, un enseignant-chercheur est même allé jusqu'à menacer de provoquer une convocation à la police pour deux de nos collègues.

Il faut dire que les recours, en cas d'agressions de ce type, sont limités. Les femmes, faisant déjà l'objet de stigmatisation, ne peuvent prendre le risque supplémentaire de dénoncer surtout que le jugement en procès ne sera pas nécessairement à leur avantage. Elles sont également tenues par leur situation matrimoniale. Dénoncer une agression sexuelle alors que l'étudiante est mariée peut faire vaciller son mariage, le mari se considérant alors déshonoré. Si elle n'est pas mariée, sa réputation peut être largement entachée, cela peut poser des problèmes par la suite pour envisager un quelconque mariage. On peut juste déduire de tout ceci que si l'État de droit garantissait absolument que les hommes seront punis pour leurs actes, elles

auraient plus à gagner qu'à perdre en dénonçant. Un « fait divers » est advenu pendant notre enquête, au mois de janvier 2023 : une étudiante de l'université de Moundou a dénoncé un professeur qui la harcelait, textos, mails, appels téléphoniques innombrables et où peu de doutes pouvaient être émis quant à ce qu'il cherchait. Le conseil de l'université s'est réuni autour du professeur mis en cause... et a exclu l'étudiante de l'université.

Concernant les enseignantes-chercheuses, si le lien avec les collègues est parfois compliqué, celui avec les élèves majoritairement masculins n'est pas facile non plus dans certains cas. Un enseignant-chercheur (Abéché, 34 ans) reconnaît avoir su que des étudiants refusaient parfois d'aller en cours si l'enseignante est une femme. En cours, si elle est approximative sur un point, elle va être durement jugée et huée dans l'amphithéâtre. Les enseignantes-chercheuses ont ainsi constamment la pression d'être à la hauteur et pèse sur elle la nécessité de bien faire au risque d'être humiliée en public. Dans la même veine, Céline, chercheuse dans une discipline où il y a peu de femmes, explique que « quand tu rentres en classe, les étudiants sifflent sur toi. Quand tu rentres dans la salle, tu ne sais pas ce qui t'attend là-bas. » Les violences de leur part ne sont pas physiques, mais verbales. Ils disent pendant le cours par exemple : « Mais celle-là, elle connaît quoi pour venir nous enseigner ? ». Une doctorante qui donnait des cours au département de géographie de l'université de N'Djamena raconte :

« Quand on te voit arriver en salle, que tu es jeune, on te voit en tant que femme. Quand tu parles, on ne pense pas d'abord à ce que tu as à transmettre [...] c'est ce qui rend les choses compliquées. À un moment donné, tu es découragée et tu te dis que c'est mieux de laisser tomber. » (N'Djamena, 7 février 2023).

Le meilleur moyen de contrer ce type de comportement, selon la chercheuse précédemment citée, est de ne pas répondre et de continuer. Là encore, c'est la preuve que les femmes prennent sur elles et encaissent des interventions humiliantes faites sur elles du fait de leur genre précisément. Dans cette situation, il serait difficile pour toute personne de se sentir à l'aise devant un auditoire méprisant. Spécialement en tant que femmes, il faut beaucoup de courage pour se tenir devant des hommes qui vous fustigent du regard et qui vous fragilisent par leurs propos insultants. Ces éléments sont spécifiques aux femmes, mais elles cumulent également des difficultés que connaissent les hommes.

5.4. Un cumul avec des réalités connues par les enseignants-chercheurs aussi

Les enseignantes-chercheuses vivent un cumul de difficultés : à la fois particulières en tant que femmes et communes avec leurs collègues

masculins. Le constat général de l'ESR au Tchad est que le secteur souffre de multiples problèmes, dont l'intégration des femmes n'est qu'une des composantes thématiques. Les femmes évoluent dans un milieu de l'ESR marqué par les dysfonctionnements qui touchent hommes et femmes. Le poids de la gestion communautaire, commune aux hommes et aux femmes, s'ajoute pour venir peser largement sur les carrières.

5.4.1. Les conditions précaires du métier d'universitaire au Tchad

Plusieurs rapports ont déjà été réalisés sur l'Enseignement supérieur et la Recherche, notamment le rapport sur la mission de prédiagnostic d'Yves WINKIN de 2018. Ce rapport soulignait « un dysfonctionnement dans le système d'Enseignement supérieur du Tchad. 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 » (cité dans MESRS, 2020b). La recherche scientifique est une voie à travers laquelle un pays peut se développer. Or, le secteur manque de moyens logistiques, matériels, financiers et humains. Les propos d'un enseignant-chercheur, interrogé pour l'enquête, le confirment. Il parle d'un « parcours du combattant » :

« 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 ».

L'enseignant-chercheur fait ressortir ici plusieurs éléments mentionnés plus tôt par les femmes, à savoir le problème de l'électricité et les conditions de vie. Il ajoute d'autres éléments au diaporama des difficultés. D'abord, le poids communautaire sur lequel nous reviendrons. Aussi, il fait état de la manière dont l'université priorise l'enseignement, au point que des enseignantes et enseignants-chercheurs finissent par se consacrer uniquement à leurs cours au détriment de la recherche. Dans la double fonction d'enseignement et de recherche, le métier est résumé aux cours par l'institution universitaire. De ce fait, les aménagements d'emploi du temps pour permettre des séjours de recherche sont rarement acceptés. Le fait que la thèse devait être faite à l'étranger avant 2019, car l'école doctorale n'existait pas, rend encore plus difficile le travail de recherche. La difficulté de pouvoir faire coïncider les calendriers est un problème au quotidien pour les chercheurs et chercheuses. C'est le cas en particulier pour celles et ceux

qui sont en doctorat dans un autre pays et qui ne parviennent donc pas à avancer ou pour les personnes dans l'administration. Les entretiens montrent que si une personne a une fonction administrative et qu'elle n'est pas au service, son absence est interprétée comme le fait qu'elle ne travaille pas. Cette stigmatisation vaut pour les hommes et pour les femmes, mais elle est renforcée pour les femmes. Selon Amira, 48 ans, les femmes ont le défi de bien gérer l'administration, car s'il y a un échec ou un problème, celui-ci est immédiatement associé à leur identité de femme. Elles doivent alors redoubler d'efforts pour qu'on ne dise pas « ah voilà, c'est une femme ! », selon ses termes. Les femmes doivent bien faire leur travail en tant qu'individus dans leur milieu professionnel, minoritaire, mais aussi en tant que femmes, pour ne pas s'exposer à une stigmatisation genrée. Elles doivent donc être présentes le plus souvent possible. Pour les déplacements internes au pays, la situation est complexifiée par l'état des routes et des distances au Tchad. Le moindre déplacement est fatigant et demande beaucoup d'énergie qui ne peut être consacrée à la recherche.

Un autre élément, commun aux femmes et aux hommes, ressort des entretiens : le statut social de l'enseignant-chercheur ne serait pas reconnu à sa juste valeur dans la société tchadienne. Un enseignant déplore le manque de considération sociale pour la profession :

« Hier encore, je disais que je sors de ce pays, on demande audience pour me voir, mais être un enseignant-chercheur au Tchad, ce n'est pas vraiment respecté. C'est un métier dont les gens ne comprennent pas jusqu'à présent la valeur. Or, à ce niveau de grade, je suis maître de conférences, quand je sors du pays, je suis bien plus respecté. Ça fait que des fois quand j'arrive au niveau déjà de l'aéroport, je rentre au pays, je vois comment je suis traité ailleurs, ça m'énerve. »

Cette perception participe au découragement de certains enseignants-chercheurs travaillant durement avec des moyens limités pour le changement de grade, sans que le retour sur investissement ne soit garanti. Dans le même sens, une chercheuse, par exemple, se dit fière de son parcours, mais déplore son cadre de vie dans une maison très modeste, sans électricité régulière, exposée aux inondations, alors qu'elle a « un doctorat et une certaine fonction ». La question de la rémunération est abordée dans les entretiens pour dire que les salaires ne sont versés qu'à condition de faire des papiers tous les deux ans – procédure qui augmente la charge de travail. Un enseignant-chercheur de 44 ans parle de « gymnastique avec la fonction publique » pour désigner cette procédure éreintante qui gagnerait à être allégée. Les rémunérations sont aussi abordées en entretien pour signaler que la paye n'est pas à la hauteur de la multiplicité des tâches réalisées, d'autant qu'il n'y a pas d'argent public pour la recherche. Les primes de recherche, censées financer la recherche, sont utilisées pour assurer les dépenses courantes non couvertes par le salaire. Ainsi, il n'y a pas de quoi faire du

terrain ou des enquêtes, si ce n'est par association à des projets venus de l'étranger et dont les fonds sont détenus à l'extérieur, perpétuant ainsi des rapports de dépendance et la concurrence entre chercheurs pour obtenir les contrats. Si des terrains de recherche sont mis en place, l'accès aux données est très difficile. Les gens se méfient, refusent souvent les rendez-vous et participent davantage s'il y a une contribution financière, ce qui est rarement le cas.

L'absence de moyens a pour conséquence également de transformer le personnel de la recherche au Tchad en consultants/consultantes, au détriment du travail de recherche poussé. L'absorption du vivier de chercheurs par le secteur du développement et le métier de *consulting* fait que des savoir-faire universitaires fondamentaux perdent de l'importance au profit d'un mode de faire et d'écrire propre au milieu des expertises et qui n'est plus en phase avec les exigences académiques internationales. Cette dynamique n'est pas propre au Tchad, mais elle y est forte. Des chercheurs font par exemple de la recherche par le seul intermédiaire des consultances, passant de sujet en sujet sans qu'il n'y ait de cohérence thématique qui leur permette de se faire un nom dans un domaine particulier. Or, dans l'enseignement supérieur international concurrentiel, les carrières stagnent si les profils de recherche s'éparpillent trop. Les hommes, et encore davantage les femmes, au Tchad, publient finalement peu de travaux scientifiques. Les hommes en particulier se consacrent beaucoup plus aux rapports pour des bailleurs internationaux, car ils ont davantage accès aux réseaux internationaux de la recherche.

L'Enseignement supérieur et la Recherche au Tchad se caractérisent par des conditions matérielles qui ne sont pas propices à la recherche. Il y a très peu de laboratoires par exemple, y compris dans des disciplines qui demandent des expérimentations avec du matériel. En outre, le manque de documentation est cité à de nombreuses reprises, l'absence de bibliothèque, l'absence d'abonnements à des plateformes de documentation électronique. Par exemple, le portail Cairn ne peut pas être consulté par les enseignantes et enseignants, chercheuses et chercheurs tchadiens, les obligeant à passer par des collègues en mission à l'étranger qui y ont accès via l'université d'accueil, ce qui est un manque d'autonomie important dans l'accès à la documentation et à l'actualité de la recherche internationale.

Le manque d'encadrants/encadrantes ressort aussi des entretiens. En conséquence, des intégrations à la fonction publique sont faites pour des personnes qui n'ont pas le niveau nécessaire. « Qui va enseigner sinon ? » reprend une enseignante-chercheuse qui déplore aussi le niveau médiocre de collègues recrutés depuis longtemps et qu'elle juge « moins bons que des assistants d'université ». Parmi les difficultés connues par les femmes et les hommes, les personnes rencontrées parlent également du fait que le Tchad n'est pas toujours éligible à des bourses internationales, ce qui les limite à

postuler ; c'est pourquoi nous recommandons que des conventions de partenariat puissent être signées par les universités ou les ministères.

Les conditions d'enseignement sont difficiles au Tchad. Pour les cours, les amphithéâtres sont bondés, les copies sont nombreuses et la concurrence est rude dans la recherche : entre hommes, entre femmes et entre hommes et femmes. Une enseignante-chercheuse de 37 ans évoque la concurrence structurelle dans le milieu académique en ces termes : « Si tu n'as pas un esprit fort, tu craques et tu ne vas jamais avancer. » Elle précise que c'est d'autant plus vrai pour les femmes, « même si les hommes le vivent aussi ». Dans son cas, la concurrence dans l'ESR cumulée au fait d'être une femme et d'avoir un doctorat d'un pays asiatique dévalorisé, une petite corpulence et un âge plutôt jeune, font qu'elle est « obligée » d'avoir un fort caractère. La concurrence détériore les conditions de travail puisqu'il n'y a pas d'émulation entre collègues pour s'aider à obtenir des bourses par exemple, comme le note une enseignante-chercheuse. La nécessité de se distinguer individuellement prime au détriment de démarches collectives qui permettraient de s'entraider et de se former pour publier notamment. Une enseignante-chercheuse précise : « On dit qu'il faut écrire des articles. Comment faire ? On n'a pas ce genre d'échanges, donc chacun se débrouille comme ça. »

Certaines femmes remarquent que des hommes se regroupent, forment des associations pour s'entraider à écrire, dont elles sont exclues la plupart du temps parce que leurs collègues souhaitent avoir dans leur groupe des personnes compétentes et qui vont travailler. Certaines espèrent une solidarité pourra se mettre en place grâce à l'AFECST : « C'est le fait que nous ne soyons pas nombreuses. Il faudrait qu'on soit ensemble pour être solides et aussi pour savoir comment faire. » (N'Djamena, le 28 février 2023).

En somme, être universitaire au Tchad est compliqué pour les hommes, et encore davantage pour les femmes qui cumulent plusieurs éléments. Elles partagent par exemple avec eux un aspect qui ressort de tous les entretiens menés avec des femmes ou des hommes : le poids communautaire et du social dans les quotidiens.

5.4.2. Le poids communautaire et du social

Le poids communautaire et social désigne l'ensemble des sollicitations familiales, amicales ou provenant de toute personne de l'entourage (famille, voisinage, proches, ou autre personne dans le besoin), lors d'occasions particulières (cérémonies) ou au quotidien. Il s'agit de demandes ou d'attentes en visite, en disponibilité ou en argent. Parfois, il peut s'agir d'une demande d'intermédiation lors de conflits. Au sujet des visites, les normes sociales font que les gens peuvent venir à tout moment de la journée à la maison et doivent être accueillis. Des enseignants-chercheurs et

des enseignantes-chercheuses parlent par exemple de personnes qui sont déjà dans la cour à 5 h du matin au réveil « pour parler de leurs problèmes » alors qu'ils/elles ont déjà beaucoup à gérer. C'est le cas aussi le soir après de longues journées de travail.

Les personnes interrogées notent leur difficulté à se rendre disponibles mentalement pour l'écoute, ainsi que le poids financier que représente la distribution d'argent pour l'entraide familiale ou pour les cérémonies. Honorer les attentes sociales représente aussi un coût en temps, ce qui vient renforcer la fatigue déjà accumulée au travail. Pour les personnes qui travaillent dans la recherche, les temps libres pour se consacrer à la recherche ou les temps de repos sont rares. Un chercheur tchadien, en séjour de recherche dans un laboratoire en France pendant deux mois, confiait par exemple qu'il avait réussi à faire en deux mois ce qu'il aurait fait au Tchad pendant un an du fait du manque de temps. Il fait référence à la charge de cours, mais aussi au poids communautaire. Les sollicitations familiales accroissent aussi la charge mentale.

Les attentes de redistribution d'argent sont particulièrement fortes dans le cas de chercheurs et chercheuses qui sont des sortes d'icônes dans leur famille. Leur position sociale entraîne une exigence renforcée. Les normes sociales admises, qui demandent de confirmer les règles de l'honneur et du respect en faisant preuve de solidarité, font qu'il est rarement possible de se dérober aux multiples demandes. Lors des cérémonies, très nombreuses, les enseignantes-chercheuses et enseignants-chercheurs mènent un jeu d'équilibrisme pour assurer une présence, ne pas décevoir, respecter les proches, tout en maintenant une distance qui leur permet de ne pas se faire aspirer psychologiquement et économiquement par ce type de devoirs.

Au-delà des cérémonies, la gestion des malades autour de soi est une problématique réelle qui complexifie les quotidiens des femmes et des hommes, mais surtout des femmes puisque ce sont elles qui sont censées apporter du *care* familial. Une enseignante-chercheuse de 51 ans raconte par exemple que c'est elle qui paye pour les soins en chimiothérapie de sa sœur malade d'un cancer. Même si le côté financier pèse sur les dépenses du mois, elle explique surtout que la situation lui cause du stress au point qu'elle n'en dort plus. Ainsi, les enseignantes-chercheuses sont dans une position où elles doivent gérer leur propre stress, et être un soutien sans failles pour les problèmes des autres. Elles ne se plaignent pas directement de devoir être disponibles pour les coups durs, mais notent tout de même la charge émotionnelle qu'engagent les activités de soin familial qui leur reviennent largement.

Devant l'ampleur des difficultés liées au contexte de l'ESR, à la nature du métier, aux rapports de genre et au poids des sollicitations communautaires, des femmes s'accrochent néanmoins à poursuivre afin de

faire/bien faire leur métier. Les entretiens sont marqués par leur détermination.

5.5. La passion pour le métier

Les enseignantes-chercheuses interrogées aiment leur métier. C'est le goût pour la recherche qui les fait tenir malgré l'adversité. Leur passion pour le métier est un facteur de réussite déterminant dans tous les parcours des femmes rencontrées.

« L'amour du métier » et « la passion pour la recherche ». Ce sont les premières choses qui viennent à l'esprit de Florence, chercheuse de 50 ans, lorsque la question de savoir ce qui explique qu'elle est arrivée à ce niveau d'études et à cette profession lui est posée. Lorsqu'elle donne cours, elle se sent utile. Les remerciements de ses élèves, parfois plusieurs années après qu'elle ait été leur enseignante, lui donnent de la force. Ce sont « ses moments de gloire ». Sa situation familiale fait qu'elle est seule au Tchad tandis que sa famille, dont son mari, vit à l'étranger. Il a fallu faire un choix à un moment donné et elle a opté pour « rester dans son monde », celui de la recherche, car elle ne peut plus « s'en détacher ». Elle aime son métier qu'elle entend faire dans son pays qui a besoin des savoirs qu'elle a. Elle éprouve certes de la culpabilité parfois d'être loin de ses enfants, qui lui font ressentir subtilement par moment qu'elle n'est pas suffisamment présente, mais elle est convaincue d'avoir fait le bon choix : celui de la recherche. Plus jeune, elle ne se projetait pas forcément dans la recherche, et encore moins dans le domaine dans lequel elle exerce, car c'est un domaine masculin. Son père l'a convaincue de ne pas écouter les préjugés qui disaient que ce n'était pas pour les femmes. Dépassant ses hésitations, Florence a tenu bon, car elle a appris à aimer son métier. On retrouve l'amour du métier dans les récits de toutes les femmes. Si les difficultés rencontrées dans leurs vécus priment dans les entretiens, cette dimension est tout aussi présente dans les discours. Une chercheuse exprime par exemple que c'est « quelque chose de passionnant » de faire ce métier et d'être une « ressource rare dans le pays ».

L'essentiel des femmes dit avoir rêvé de faire des études longues et une scolarité brillante. Pour les plus âgées, elles se projetaient plus jeunes dans des études longues en ayant pour modèles des femmes chercheuses d'autres pays. La présence de la notion de rêve dans les entretiens montre la force avec laquelle ces femmes aspirent à devenir des grandes dames intellectuelles. C'est le cas de Nadia dont le parcours donne à voir la détermination, depuis l'enfance, à avoir un parcours scolaire réussi.

Nadia commence une thèse en 2020, qui aura toujours été « son rêve ». L'année 2020 correspond également à celle de son affectation officielle à l'Enseignement supérieur. Elle aurait entamé sa thèse plus tôt si

elle n'avait pas été bloquée pendant plusieurs années pour obtenir son transfert au ministère de l'Enseignement supérieur. L'école doctorale est lancée, en plus, en 2019, c'est l'occasion pour faire la thèse au Tchad, ce qui l'arrange à deux titres. D'abord, elle n'aurait pas les moyens d'étudier ailleurs – d'autant que sa fille est étudiante dans une université d'Afrique de l'Ouest. En outre, elle n'a plus sa maman, décédée en 2015, pour veiller sur la famille. Sa mère a joué un rôle capital dans son parcours depuis l'enfance. C'est elle qui l'a encouragée à faire les études qu'elle n'a pas eu la possibilité de faire. Fille de chef, elle a en effet été retirée très tôt de force de l'école par ses gardes du corps, car une fille ne pouvait pas nuire à la réputation de sa famille. Ainsi, sa mère, qu'elle définit comme « ménagère », tandis que son père était enseignant, la pousse à faire de longues études pour ne pas être analphabète comme elle. Le contre-modèle de sa mère et son soutien indéfectible seront les bases de sa motivation.

Nadia a grandi avec sa mère et ses quatre frères et sœurs. Elle est la seconde de la fratrie après un frère aîné. Elle a vécu avec sa mère qui avait demandé à partir avec les enfants lorsqu'une coépouse est arrivée sous leur toit. Du fait de mésententes avec cette dernière, elle a en effet préféré retourner dans son village situé dans le sud du pays. Le mari a accepté et n'a plus contribué à élever les enfants. Nadia a même coupé les ponts avec lui. Pour honorer les efforts de sa mère, la réussite scolaire est devenue primordiale pour elle. Elle pense très tôt que l'école va lui permettre « de devenir quelqu'un ». Elle devait « réussir à l'école, il n'y avait pas d'autre option » possible pour elle. Grâce aux encouragements de sa mère, elle est plus déterminée que jamais. Si son niveau scolaire est excellent depuis l'enfance, son parcours va être semé d'embûches à la fois du fait d'être une femme et de venir d'une famille qui a si peu de moyens financiers.

D'abord, elle obtient le concours d'entrée en 6^e en 1987. Elle rejoint un collège communautaire, créé par des parents et où des bacheliers enseignent, faute d'avoir un collège public proche du village. Devant la qualité douteuse de l'enseignement, elle demande à sa mère si elle peut changer d'école. Sa mère accepte de se battre encore un peu plus économiquement pour la scolariser à Sarh, la grande ville la plus proche. Elle loge d'abord dans un foyer de sœurs, mais le règlement est tellement strict sur les horaires du coucher qu'elle ne peut pas étudier autant qu'elle le voudrait. Elle sollicite encore sa mère pour trouver un autre hébergement. C'est ainsi qu'elle quitte le foyer pour louer avec une cousine qui est en classe de seconde à Sarh. Premier obstacle posé par le reste de la famille : les oncles et tantes suggèrent à la mère qu'elle refuse de laisser deux filles habiter ensemble, car elles vont tomber enceintes. « Elle ferme les oreilles », ayant confiance en sa fille. À la fin du collège, Nadia obtient le BEPC directement, sans oral, et fait la fierté de sa mère « et du village ». Dans son « milieu », aucune fille de son âge n'étudiait. Quelques années auparavant, il y avait bien eu quelques

femmes qui avaient fait le collège en dehors du village, mais pas de celles de sa génération.

Dès l'entrée au lycée, elle se met dans la perspective d'avoir le bac. Pour elle, c'est « bac ou crise ». Son frère aîné, lui, l'avait raté. Elle se consacre alors pleinement au travail et suscite même l'admiration des enseignants par sa manière d'être studieuse. Le contexte politique ne rend pas les choses faciles avec les « turbulences » et les grèves, mais elle obtient le bac en 1994 sans difficulté dans un lycée public de Sarh. Mais, « après le bac, c'est là où le vrai problème va se poser ». En effet, il n'y avait pas encore d'universités en dehors de l'université du Tchad à N'Djamena. Avec quels moyens financiers vivre dans la capitale où le coût de la vie était bien plus cher qu'à Sarh ? Sa mère, possédant des bœufs d'attelage, se voit obligée d'en vendre un pour que Nadia parte à la capitale. Un matin, elle monte dans un taxi collectif pour N'Djamena. Elle raconte, en riant, qu'il fallait accepter de grimper tout en haut des bagages sur le toit ouvert du véhicule pour voyager sur des routes en piètre état. Rien que le fait de partir physiquement pour la capitale était déjà une mission contraignante en soi. Elle se souvient avoir dit qu'elle ne pouvait pas monter tout là-haut au-dessus des bagages, que c'était impossible. Sa famille sur place qui l'accompagnait l'avait alors prévenue : c'était ça ou ça en était fini des études à N'Djamena. Arrivée finalement dans la capitale, elle s'en est allée vivre chez une tante qui habitait si loin de l'université qu'elle avait entre 2 h et 3 h de marche le matin pour aller à la fac, n'ayant pas les moyens de payer les transports. Elle s'est dit que ce n'était pas possible et trouve de nouveau l'occasion de louer une chambre avec une cousine qui loue au centre-ville. Son travail et ses études sont « sa décision personnelle » et personne n'aurait pu nuire à ses ambitions. Elle a toujours posé en principe de se marier après les études. Elle était d'ailleurs soutenue par sa mère dans ce choix, ce qui confortait sa manière de concevoir les priorités. Son adage, inspiré de ses multiples lectures depuis l'enfance, consiste à dire qu'on ne peut et on ne doit rien imposer à autrui.

Le parcours d'une autre enseignante-chercheuse, maîtresse-assistante à N'Djamena, montre aussi son extrême détermination depuis de longues années. Celle-ci est née au sud du Tchad. Ses parents sont allés à l'école. Son père a obtenu son BEPC et sa mère un Certificat d'études primaires (CEP). Ils travaillaient tous les deux. Le père est maintenant retraité, mais la mère travaille encore. Enfant, elle a suivi son cursus à l'école des prêtres pour le primaire, le collège et le lycée. Les prêtres l'ont largement encouragée à continuer à toutes les étapes de sa scolarité. Ses parents n'ont jamais fait de problème pour la poursuite des études de leurs enfants : deux filles. La grande sœur de notre interlocutrice a d'ailleurs une licence et enseigne dans une école primaire. Notre interlocutrice assure que ses parents ont toujours tout mis à sa disposition pour qu'elle continue les études parce qu'elle était très déterminée et avait un objectif clair : avancer dans ses études. Elle était

sérieuse et appliquée et a donné des gages de son engagement dans les études. C'est selon elle ce qui a permis à ses parents de lui faire confiance. Durant ses études primaires et secondaires, ses parents ne lui ont opposé aucun obstacle pour qu'elle étudie. Il faut dire que la famille n'était pas très grande : deux sœurs, les parents et quelques cousines. La famille et le travail de la maison n'étaient donc pas vraiment un handicap dans la famille pour les études. Après l'obtention de son bac dans la province de sa naissance, elle s'inscrit à l'université de N'Djamena pour poursuivre ses études supérieures, avec l'objectif (depuis le départ) de devenir enseignante-chercheuse. Elle habite chez une tante durant ses études à N'Djamena, et rentre souvent chez ses parents. Le voyage prenait toute la journée, mais elle considère que ce n'était pas difficile. Elle suit son cursus de façon linéaire de la première année jusqu'à la maîtrise. À ce moment-là, elle considère qu'elle ne peut pas s'arrêter à la licence. Elle veut aller plus loin. Pour approfondir ses études. Elle veut apprendre. Elle s'inscrit alors en DEA à Lomé, au Togo, sans se douter que son DEA prendrait 3 ans. Une formation de très bon niveau lui donne le goût d'approfondir certains sujets qu'elle propose pour son mémoire de recherche. Elle dépose son mémoire puis attend 6 mois sa soutenance. Elle explique que les enseignants togolais poussent leurs étudiantes et étudiants à « aller plus loin que le bout de son nez », ce qui correspond parfaitement à ses propres objectifs. Qu'il n'y ait pas d'universités à l'époque dans sa province de naissance favorise le fait qu'elle peut vivre loin de chez elle.

Avant de partir à Lomé pour son DEA, elle se fiance. Son fiancé, qui a lui-même fait des études dans cette ville, est favorable à sa poursuite d'études et lui rend visite à Lomé. Mais en raison de la longue durée du DEA, elle rentre à N'Djamena régulièrement. Elle travaille chez elle sur son mémoire, approfondit ses recherches. Ce DEA est interminable. Il est difficile de discuter avec le directeur de mémoire pour lui rappeler qu'elle a déposé son mémoire et qu'elle souhaite soutenir. Elle redoute d'être qualifiée comme une « étudiante impatiente », ce qui est mal vu et peut-être un obstacle à la soutenance. Une longue période d'attente de 6 mois, dans l'incertitude totale sur la date, est dédiée à la préparation de la soutenance qu'elle passe à Lomé pour être sur place au cas où la soutenance soit fixée rapidement. Il faut patienter, sans s'attirer les mauvaises grâces des professeurs... Malgré cette période, elle ne regrette pas son choix de faire son DEA à Lomé, car les études étaient de bonne qualité et vraiment approfondies. Elle reconnaît qu'il n'est jamais facile d'être loin de chez soi. Sa solution a été de se confier à Dieu avant de partir.

Le DEA était un premier objectif, mais tout au long de ses études, elle s'est forgé une sorte de « slogan », une devise qu'elle inscrit sur la première page de son cahier en début de chaque année : « Je dois réussir, je peux réussir et je réussirai ». Elle se souvient encore de cette devise qu'elle répète avec détermination. Son moyen de réussir, c'est le travail acharné sur ses cours. Et

c'est cela qui fait la différence avec les autres étudiantes et étudiants. Elle a beaucoup étudié, elle voulait réussir ses études.

Une fois la soutenance passée, elle rentre à N'Djamena et se marie. Elle considère que c'est le bon moment. Elle s'était dit que son objectif, c'était les études ou rien, et tant qu'elle n'aurait pas terminé, elle ne se marierait pas. Il fallait qu'elle obtienne son DEA pour que le mariage soit envisageable. Elle a tenu parole. Après le DEA elle s'est dit qu'il était temps pour elle de faire des enfants, deux, et ensuite qu'elle reprendrait son chemin. En effet, après le mariage, il faut des enfants. « C'est la culture qui est comme ça ». Parce que la peur est très présente d'être une femme stérile. Ne pas faire d'enfant est source de problèmes dans la société et aussi dans la belle-famille.

Elle estime que pour le Tchad, obtenir un DEA c'est déjà arriver à un bon niveau pour une femme, que c'est déjà très satisfaisant. Elle s'est dit qu'il fallait qu'elle fonde son foyer d'abord, et puis le reste viendrait. Elle assume d'avoir planifié sa vie et respecté le planning qu'elle s'était donné depuis de longues années. Elle insiste sur le fait qu'elle n'a pas agi seule. Dieu l'a aidée et lui a donné le courage de continuer. Elle l'a mis au centre de sa vie et lui a demandé de l'aide pour atteindre ses objectifs, car l'ensemble du chemin demande détermination et courage.

Au cours de son parcours, elle a remarqué le faible nombre de femmes dans les promotions. Par exemple en première année, sur 500 étudiants, il y avait 23 étudiants admis, dont deux filles seulement à la première session. Jusqu'en maîtrise, une dizaine de filles ont suivi le cursus. Elle assure que globalement, les résultats aux examens étaient catastrophiques, ce qu'elle explique par un manque de travail général de la part des étudiantes et étudiants, ce qui n'était pas son cas, elle qui travaillait d'arrache-pied.

Une fois maman de deux enfants, elle peut reprendre son parcours. Deux ans après sa soutenance de DEA, elle est intégrée dans un ministère où elle travaille comme administrateur civil. Elle garde contact avec ses anciens professeurs de l'université de N'Djamena. Elle veut rester dans le cadre de l'université, car après sa pause pour maternité, le DEA est trop étroit comme objectif, « je suis ambitieuse » affirme-t-elle. Elle souhaite s'engager dans une thèse, et dans cet objectif, il est impératif pour elle de rester en contact avec les étudiants et les programmes. Elle apprécie aussi énormément de continuer à faire des recherches et d'apprendre. L'intégration dans le ministère initial n'est pas son objectif, c'est en réalité une stratégie, une porte d'entrée à la fonction publique, pour contourner les difficultés de l'intégration à l'Enseignement supérieur, très difficile d'accès. Une fois dans la fonction publique, il est davantage faisable, de l'intérieur, d'obtenir un transfert après quelques années à condition d'avoir travaillé soigneusement à la construction d'un parcours universitaire.

Ainsi, deux ans après son intégration dans le ministère initial, et la naissance de ses deux enfants, elle commence à donner des cours de travaux dirigés à l'université de N'Djamena, après avoir contacté un de ses anciens professeurs pour lui proposer son assistance. Elle assure les travaux dirigés et corrige les copies. Après 2 ans de travail à l'université en plus de son travail d'administrateur au ministère, son transfert au ministère de l'Enseignement supérieur est accepté. L'année d'après, elle propose un sujet à l'école doctorale, validé par un professeur camerounais qui collabore au département où elle exerce, en vertu d'un partenariat entre N'Djamena et Yaoundé. Elle s'inscrit donc en doctorat à Yaoundé et commence ses recherches. Elle est aujourd'hui en deuxième année de thèse.

Mais entre-temps, après son intégration au ministère de l'Enseignement supérieur comme maîtresse-assistante, elle devient aussi responsable de département et conseillère. Bien qu'elle assume totalement toutes ses tâches, elle considère qu'être à la fois enseignante, maman, épouse et conseillère et cheffe de département, est très pénible, et les recherches n'avancent pas, malgré sa motivation qui ne faiblit pas.

Le récit de Nadia, comme celui de Claudine ou d'autres qui ont été décrits, montrent que la réussite dans les études était perçue comme un enjeu de survie, sans quoi ce serait la crise existentielle et la catastrophe. De nombreuses femmes, à l'instar de ces trois femmes, ne se sont pas donné le droit d'échouer vis-à-vis d'elles-mêmes et de leurs mères, ou de leurs parents. Il fallait à tout prix réussir pour cette mère qui s'était tant sacrifiée et qui n'avait pas pu aller à l'école pour certaines et, pour une autre, pour les professeurs qui l'avait tellement soutenue et donné le goût d'apprendre et la confiance de ses parents. Cette conviction, appuyée sur un mécanisme de revanche scolaire des mères à travers les filles, et de la formulation d'un objectif personnel à atteindre dans un contexte défavorable, a agi comme force motivante permettant de faire face aux problèmes rencontrés au fil du parcours.

5.6. Conclusion du chapitre 4

De nombreux éléments se superposent pour complexifier les vécus de la recherche pour les femmes qui sont à la fois propres aux femmes du fait des rapports de genre, et communs aux personnes qui travaillent dans l'ESR, indépendamment du genre. Le cumul des difficultés, qui prennent la forme parfois de violences visibles ou invisibles, joue sur la santé physique et morale des enseignantes-chercheuses. Il ressort que les femmes doivent composer, s'adapter, assumer : en somme, s'excuser pratiquement d'être là où elles sont. Lorsqu'elles transgressent les normes de genre par leur prétention même à être chercheuse, elles doivent compenser. La

compensation mise en place est faite de compromis, de silence, de stratégies, mais elle est aussi parfois matérielle et se joue en argent. Les hommes n'ont pas à compenser. Ils n'ont pas non plus à se faire discrets en employant une « stratégie de l'humilité » pour ne pas se faire remarquer ou ne pas attirer les problèmes. Ils sont tout simplement, « naturellement », à leur place, tandis que les femmes sont perçues comme des intruses ou des menaces.

Les facteurs sociaux pèsent dans la construction de la carrière d'une femme surtout quant au mariage. Doit-on dire qu'une femme qui veut aller loin dans ses études ou dans la vie professionnelle ne devrait pas se marier ? Le propos n'est pas là, et d'ailleurs il est difficilement acceptable au Tchad de ne pas se marier. Il s'agit avant tout d'un problème de représentations sociales et mentales et d'organisation qui devraient changer pour que les femmes puissent jouir pleinement de leur droit. Actuellement, la frontière entre devoir s'imposer et trop s'imposer est ténue pour les femmes. Et cette position d'équilibriste est d'autant moins facile à tenir que les politiques de promotion du genre au niveau national sont en place avec la politique nationale genre qui a notamment institué un quota de 30 % de femmes dans toutes les administrations. Cette préconisation peut parfois jouer contre les femmes, tant l'idée des hommes (et des femmes) est présente que pour respecter ce quota dans un pays où les femmes diplômées sont assez rares, des femmes sans compétences pourraient être nommées, et l'on pourrait avoir tendance à « favoriser » une femme pour cette raison. Cependant, dans un contexte où « ce n'est pas du tout facile d'être enseignante-chercheuse », la passion pour le métier joue un grand rôle. Les femmes, qui parfois l'ont décidé depuis leur enfance, ont fait énormément de sacrifices, ont mis en place des stratégies avec une grande détermination pour accéder à l'enseignement supérieur, s'organisent pour articuler et réaliser toutes leurs tâches au travail et à la maison sans jamais s'arrêter, aspirent à se faire une place dans la recherche et à exercer une profession qu'elles aiment et qu'elles ont choisie. Ce goût pour le métier les aide à faire face à l'adversité. Il n'est évidemment pas suffisant et bien des femmes, pourtant passionnées, ont été démoralisées et largement démotivées par le sort qui leur était réservé dans l'enceinte universitaire au point de la quitter.

6. Conclusion générale

Notre approche par les entretiens et les récits de vie, qui permet la description des trajectoires et des vécus, contribue à combler un gros déficit de connaissance au regard de la littérature existante sur les femmes et l'ESR au Tchad. Les exemples concrets mobilisés, tirés des expériences de vie, montrent que les enseignantes-chercheuses sont déterminées pour affirmer la légitimité de la présence des femmes à l'université. Elles sont prêtes à se battre avec au moins deux armes qu'elles ont à leur disposition : le travail acharné et tenace et l'alliance entre femmes pour se renforcer collectivement, notamment à travers l'AFECST. Les femmes sont contraintes à la bataille par le fait que le rapport de force en place les positionne en indésirables dans le monde académique tchadien qui demeure fortement masculinisé.

En effet, être enseignante-chercheuse au Tchad est un chemin semé d'embûches. Nous l'avons montré en faisant état des représentations sociales qui définissent les difficultés concrètes rencontrées par les femmes tout au long de leur parcours. Une des raisons de la persistance de telles représentations sociales est peut-être l'existence du code de statut personnel qui semble avoir beaucoup influencé la place des femmes dans la société, l'administration, etc., sans avoir recueilli spécifiquement d'éléments sur cette question. Nous avons posé la question de savoir s'il y avait des enjeux spécifiques aux femmes. Notre contribution permet d'affirmer, sur la base d'exemples développés au fil du texte qui sont des faits avérés, qu'elles ont effectivement des difficultés particulières tout en rencontrant aussi toutes celles que les hommes vivent dans un Enseignement supérieur qui dysfonctionne à plusieurs égards. Elles cumulent donc des difficultés générales et des éléments spécifiques. Parmi les éléments particuliers aux femmes, s'imposent la superposition des responsabilités professionnelles et familiales et la limitation du temps de travail au profit d'autres devoirs au foyer ou sociaux. Le temps est une ressource rare dans le métier d'enseignante-chercheuse et les femmes en manquent particulièrement, surtout lorsqu'elles ont des enfants en bas âge, et souvent jusqu'à leur bac. Les hommes ont des devoirs sociaux qui pèsent également sur eux, notamment en termes financiers, mais ils n'ont pas la pression à devoir être disponibles quotidiennement à la maison pour se consacrer à des tâches chronophages telles que la préparation des repas ou le suivi des devoirs scolaires des enfants. L'ensemble des responsabilités est lourd pour les enseignantes-chercheuses au quotidien.

Sur le plan matériel et physique, elles doivent être très organisées, tout faire, tout assumer pour la petite famille, mais également la famille plus élargie. Elles sont souvent en charge de nombreux enfants confiés ou adoptés. Il s'agit pour elles aussi de faire leurs propres enfants pour gagner en

respectabilité sociale, de s'en occuper et de prendre soin de l'époux, y compris cuisiner pour un mari qui ne mange pas la nourriture préparée par la bonne. En même temps, elles doivent enseigner, faire des recherches, des colloques, s'occuper d'un département ou de toute autre tâche administrative conséquente. La nature du travail intellectuel, qui demande de la disponibilité mentale, fait qu'il est particulièrement difficile de se concentrer sur son travail. Or, étant rares, ces femmes peuvent être rapidement nommées à des responsabilités administratives. Ces nominations sont à double tranchant. En effet, d'un côté, il est nécessaire que des femmes trouvent leur place dans la gestion de la chose publique et occupent des fonctions, y compris les plus hautes. Elles y aspirent et veulent être nommées, notamment car c'est valorisant et que cela améliore leur situation matérielle. D'un autre côté, leur nomination peut entraver leur ascension professionnelle. La situation décrite est donc celle du serpent qui se mord la queue. Il est difficile de déterminer comment en sortir. L'unique solution serait de faire en sorte d'augmenter le nombre de femmes dans le vivier de potentielles nommées pour que les charges soient réparties sur plus de femmes et ne soient pas concentrées sur quelques-unes.

L'accumulation des responsabilités fait que les enseignantes-chercheuses rencontrées 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 connaissent, pour certaines, le phénomène de harcèlement, des difficultés diverses dans l'exercice au quotidien des responsabilités sur de longues journées – accès aux toilettes par exemple –, multiplication des tâches, suivi des familles à distance durant la journée de travail, et sur place, difficultés de relations avec les proches, les étudiantes et étudiants, les collègues, les supérieurs, les amis, les connaissances, etc.

Dans la conciliation d'une vie de famille réussie et pour déjouer les stéréotypes, elles se prêtent, dans le couple et dans la famille, à des compromis qui sont des manières de garantir leur tranquillité sociale relative. Un de ces compromis est de se conformer à un rôle – attendu – de parfaite mère-épouse-ménagère qui leur donne la latitude pour se consacrer à leur métier. Ces compromis prennent différentes formes : laisser le mari lire les emails, accepter une forme de domination dans la famille pour ne pas laisser paraître qu'on est une « madame je sais tout » ou une « madame je connais mon droit », ne pas susciter la jalousie ni des collègues, ni du mari, ni des proches, ni 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. En outre, il y a le fait de compenser par des cadeaux, des faveurs ou une prise en charge financière de la famille, presque seule, ce que plusieurs nomment « une grande arnaque » ou « une surprise désagréable à vivre ».

Les éléments qui complexifient les vécus des femmes sont liés aux rapports de genre en place. Ils sont structurels et ne relèvent ni de comportements individuels des femmes, ni d'une paresse de leur part, ni d'un manque d'ambition, malgré des stéréotypes communément partagés sur elles. Les enseignantes-chercheuses rencontrées dans le cadre de l'expertise sont majoritairement épuisées. 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, vues négativement, mais admirées dans le même temps. Ce sont des figures repoussoir et des figures de la réussite. Nous avons développé ce paradoxe en insistant sur la situation ambivalente dans laquelle se trouvent ces femmes : elles ont des formes de pouvoir, sont en réussite professionnelle, et sont vues socialement comme des êtres mineurs et minorisés, demeurant « seulement des femmes ». Elles sont donc en situation de responsabilité, avec un haut niveau de diplôme, ce qui est rare et recherché sur le marché du travail, mais en même temps elles renvoient à des femmes redoutées, exclues, harcelées, dominées dans une double situation de position de force et de faiblesse. Elles sont mises en avant et rendues visibles en étant l'incarnation d'une modernité qu'elles véhiculent, mais sont tenues à la discrétion pour se protéger des jalousies, médisances, coups bas et sabotages de leur travail. En somme, la rareté de leur profil suscite stigmatisation et admiration à la fois, comme c'est le cas pour bien d'autres 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 qui déstabilise l'ordre de genre.

Un élément important à souligner est que toutes les enseignantes et chercheuses connaissent des freins, obstacles, ou parfois violences, car elles sont des femmes. Ainsi, les rapports de genre affectent l'ensemble des vécus. Cependant, lorsque l'on croise le genre à d'autres paramètres de la stratification sociale, on se rend compte, d'une part, qu'elles font partie d'une frange privilégiée de la population – ce qui n'enlève en rien leurs difficultés au quotidien –, et, d'autre part, que toutes ne sont pas affectées de la même manière par les rapports de pouvoir en place en fonction de leurs caractéristiques sociologiques. En tenant compte de la diversité des expériences et des vécus, quelques éléments de leur parcours ont été favorables aux femmes qui sont parvenues aux études supérieures puis à leur fonction actuelle. Tout d'abord, il y a le poids des mères qui n'ont pas été à l'école dans la volonté des filles puis des femmes à aller plus loin. 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. Si un père soutient la scolarisation de sa fille et la pousse à poursuivre, cette dernière a un avantage considérable sur d'autres. 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, a été souligné aussi le rôle des réseaux familiaux. En outre, les enseignants masculins qui encouragent les filles dans leur scolarité, à un moment donné de la scolarisation, participent à ce que les filles prennent confiance en elles. Elles se projettent mieux ensuite à l'université puis éventuellement dans une carrière académique. Ce rôle de renforcement de la capacité à croire en soi ne doit pas être négligé, car il a des effets à long terme. Des hommes, et des femmes, peuvent participer à l'*empowerment* des filles dans leur scolarisation en faisant justement en sorte qu'elles se sentent valorisées, et cela même quand elles « attrapent une grossesse ».

Les trajectoires des enseignantes-chercheuses interrogées sont aussi marquées par le soutien de camarades masculins pendant la scolarisation ou de collègues chercheurs ensuite. Tous les hommes croisés au fil du parcours n'ont pas été excluants bien entendu et il a été important, à certains moments de l'avancée, de recevoir l'appui, l'encouragement ou l'accueil d'hommes qui ont su faire leur place et jouer un rôle d'allié. Si les femmes se battent pour trouver une place dans le milieu de la recherche et de l'enseignement du supérieur, un vecteur clé du changement se trouve du côté des hommes, à savoir qu'ils doivent pouvoir modifier certains de leurs comportements afin que le sort des femmes s'améliore. Par ailleurs, dans les aspects qui ont concouru positivement à l'avancement des filles et femmes dans leur parcours, il y a le soutien du mari – même si on a vu dans certains cas que celui-ci pouvait être partiel. En outre, pour les femmes les plus jeunes de l'échantillon, nous notons que les enseignantes-chercheuses déjà en place constituent des modèles à suivre. Certaines en ont parfaitement conscience, en sont même très fières, et souhaitent d'ailleurs jouer un 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. Enfin, il faut noter l'importance du goût pour le métier et pour la recherche dans la capacité des femmes à s'accrocher. Les motivations à obtenir des diplômes, à s'inscrire puis parvenir à faire une thèse, à donner des cours, à publier des articles, guident ces femmes qui, le plus souvent, cherchent à susciter la fierté d'une mère ou d'un père qui ont toujours su miser sur elles, leur donnant la force d'oser et à se réaliser dans une carrière professionnelle qu'elles ont choisie et pour laquelle elles se battent au quotidien.

7. Bibliographie

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

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, Oxfam, Action contre la Faim, Care.

BILÉ P. C., MANIRAKIZA D., KPOUNDIA F. M., 2022 – Trajectoires de femmes : pouvoir masculin et discrimination féminine en milieu universitaire au Burundi, Cameroun et Gabon. *Cahiers d'études africaines*, 247 : 539-559.

BILLOIR H., BORDA CARULLA S., 2017 – *Besoins éducatifs des bénéficiaires du ProQEB au Moyen-Chari (Tchad) : alcoolisme et santé sexuelle et reproductive*. Rapport d'enquête mandatée dans le cadre du Programme pour la promotion de la qualité de l'éducation de base au Tchad (ProQEB), Direction du développement et de la coopération suisse (DDC), Agence française de développement (AFD), Enfants du Monde, ministère de l'Éducation nationale et de la Promotion civique du Tchad.

CAMPION P., SHRUM W., 2004 – Gender and science in development: women scientists in Ghana, Kenya, and India. *Science, Technology, & Human Values*, 29 (4) : 459-485.

DIA H., NGODJI F., 2022 – *Éducation arabo-islamique au Sahel, rapport Tchad*. Plateforme d'analyse du suivi et d'apprentissage au Sahel, Production Pasas.

DINGEST Z., 2017 – *Hourriya : un rêve brisé*. Burkina Faso, Éditions Le Pays.

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.

DOUBOGAN Y. O., HOFFMAN E., 2016 – Harcèlement sexuel dans l'espace universitaire au Bénin : représentations, facettes et implications sociales. *Revue Baobab* : 222-233.

DIRENBERGER L., DOUBOGAN Y. O., 2022 – Les universitaires béninoises face aux hiérarchies dans la production des savoirs francophones sur le genre. *Genre, sexualité & société*, 2022 (27).

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 (éd.), 2021 – *Droits des femmes et droits des enfants. Vers une approche intégrée dans la coopération au développement*. Genève.

FINSCHILESCU G., DUGARD J., 2021 – Experiences of gender-based violence at a South African University: Prevalence and effect on rape myth acceptance. *Journal of Interpersonal Violence*, 36 (5-6) : 2749-2772.

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).

GALERAND E., KERGOAT D., 2008 – Le potentiel subversif du rapport des femmes au travail. *Nouvelles Questions Féministes*, 27 : 67-82.

GILLOT G., NADIFI R., 2019 – *L'intégration des études de genre à l'Université au Maroc. Un processus social et politique complexe*. Paris, EHESS.

GLANDIER L., 2013 – *Le harcèlement sexuel en milieu universitaire, entre violence et sexualité transactionnelle : cas de l'université de Parakou au Bénin*. Mémoire de master, ESPE, Bordeaux.

HALLAM R., 1994 – *Crimes without punishment: sexual harassment and violence against female students in schools and universities in Africa. (Discussion Paper n° 4)*. London, African Rights.

IMONIKHE J., ALUEDE O., ALLI A., IDOGHO P., 2012 – A survey of teachers' and students' perception of sexual harassment in tertiary institutions of Edo State, Nigeria. *Asian Social Science*, 8 (1) : 268-274.

INSEED, MSP, ICF International, 2016 – *Enquête démographique et de santé et à indicateurs multiples (EDS-MICS 2014-2015)*. Rockville, Maryland, Institut national de la statistique, des études économiques et démographiques, ministère de la Santé publique et ICF International.

KAYUNI H. M., 2009 – The challenge of studying sexual harassment in higher education: an experience from the University of Malawi's Chancellor College. *Journal of International Women's Studies*, 11 : 83-99.

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

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

MOSIME S. T., NTSHWARANG P. N., MOOKODI G. B., 2012 – Mapping sexualities and sexual body politics on University of Botswana campus: a feminist action research approach. *Feminist Africa*, 17 : 48-61.

MUASYA G., 2016 – Work-family balance choices of women working in Kenyan universities. *Sage Open*, 6 (1) : 1-12.

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

NGA MINKALA A., 2021 – *Document de stratégie de l'enseignement supérieur au Tchad. Rapport de la commission technique de réformes structurelles et institutionnelles axées sur l'employabilité des diplômés, le genre et la viabilité des structures*.

NORMAN I. D., AIKINS M., BINKA F. – 2012 Traditional and contrapower sexual harassment in public universities and professional training institutes of Ghana. *International Journal of Academic Research*, 4 : 85-95.

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/2lq88ps07j/>

PEREIRA C., 2004 – Sexual harassment in Nigerian University: exploring practice, etics and agency. *The Nigerian Social Scientist*, 7 (2) : 2-12.

PROZESKY H., 2006 – Gender differences in the journal publication productivity of South African academic authors. *South African Review of Sociology*, 37 : 87-112.

PROZESKY H., 2008 – A career-history analysis of gender differences in publication productivity among South African Academics. *Science & Technology Studies*, 21 (2) : 47-67.

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.

SCOTT J., 1988 – Genre : une catégorie utile d'analyse historique. *Les Cahiers du Grif*, 37-38 : 125-153.

SOUGUI M. K., 2022 – *Enfance perdue, rêve brisé*. Paris, L'Harmattan Cameroun.

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.

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

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., TCHASSIM K., 2024 – Le harcèlement sexuel dans l'Enseignement supérieur en Afrique subsaharienne francophone : le cas de l'université de Lomé. *Éducation et Sociétés*, 2024/1 (51) : 167-185.

VIEILLE-GROSJEAN H., 2010 – Pratiques de socialisation et d'éducation au Tchad : approche et questionnement. *Éducation et sociétés*, 26 : 161-175.

WENZEK F., 2022 – Gender: a useful category of analysis for Tanzanian researchers gender. *Journal of International Women's Studies*, 2022, 23 (2) : 119-132.