



HAL
open science

L'imbrication des pratiques enseignantes et syndicales dans la reproduction de la domination masculine à l'université, en France et au Niger.

Ali Soumana Oumarou

► **To cite this version:**

Ali Soumana Oumarou. L'imbrication des pratiques enseignantes et syndicales dans la reproduction de la domination masculine à l'université, en France et au Niger.. Sociologie. Université de Lyon, 2022. Français. NNT : 2022LYSE2020 . tel-03871790

HAL Id: tel-03871790

<https://theses.hal.science/tel-03871790>

Submitted on 25 Nov 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



N° d'ordre NNT : 2022LYSE2020

THÈSE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale : ED 483

Sciences sociales

Discipline : Socio Anthropologie

Soutenue publiquement le 25 mars 2022, par :

Ali SOUMANA OUMAROU

L'imbrication des pratiques enseignantes et syndicales dans la reproduction de la domination masculine à l'université, en France et au Niger.

Devant le jury composé de :

Djaouidah SEHILI, Professeure des universités, Université de Reims Champagne-Ardenne, Présidente

Stephen BOUQUIN, Professeur des universités, Université Paris-Saclay, Rapporteur

Delphine MERCIER, Directrice de recherche, CNRS, Rapporteur

Amadou OUMAROU, Maître de conférences, Université Abdou Moumouni de Niamey, Examineur

Patrick ROZENBLATT, Professeur des universités émérite, Université Lumière Lyon 2, Directeur de thèse

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification](#) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.



L'imbrication des pratiques enseignantes et syndicales dans la reproduction de la domination masculine à l'université, en France et au Niger

Thèse de doctorat en sociologie

Soutenue publiquement le 25 mars 2022 à l'Université Lumière Lyon 2 par :

Ali SOUMANA OUMAROU

Sous la direction de Patrick ROZENBLATT

Membres du jury :

Djaouidah SEHILI, Professeure des Universités, Université de Reims : Présidente

Delphine MERCIER, Directrice de Recherche CNRS/ Université Aix en Provence : Rapportrice

Stephen BOUQUIN, Professeur des Universités, Université d'Evry Val d'Essonne-Paris : Rapporteur

Amadou OUMAROU, Maître de Conférences, Université de Niamey : Examineur

Patrick ROZENBLATT, Professeur émérite, Université Lyon 2 : Directeur

RESUMÉ

C'est dans l'histoire française, une histoire qui fait que lorsque les femmes commencent grâce à la mixité, à montrer le bout du nez dans le monde universitaire, il y a une réorganisation systémique qui fait que de toute façon il n'y a pas grand-chose qui change aux lieux du pouvoir : les femmes restent minoritaires aux fonctions de pouvoir malgré les incitations législatives. L'université (institution étatique) n'échappe pas à une problématique qui questionne nos sociétés : la domination masculine. Elle n'échappera d'autant moins que le syndicalisme universitaire qui revendique l'égalité et qui est censé effectuer le travail de contre-pouvoir, entérine les logiques institutionnelles.

Ce système de domination bien ancré dans les universités françaises, a été « exporté » dans les universités de l'Afrique noire francophone, consolidé par des représentations de « genre » et des rapports de domination différents. Les universités des pays africains de l'ancien empire français, sont restées même après la proclamation des indépendances, sous la toge académique de l'université française.

L'enjeu pour comprendre la domination masculine est de comprendre "la complicité" qui existerait, au principal, tant en France qu'au Niger entre les logiques de promotions universitaires et les logiques syndicales. L'imbrication des pratiques enseignantes et syndicales dans la reproduction de la domination masculine à l'université, implique le supposé que le pouvoir masculin combine la maîtrise des carrières, la maîtrise du pouvoir institutionnel et la maîtrise du pouvoir syndical.

Par quels mécanismes des sociétés qui se disent démocratiques et égalitaires, perpétuent-elles des pratiques sociales qui ramènent les femmes à un rôle de supplétif des hommes ? Par quels mécanismes l'université et les syndicats, deux institutions porteuses d'un universalisme méritocratique et qui prônent la transparence et la neutralité des règles reproduisent-elles la domination masculine ? Comment dès lors penser un processus de contestation de la domination masculine mais aussi des rapports coloniaux entre la France et le Niger ?

Mots clés : université, syndicalisme universitaire, institution, imbrication, domination masculine, mixité, égalité, genre, colonisation.

SUMMARY

It is in the French history, a history which for ages, as soon as women try to pave their way in the universities arena, there is a systematic reorganization that slow down their ambitions: women, despite legislative incitements remain in minority in the function of power. The universities (a state institutions) are not out from a problematic that disturbs our societies during a long time: male domination. This domination system will not be spared in a sense that academical syndicalism that claim equality, and which should lead the struggle ratify institutional logics. This domination well anchored in French universities has been "exported" in French black African universities, consolidate by representations of "gender" 'and different domination reports. The same after the proclamation of independence under the academic gown of the French university. The issues to understand the male dominance is to understand "the complicity" 'that would mainly exist either in France and in Niger concerning universities logics promotions and the unionism logics. The nesting of these institutions implies that male power combines the mastery of careers, the mastery of syndical power. By which mechanism these societies that claim to be democratic and egalitarian perpetuate some social practices that maintain women playing a second role whereas men are always at the first stage? By which mechanism universities and trade unions two institutions for meritocratic universalism, transparency and neutrality of rules reproduce male domination? How to set a dispute process of male domination and colonial reports between France and Niger?

Keywords: university, academical syndicalism, institution, nesting, male domination, diversity, equality, gender, colonization.

REMERCIEMENTS

À mes parents Fati Sambo et Soumana Oumarou, pour les sacrifices consentis et les prières accomplies

À ma Fratrie Fatouma Abdrahamane, Ismaël, Boubacar, Moustapha et Rachid, pour leurs soutiens et leurs encouragements

À ma femme Balkissa pour ses encouragements et sa patience.

À ma cousine Salamatou Sow pour ses conseils et orientations

On ne choisit pas sa famille. Et si c'était le cas, je choisirais la même.

Je voudrai dire toute ma gratitude à mon directeur Patrick Rozenblatt sans qui cette thèse n'aurait pas pu voir le jour. Je voudrai le remercier plus particulièrement pour son humanisme et sa rigueur dans le travail.

Un merci chaleureux aux membres du jury et aux personnes qui ont bien voulu m'accorder un entretien dans le cadre des enquêtes en France et au Niger.

Mes remerciements vont également à l'endroit des doctor·e·s et futur·e·s doctor·e·s de la résidence universitaire Allix et Jean Meygret : Diallo Baadra, Kouanda Hamza, Birema Ousmane, Koro Diabaté, Sofia Belkasssem, Alassani Zeina, Clémence Ouedraogo, Alain Touade, pour leurs aides multiples et les échanges fructueux.

Merci enfin à toutes celles et ceux que je n'ai pas cité mais qui ont de près ou de loin contribué à la réalisation de ce travail.

TABLE DE MATIERES

RESUMÉ.....	2
SUMMARY	3
REMERCIEMENTS	4
TABLE DE MATIERES.....	5
LEXIQUE DES PRINCIPALES ABREVIATIONS	9
INTRODUCTION.....	10
1. Pour une sociologie qui mobilise la subjectivité.....	15
2. L’usage de la théorie du point de vue situé.....	20
3. Le prisme de l’intersectionnalité	25
4. L’usage du langage inclusif pour une rédaction non discriminante.....	29
PREMIERE PARTIE	33
CONSTRUIRE UNE PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE : INTERROGER LA <i>SOCIO-LOGIQUE</i> DU GENRE LÉGITIME	33
1.1. Les prémisses d’une problématique.....	35
Choix de l’objet à l’aune de mon point de vue situé.....	35
De l’angoisse au choix pertinent	38
Mes conditions sociales de production.....	42
M’appliquer une lecture intersectionnelle.....	49
Résister à la <i>socio-logique</i> du genre légitime.....	49
L’enquête d’un non-initié sur les initié·e·s : dépasser le stéréotype du sociologue qui ne travaille que sur des populations dominées	52
La blancheur de la légitimité.....	53
La légitimité au regard de mon statut d’immigré.....	55
La légitimité à l’aune de ma confession.....	57
1.2. Analyser les formes de domination, problématique et hypothèses de recherche.....	61
1.3. Méthodes et terrains d’investigation	74
DEUXIEME PARTIE	85
PROCESSUS HISTORIQUE, LOGIQUES REVENDIQUÉES ET RÉALITÉS CHIFFRÉES.....	85
2.1 Université et syndicalisme universitaire : deux espaces masculins distincts et imbriqués.....	87
Genèse des <i>univers-cités</i> masculines dans la configuration française	87
De l’univers communautaire à l’univers des marchés ?.....	87
Le fantasme d’une université française apolitique ?	89
Une institution très longtemps exclusivement masculine ?	95

Le syndicalisme universitaire : de la représentation à la cogestion ?.....	96
Un Syndicalisme qui affiche son engagement en faveur de l'égalité de genres	101
Genèse des <i>univers-cités</i> masculines dans la configuration nigérienne : héritage colonial, dynamique endogène	103
Des <i>univers-cités</i> nigériennes alignées sur le processus de Bologne	110
Des <i>univers-cités</i> nigériennes très politisées ?	111
Des universités longtemps réservées aux hommes et toujours entrouvertes aux femmes	112
Le syndicalisme universitaire nigérien.....	112
Un univers masculin qui admet symboliquement les femmes	114
2.2 Système français, système nigérien : l'hypothèse d'un mimétisme néocolonial ? ..	118
Le système de gouvernance : l'impôt copié	118
Décoloniser l'enseignement universitaire	124
2.3. Les enseignements d'une socio-démographie initiale.....	127
Dans la configuration française.....	127
Dans la configuration nigérienne	140
TROISIEME PARTIE.....	148
DE LA FAUSSE NEUTRALITÉ DANS L'ORGANISATION DE LA RECONNAISSANCE DES COMPETENCES A LA MISE EN EVIDENCE D'UNE DOMINATION GENRÉE	148
3.1. Le pouvoir académique : une neutralité apparente, un sexisme caché.....	150
La méritocratie reproductive	150
Les voies françaises hégémoniques d'accès au professorat	150
Les sentiers nigériens inféodés aux voies françaises universalistes	155
Les femmes aux marges d'un système de promotion faussement méritocratique	161
La (dis)qualification méritocratique des femmes	167
Le sexisme des recrutements formalistes	176
« <i>On est toujours assis à la place qu'on mérite le paradoxe c'est que les meilleures places ne sont pas toujours occupées par les plus méritants</i> ».....	176
3.1.1 Le fantasme de la malchance des femmes.....	190
3.2. Le pouvoir démocratique : <i>tazarchisme</i> et oligarchie masculine.	192
La démocratie universitaire française	192
La démocratie universitaire nigérienne	196
(Dé)construire la démocratie à l'aune de l'égalité des sexes	198
La démocratie universitaire exclusive : la consolidation des pouvoirs masculins	203
Le pouvoir démocratique : exclure les femmes pour leur incompétence ?.....	206
Le pouvoir démocratique à l'aune de l'expérience masculine ?	209
Du principe de l'alternance à la <i>démocrature</i> masculine	210

QUATRIEME PARTIE	214
DÉCONSTRUIRE L'ÉGALITÉ DE SEXES DANS DES <i>UNIVERS-CITÉS</i> MASCULINE	214
4.1. Femmes-hommes : une égalité devant la loi, des inégalités de bon aloi.....	216
Une problématique au cœur de l'actualité en France et au Niger	216
4.1.1 Focus sur les notions d'égalité, inégalités et discriminations	219
L'égalité : un idéal, un outil sociologique ?	219
Inégalité(s) : une réalité idéalisée, des combats ?	221
Discriminations : un concept juridique, un préjugé mis en pratique.....	223
4.1.2 L'égalité des sexes à l'heure de l'autonomie	227
L'autonomie : un concept polysémique et clivant	227
L'autonomie dans le champ universitaire français.....	231
Un débat ancestral actualisé	231
LRU : une autonomie soumise aux logiques néolibérales ?.....	232
Les syndicats face à la LRU : de la contestation à la cogestion.....	234
L'autonomie dans le champ universitaire nigérien : l'impôt copié.....	236
Le SNECS face à l'autonomie des universités : un habile compromis corporatiste ?	237
4.1.3 L'instauration des mesures paritaires dans des <i>univers-cités</i> masculines : réel avancée ou vernis social ?	240
La configuration française : de la non-mixité au paritarisme institutionnel.....	241
Les origines androcentrées des universités françaises	242
De l'exclusion à la mixité sexuelle	243
Une mixité sexuelle qui charrie des ségrégations professionnelles	246
L'arbre du paritarisme pour cacher la forêt des inégalités de sexes.....	249
La configuration nigérienne : la résistance aux mesures paritaires.....	252
4.2. Les mécanismes infra sociaux de la domination masculine.....	253
4.2.1. Femme, pouvoir, et société secrète	253
Que faut-il entendre par réseau ?.....	253
Réseau et société secrète	254
Les réseaux comme mécanisme informelle de reproduction des pouvoirs masculins.	256
Femmes et sociétés secrètes	260
4.2.2 Le mythe de l'autocensure et du manque de « solidarité féminine »	261
CONCLUSION	265
BIBLIOGRAPHIE	274
ANNEXES	287

ANNEXE 1 : TEXTE STATUTAIRE ENSEIGNANTS-CHERCHEURS NIGER	287
ANNEXE 2 : TEXTE STATUTAIRE ENSEIGNANTS-CHERCHEURS FRANCE	301
ANNEXE 3 : STATUT SNESUP FRANCE	371
ANNEXE 4 : STATUT SNECS NIGER	379
ANNEXE 5 : GUIDE D'ENTRETIEN	394

LEXIQUE DES PRINCIPALES ABREVIATIONS

CAMES : Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur
CFDT : Confédération Française Démocratique du Travail
CGT : Confédération Générale du Travail
CNESER : Conseil National de l'Enseignement Supérieur Et de la Recherche
CNU : Conseil National des Universités
CPED : Conférence Permanente des chargé.e.s de mission Egalité et Diversité
CPU : Conférence des Présidents d'Université.
FEN : Fédération de l'Éducation Nationale
FSU : Fédération syndicale unitaire
HALDE : Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité
IETL : Institut d'Études de Travail de Lyon
ITRF : Ingénieurs et Personnels Techniques de Recherche et de Formation
MCF : Maître de Conférence.
MEDEF : Mouvement des Entreprises de France.
PU : professeur·e d'Université.
SGEN-CFDT : Syndicat Général de l'Éducation Nationale
SNCS : Syndicat National des Chercheurs Scientifiques.
UAM : Université Abdou Moumouni (de Niamey / Niger).
UNEF : Union Nationale des Étudiants de France.
UNSA-Education : Union Nationale des Syndicats Autonomes de l'éducation.

INTRODUCTION

« *S'il apparaît que les femmes ont désormais obtenu l'accès à tous les aspects formels de l'égalité, l'accès en droit à toutes les formations et à tous les postes, l'histoire de leur accès à l'égalité de pouvoir est donc encore loin d'être terminée* »¹ (Laufer et Muller, 2011).

La perpétuation de la domination masculine dans une société « démocratique » faite majoritairement² de femmes et qui met en avant l'égalité de chance³ et la méritocratie⁴, peut paraître paradoxale. C'est d'autant plus surprenant qu'à l'université, il y a des procédures et des processus normatifs, impliquant les syndicats majoritaires des enseignant·e·s-chercheur·e·s (symboles de contrepouvoir et porteurs d'un universalisme égalitaire).

L'imbrication des pratiques enseignantes et syndicales dans la reproduction de la domination masculine à l'université, est le principal enjeu de cette thèse de doctorat en sociologie. Comment l'université et les syndicats des enseignant·e·s-chercheur·e·s, dans une logique de symbiose, dans une combinatoire systémique, font régner l'ordre reproductif masculin, dans un milieu où tout pourrait paraître faciliter une progression vers l'égalité ?

Mon postulat de départ est que : si l'égalité traîne autant à se produire à l'université c'est que les formes institutionnelles mêmes celles sensées défendre l'égalité comme les syndicats,

¹ J'ai fait le choix pour les citations introduisant les chapitres et pour citer les personnes enquêtées de l'usage de l'italique.

² En 2018, à l'université Lyon 2, 60.7% de l'ensemble du personnel sont des femmes et 59.9% des équivalents temps plein (ETP). Le taux de féminisation est plus élevé pour les contractuel/les que pour les titulaires (64.5% contre 58,9%). Il est également plus élevé pour les personnels BIATSS (69.2%) que pour les personnels enseignants-chercheurs (52.9%). Voir bilan social 2018 Lyon 2 en annexe.

³ En France, depuis le début des années 1980, l'égalité des chances est au cœur de toutes les réformes éducatives et la priorité est donnée à la lutte contre les inégalités qu'elles soient de genre, sociales, culturelles ou géographiques (Jaoul-Grammare, 2020, p. 1).

⁴ Le terme de méritocratie (du latin *mereo* : être digne, obtenir, et du grec *kratos* : État, pouvoir) établit un lien direct entre mérite et pouvoir. Terme fréquemment affublé de l'adjectif « républicain, la méritocratie désigne une technique de gouvernement prétendant attribuer les statuts sociaux hiérarchisés à partir du critère du mérite, lui-même concrétisé par les diplômes et ou les concours (Bouamama, Cormont et Fotia, 2012, p. 235).

restent aliénées aux rapports de la domination masculine dans le monde universitaire et dans les configurations qu'elles organisent (instances d'autonomie, instances de défense, etc.).

Ma posture – à partir de mon cheminement intellectuel allant à la suite de ma formation de Master de ma volonté de compréhension d'un processus de conservation –, c'est de contribuer à en changer le cours dans une perspective égalitaire et antidiscriminatoire.

Pour se faire, j'ai fait le choix de développer l'enquête empirique en France et au Niger, en focalisant mes recherches sur deux établissements à savoir l'université Lyon 2 et l'université Abdou Moumouni de Niamey. Ces terrains d'investigation nous donnent un angle privilégié à la fois pour comprendre la domination masculine sous le prisme de l'imbrication des systèmes d'oppression⁵ et pour éclairer les rapports coloniaux qui nourrissent les relations entre la France (ancien empire colonial) et le Niger (ancienne colonie d'Afrique « noire »).

Autrement dit, penser la domination masculine sous le prisme de l'imbrication des systèmes d'oppression en France et au Niger, suppose pour moi, d'interroger en filigrane la façon dont l'héritage colonial continue de servir de trame à la « modernité » africaine (Cissé, 2018, p. 4), de déconstruire les processus « vertueux » d'exportation et d'importation des modèles types et uniformes (*one-size-fits-all*) d'université du « centre du monde » vers sa « périphérie » des « périphéries ».

Ce qui induit d'opérer un travail réflexif et critique sur différentes notions et concepts aux contours sociologiques et juridiques assez précis tel·les⁶ que : institution, université, syndicat, pouvoir, domination masculine. Des notions telles que « démocratique » « noire »⁷ « modernité », « centre du monde », « périphérie » des « périphéries » sont mis en relief par des guillemets pour signifier que mon travail va avoir pour socle de déconstruire ces notions

⁵ L'oppression (du latin *oppressio*), est un concept qui décrit la relation entre deux catégories de personnes dans lesquelles l'une bénéficie de l'abus et de l'exploitation systématiques de l'autre. Parce que l'oppression sociale est quelque chose qui se produit entre des *catégories* de personnes, il ne faut pas la confondre avec le comportement oppressif des individus. Dans les cas d'oppression sociale, tous les membres des groupes dominants et subordonnés sont impliqués, indépendamment des attitudes ou des comportements individuels.

⁶ J'ai fait le choix dans le cadre de cette thèse de l'écriture inclusive. Ce choix sera justifié dans le développement.

⁷ Noire fait allusion à une catégorie sociale inventée par l'Occident en relation avec l'invention de la race.

essentialisées et marquées du sceau de l'universalité⁸. Le discours universel, du fait de son ethnocentrisme⁹, sa masculinité¹⁰ hégémonique et sa blancheur¹¹ relève de construits sociaux doit être mis en question ou plutôt déconstruit. Cette universalisation constitue un processus généralisé dans tous les domaines.

En outre, le fait d'introduire dans mon travail un point de vue situé articulé avec l'intersectionnalité, me permet de réfléchir sur la spécificité de situations vécues qui me sont parues souvent invisibilisées, voire déniées. La *standpoint theory* m'implique à toujours l'explicitier, pour me situer dans mon rapport à celui-celle que j'observe et, surtout, pour en faire l'objet d'une réflexion sur la réflexion. Quant à l'intersectionnalité c'est un outil sociologique qui me permet d'analyser comment les différentes formes de discriminations peuvent s'imbriquer ; de montrer les mécanismes de leur combinaison ; et de repérer ces parties de la population pour qui elles s'accumulent systématiquement.

Je revendique ici ces deux éléments méthodologiques et je m'en expliquerai plus explicitement ultérieurement.

La terminologie que j'emploie engage à la fois le chercheur, la personne « noire » originaire d'un pays colonisé par la France (le Niger), et peut induire la·le lecteur·rice à s'interroger sur l'objectivité scientifique de ce travail. En conséquence, dans la perspective de l'analyse proposée, il convient de mieux cerner l'objet de ce travail se distanciant du positivisme sociologique, en expliquant d'abord comment à partir d'une démarche sociologique, le point de vue

⁸ L'universalité renvoie à une vision unique des choses, construite et acceptée de tout homme et toute femme partout dans le monde.

⁹ Le concept d'ethnocentrisme suggéré par le sociologue William Graham Sumner (1906), est incontournable lorsque l'on étudie les relations entre groupes ethniques.

¹⁰ La masculinité est « *la qualité d'homme, de mâle ; l'ensemble des caractéristiques masculines* » (Le petit Robert). Pascale Moulinier écrit qu'elle n'est devenue un problème et une question de recherche qu'à partir du moment où les femmes ont commencé à remettre en question leur différence (Moulinier, Pascale. 2000, p.25). Le concept de masculinité hégémonique a permis aux théories féministes du patriarcat et dans les débats autour du rôle des hommes dans la transformation du patriarcat. (Connell, Robert William, et James W. Messerschmitt. 2015, pp. 151-192).

¹¹ La « blancheur » note le fait que les acteurs qui pratiquent la hiérarchisation en privilégiant leurs groupes dénoncés sont « blancs ».

du·de chercheur·e peut constituer une connaissance scientifique, avant d'indiquer le cheminement de la réflexion.

On s'accordera avec Norbert Élias pour constater que la question de l'« engagement » et de la « distanciation » du chercheur, traverse et interroge les sciences sociales depuis leur émergence en tant que discipline (Elias, 1993, p. 2). Norbert Élias m'a particulièrement interpellé, en tant que sociologue, lorsqu'il écrit : « C'est la tâche des chercheurs en sciences sociales que de trouver les moyens de comprendre les configurations mouvantes que les hommes tissent entre eux, la nature de ces liaisons ainsi que la structure de cette évolution. Les chercheurs sont eux-mêmes inscrits dans la trame de ces motifs. Ils ne peuvent s'empêcher - car ils sont immédiatement concernés - de les vivre de l'intérieur ou par identification. Et plus grandes sont les charges et les tensions auxquelles eux-mêmes ou leurs groupes sont exposés, plus il leur est difficile, étant immédiatement concernés, de se détacher de leur rôle, démarche qui est à la base de tout effort scientifique. » (Elias, 1993, p. 24). L'« engagement » et la « distanciation » sont d'après Élias, deux outils de pensée dans les sciences sociales en ce sens où la réalité sociale elle-même n'est pas une entité séparée, un atome isolé, mais un continuum, un réseau complexe de relations unissant différents pôles.

En situant engagement et distanciation comme deux pôles inséparables et conflictuels de l'activité humaine, Didier Fassin nous recommande aussi de les penser ensemble (Fassin, 1999). D'après cet auteur, il apparaît que la relation entre l'engagement et la distanciation est bien une relation de nature dialectique mais qu'elle ne peut s'accommoder d'une opposition sur ce seul axe comme le suggère la thèse éliassienne et surtout qu'elle ne peut pas accepter une description supposant une vérité de la société en dernière instance. La lecture du social implique des choix qui ne sont pas exclusivement de nature scientifique. C'est dire qu'elle suppose, au-delà des questions épistémologiques et politiques, une interrogation éthique sur la pratique de la recherche (Fassin, 1999, p. 62).

Ainsi, pour entamer la présente réflexion, il importe de préciser certains aspects de la recherche, notamment les rapports entre le chercheur et son objet de recherche. Pierre Bourdieu (Bourdieu, 2003) voit dans cette démarche qui se veut à la fois objective et intéressée, un aspect d'objectivation, essentiel au travail sociologique. « Dans les cercles anglo-saxons de la pensée

post-moderne¹², il est considéré comme un appel à constater que l'objectivité ne peut pas se réduire à la distanciation formelle. La subjectivité peut et doit également être mobilisée » (Ouedraogo, 2020, p. 16).

¹² Les cercles anglo-saxons de la pensée post-moderne regroupent des pensées fortement critiques de la tradition et de la rationalité de la modernité occidentale. Elles proposent de nouvelles façons de penser qui s'appuie sur le structuralisme et bien d'autres philosophies. La déconstruction est un outil privilégié pour se faire.

1. Pour une sociologie qui mobilise la subjectivité

« On n'échappe pas au travail de construction de l'objet et à la responsabilité qu'il implique. Il n'y a pas d'objet qui n'engage un point de vue, s'agirait-il de l'objet produit dans l'intention d'abolir le point de vue, c'est-à-dire la partialité, de dépasser la perspective partielle qui est associée à une position dans l'espace étudié ». (Bourdieu, 1984, p. 17).

La sociologie a depuis fort longtemps mis la focale sur la place de la subjectivité dans la production d'une connaissance scientifique. De nombreux travaux notamment ceux de Pierre Bourdieu (Bourdieu, 2003) nous apportent un éclairage sinon décisif, du moins toujours utile et stimulant. Dans un article intitulé « *L'objectivation participante* », Bourdieu nous invite en effet à abandonner l'illusion d'une science neutre selon laquelle le processus de production de connaissance scientifique ne doit pas interférer avec les valeurs que peuvent porter les chercheurs ou leurs institutions¹³. Rien selon lui n'est plus faux que la maxime universellement

¹³ La notion d'institution est centrale en sciences sociales. Avant de recevoir les sens divers que les sociologues contemporains, lui ont donné, le mot « institution », avait dans l'usage classique deux emplois principaux. Il désignait d'abord l'ensemble des lois qui régissent une cité : la manière dont les pouvoirs publics et privés s'y trouvent répartis, les sanctions et les ressorts qui mettent en œuvre leur exercice régulier. Une question devenue classique se pose alors : cet agencement est-il contingent, particulier, arbitraire ? Les institutions sont-elles des artifices et des conventions ? Ou bien sont-elles susceptibles de traduire un *ordre* naturel, et donc universel, dont bon nombre de philosophes nous rappellent l'existence quand nous venons à nous en écarter ?

Émile Durkheim, présentait la sociologie comme « la science des institutions ». Les sociologues durkheimiens commencent, comme le fait Marcel Mauss dans son article de la *Grande Encyclopédie*, par souligner que les institutions, de même que tous les « faits sociaux », doivent être traitées comme des « choses ». Derrière la simplicité du mot « institution » se cache donc une réalité complexe, laquelle n'est pas sans conséquence sur les travaux spécialisés dans ce domaine de la recherche en sciences sociales. La notion a en effet des sens variés selon les différentes disciplines (droit, science politique, sociologie...), à l'intérieur même de chaque discipline, les travaux aboutissent à des conclusions différentes selon que leurs auteurs insistent sur les caractéristiques « micro » ou « macro » des phénomènes institutionnels, sur le poids des aspects cognitifs et normatifs des institutions, sur l'importance qu'il faut accorder aux intérêts et aux réseaux relationnels dans la création et la diffusion des institutions, etc. C'est dire que, à s'en tenir à l'état des études qui s'y rapportent, la notion d'institution ressemble fort à une auberge espagnole. On y entre en outre par des portes diamétralement opposées sur au moins trois questions.

Il convient à la suite le politiste français Jacques Lagroye, de définir l'institution comme un ensemble de pratiques, de rites et de règles de conduite entre des personnes ainsi que l'ensemble des représentations qui concernent ces pratiques, qui définissent leur signification et qui tendent à justifier leur existence.

admise dans les sciences sociales suivant laquelle le chercheur ne doit rien mettre de lui-même dans sa recherche. « Il faut, au contraire, se référer en permanence à sa propre expérience, mais pas, comme c'est trop souvent le cas, même chez les meilleurs chercheurs, de manière honteuse, inconsciente ou incontrôlée [...] il faut donc éviter de se priver de cette ressource scientifique tout à fait irremplaçable qu'est une expérience sociale préalablement soumise à la critique sociologique [...], je crois profondément que le chercheur peut et doit mobiliser son expérience, c'est-à-dire ce passé, dans tous ses actes de recherche » (Bourdieu, 2003, p. 51).

À la suite de Bourdieu, je considère que l'expérience personnelle d'un·e chercheur·e peut être, lorsqu'elle est soumise à la critique sociologique, une ressource scientifique irremplaçable. La subjectivité permet de se rapprocher de la population étudiée et favoriser ainsi des interactions riches et parfois inattendues. Les enseignements de Bourdieu nous permettent comme le souligne Pabankba Clemence Ouedraogo « d'établir un rapport entre trois éléments : les connaissances, le point de vue et la position. Aux limites des modes de connaissance objectiviste et subjectiviste, il propose un lien entre la connaissance savante et la pratique, rejetant à l'état de rationalisations, d'idéologies, ou de prénotions les représentations plus ou moins explicites » (Ouedraogo, 2020, p. 17).

Pour signifier que toute doxa doit être déconstruite pour saisir les configurations sociales – « *telles qu'elles sont* », et non *telles que la doxa les donne à voir* – ce que Norbert Élias nous dit devoir reposer sur une approche approfondie de la diversité des sociétés et des groupes d'individus qui les constituent, en spécifiant les périodes pendant lesquelles les deux catégories sont étudiées.

À travers la question de la place de la subjectivité dans la production d'une connaissance scientifique, c'est aussi notre représentation de la science qui est engagée : la science comment, la science pour qui, la science pourquoi, la science de qui et en vertu de quelles qualités ?

La manière de produire une connaissance scientifique, les normes et les processus d'après lesquelles nous pouvons dire aujourd'hui « la société », administrer la preuve, sont discutables et discutés.

« La mise en question de la science a conduit certains sociologues à insister sur ses assises historiques et sociales. Des penseurs post-modernes et/ou féministes, surtout

américain.e.s, ont relevé qu'elle est le fait de catégories spécifiques – essentiellement des hommes des sociétés occidentales. Contre l'imagerie d'une méthode scientifique bien établie, l'« anarchiste » Paul Feyerabend lance, dans les années soixante-dix, son « everything goes ». Le livre de Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques*, avec son thème du paradigme, fait ressortir certains de ses caractères sociaux, et connaît un large succès auprès des sociologues enclins au relativisme, succès non dénué de malentendus que Kuhn dénoncera plus tard » (Feldman, 2002, p. 85).

Les sciences décrivent et expliquent le monde principalement du point de vue des groupes dominants. En effet, comme le note Pabankba Clemence Ouedraogo, il y a un « discours bien-pensant universaliste ethnocentré « occidental » qui cherche à s'accaparer le monopole du savoir scientifique sur le reste du monde, en ce qui nous concerne sur l'Afrique « noire », et celui plus spécifique sur les discriminations et les inégalités subies par les femmes africaines et que le droit de la discrimination importé d'Europe par des dirigeants masculins africains serait à même de corriger » (Ouedraogo, 2020, p. 17). Autrement dit, pour que les connaissances africaines soient valables, objectives (scientifiques), il faudrait qu'elles sonnent occidentales, blanches et masculines.

En ce qui concerne la blancheur¹⁴ des sciences, rappelons qu'il n'y a pas si longtemps, des scientifiques, des grands penseurs comme Friedrich Hegel affirmaient avec force et conviction que le « noir » n'avait pas d'âme, que le continent africain manque des traits fondamentaux

¹⁴ La blancheur est une composante du racisme, un de ses effets et un de ses moyens. Elle est la traduction matérielle et idéelle des rapports sociaux racistes favorables au groupe social des Blanc·hes (Bouamama, Cormont et Fotia, 2012, p. 70). Loin de prétendre circonscrire pleinement la question de la blancheur et de ses éventuelles manifestations dans un contexte socioculturel français marqué à la fois par l'histoire de la colonisation et par la montée de nouveaux populismes et racismes culturels, leur article vise plutôt à ouvrir quelques pistes de réflexions théoriques relatives à ce que ce concept permet de penser et d'appréhender. Il s'agit en particulier de saisir, à la suite des travaux de Nicole-Claude Mathieu (1991) sur la conscience mettant à mal le consentement à la domination des minoritaires, les formes et modalités de la conscience des dominants. Tirer ce fil théorique revient, en écho à la formule de Fanon sur l'enfermement des blancs dans leur blancheur ou aux textes de l'écrivain africain-américain James Baldwin (1972) sur l'identité blanche comme illusion aliénante, à détiiser les trames de subjectivation raciales qui malgré la contestation scientifique des théories racialistes semblent perdurer. Nous comprenons la notion de 'subjectivation' au sens de Foucault, soit comme désignant « les formes et les modalités du rapport à soi par lesquelles l'individu se constitue et se reconnaît comme sujet » (1984, p. 13). L'enjeu est donc d'appréhender les pratiques de soi par lesquelles se constitue un sujet blanc, afin de saisir les formes de consentement tacite à la domination que manifestent ceux et celles qui en seraient les bénéficiaires (Cervulle, 2012).

de ce qu'il juge être des sociétés historiques¹⁵ et c'était cela la vérité scientifique. « Il n'y a pas longtemps, l'ordre du monde était fondé sur un dualisme inaugural qui, lui-même, trouvait une partie de ses justifications dans le vieux mythe de la supériorité raciale. Dans son avide besoin de mythes destinés à fonder sa puissance, l'Hémisphère occidental se considérait comme le centre du globe, le pays natal de la raison, de la vie universelle et de la vérité de l'humanité (Mbembe, 2015, p. 25). Cette représentation est souvent reprise dans les discours politiques et médiatiques. En 2007 le président de la République française déclarait à l'université Cheikh Anta Diop que « le drame de l'Afrique, c'est que l'homme africain n'est pas assez entré dans l'Histoire [...]. Jamais il ne s'élance vers l'avenir [...]. Dans cet univers où la nature commande tout, l'homme reste immobile au milieu d'un ordre immuable où tout est écrit d'avance. [...] Il n'y a de place ni pour l'aventure humaine, ni pour l'idée de progrès »¹⁶. Ce qui sous-entend que les noir·e·s sont intellectuellement inférieur·e·s aux blanc·es par conséquent les chercheur·e·s africain·e·s doivent penser à travers les chercheur·e·s occidentaux·ales.

Selon Frantz Fanon, « c'est un fait : des blancs s'estiment supérieurs aux noirs. C'est encore un fait : des Noirs veulent démontrer aux blancs coûte que coûte la richesse de leur pensée, l'égle puissance de leur esprit » (Fanon, 1952, p. 7). Parler de noir·es et de blanc·es sous cet angle m'induit inévitablement de mobiliser la notion de « race ». La notion de race désigne une catégorie de *cassement*¹⁷ des êtres humains à partir de différences physiques [...] La race a été une des catégories essentielles aux 18^e et 19^e siècles qui sont à la fois ceux des développements scientifiques, triomphe de la pensée mythique¹⁸ des Lumières comme cadre légitime de référence idéologique et de généralisation de la colonisation à l'ensemble de la planète (Bouamama, Cormont et Fotia, 2012, p. 300). Nous conviendrons à la suite de Fabienne Dumont, que « *le terme de race, couramment employé dans les études postcoloniales anglophones, vise à retourner le stigmatisme raciste en employant ce terme tout en déconstruisant ses modes d'élaboration [...]. Dans cette acception, il n'induit donc aucune croyance en la véracité*

¹⁵ Thiong'o Ngugi wa, Njeri Sahle Eunice, « Hegel dans la littérature africaine. La réponse d'Achebe », *Diogène*, 2003/2 (n° 202), p. 74-80. DOI : 10.3917/dio.202.0074. URL : <https://www.cairn.info/revue-diogene-2003-2-page-74.htm>.

¹⁶ Nicolas Sarkozy, discours de Dakar (Sénégal), le 26 juillet 2007.

¹⁷ En fait je voulais au départ écrire classement. Finalement j'ai fait le choix de ne pas corriger car l'oubli du « l » a aussi un sens : ça pourrait s'interpréter comme un lapsus plein de sens. Cassement signifie dès lors que les êtres humains concernés sont bons à casser c'est à dire à être exploités.

¹⁸ En référence à l'excellent ouvrage d'Antoine Lilti *L'héritage des lumières, Ambivalence de la modernité*, EHESS, Gallimard, Seuil, 2019.

d'une quelconque race, mais décrit plutôt les appartenances communautaires, voire ethniques
»¹⁹.

Relire Fanon aujourd'hui, comme le note si bien Achille Mbembe, c'est reprendre pour notre compte et dans les conditions qui sont les nôtres certaines des questions qu'il ne cessa de poser en son temps et qui avaient toutes trait à la possibilité, pour chaque sujet humain et pour chaque peuple, de se mettre debout, de marcher avec ses propres pieds, d'écrire avec son travail, ses mains, son visage et son corps sa part de l'histoire de ce monde que nous avons tous en commun et dont nous sommes tous les ayants droit et les héritiers. S'il y a en effet chez Fanon quelque chose qui ne vieillira jamais, c'est bien ce projet de montée collective en humanité (Mbembe, 2015).

En plus de la dimension raciale, il convient de relever le côté sexué des sciences. Simone De Beauvoir écrit à ce propos que : « *la représentation du monde, comme le monde lui-même, est l'opération des hommes ; ils le décrivent du point de vue qui est leur et qu'ils confondent avec la réalité absolue* » (Beauvoir, 1986). L'universel, par conséquent, est investi, selon elle, par le subjectif, donc par le singulier.

Dans l'examen de certains traits subjectifs du scientifique, rappelons que les sciences sont sous le diktat de l'économisme libéral dominant. En effet, dans les sociétés contemporaines dominées par le système capitaliste, la recherche scientifique se trouve soumise à la logique de la valeur. Les universités font tout devenir concurrentielles sur le marché de l'enseignement et de la recherche. La recherche scientifique semble prise dans une course à la publication, au projet, aux contrats où il devient complexe de repérer et de déconstruire les enjeux de sens y compris pour les scientifiques.

C'est pour toutes ces raisons que Serge Moscovici dit dans son modèle d'approche des phénomènes de déviance, de marginalité, de minorité, « *au lieu de regarder la société du point de vue de la majorité, des dominants* », on peut « *la regarder du point de vue de la minorité, des dominés* ». Il encourageait, dès 1985, à un renversement épistémologique appelant à requalifier la production des rapports sociaux, en déconstruisant les stéréotypes entendus afin de

¹⁹ Voir dans l'anthologie Dumont, Fabienne. *La Rébellion du deuxième siècle : l'histoire de l'art au crible des théories féministes anglo-américaines (1970-2000)*, Les Presses du réel, 2011, p. 24.

produire une analyse inversée du sens de l'observation en abandonnant la catégorie de déviance pour la remplacer par celle de « *minorité active* » (Ouedraogo, 2020, p. 18).

« Les amis de la vérité sont ceux qui la cherche et non ceux qui se vantent de l'avoir trouvé » disait très justement Condorcet. La vérité scientifique c'est une quête, c'est une recherche c'est une discussion, ce sont des vérifications.

En conséquence, la formulation de la présente thèse de doctorat rejoint mon point de vue à la fois, de chercheur engagé dans une discipline consacrée à l'étude des phénomènes sociaux dans leurs rapports avec le fonctionnement social, d'homme et de personne « noire » venant d'une partie du monde pour laquelle les femmes et les hommes sont confronté·e·s à la volonté dominante des subjectivités occidentales qui s'ancrent dans un processus de mondialisation fondé sur l'inégalité et la discrimination.

2. L'usage de la théorie du point de vue situé

« En prenant le risque de paraître trop subjective dans ma démarche de recherche, ou encore de trop paraître m'exposer et de me livrer personnellement, il me semble important de préciser que je ne suis pas/que je ne peux être effectivement ni neutre, ni objective. Je me place toujours de mon point de vue situé. Je me dois de m'impliquer pour faire émerger mon rôle en réfutant l'idée d'une possible distanciation objective avec mes sujets de recherche (Séhili, 2017, p. 17).

Produire un savoir sociologique, c'est prendre position sur un certain nombre de problèmes épistémologiques, sur la question de la neutralité axiologique notamment qui, depuis des années, suscite le débat dans les sciences sociales. Ainsi, à contrecourant de l'approche normative soutenant une posture neutre du scientifique, mon analyse s'inscrit dans une démarche qui revendique un savoir produit à partir d'un point de vue situé.

Pour rappel, le *point de vue* renvoie tantôt à l'idée générale que à un ensemble de conditions sociales d'existence correspond un certain positionnement épistémologique et politique, et tantôt à la thèse restreinte selon laquelle la position (la plus) subordonnée offre une perspective cognitive meilleure.

La théorie du point de vue (la *standpoint theory*) interroge fondamentalement la vision normative des sciences puisqu'elle intègre la subjectivité en tant que ressource pour la production de connaissance (Larivée, 2013). Si elle ne nie pas la possibilité d'une certaine objectivité, la théorie du point de vue questionne les standards de l'objectivité tout en évitant le relativisme radical. Les épistémologies féministes, quoique rassemblant divers courants et traditions philosophiques et épistémologiques, partagent toutes ce « scepticisme par rapport à la possibilité d'une théorie générale de la connaissance qui ne tienne aucunement compte du contexte social et du statut des sujets connaissant (Alcoff et Potter, 1993).

Aussi, il n'est pas sans intérêt de rappeler que ce sont d'abord les apports de la théorie féministe qui ont contribué au développement de nombreux travaux ayant permis de mettre en évidence les biais sexistes et *androcentriques* de la production scientifique. Les critiques féministes des sciences se fondent sur deux constats essentiels : d'une part le constat de l'invisibilité des femmes dans les sciences et de la difficulté pour elles de parvenir à se faire une légitimité. Et d'autre part le fait que beaucoup de travaux scientifiques ne soient pas neutres, mais construits à partir de stéréotypes notamment sexistes, mais aussi raciste et de classe. Les femmes dans la recherche, conscientes de leur statut minoritaire : « *se sont intéressées aux façons dont elles ont été exclues de la pratique scientifique ; ce qui les a amenées à formuler un certain nombre de questions d'ordre épistémologique : qu'aurait été une science faite par les femmes ? Qu'est-ce qui peut être considéré comme relevant de la connaissance ? Quels en sont les principes de justification ? Qui peut produire de la connaissance ? Et par quels moyens ?* » (Espínola, 2012).

Rappelons également que les études féministes ont adoptées un positionnement critique à l'égard de la société dans son ensemble et de son histoire. Cette attitude est par ailleurs toujours intéressée et positionnée. C'est pour les femmes et par les femmes que la critique

s'organise (Larivée, 2013). La théorie du point de vue a permis d'ouvrir la voie à de nombreuses approches centrées sur toutes les formes d'oppression²⁰, de marginalisation²¹, etc.

Nous conviendrons avec Djaouidah Sehili, que le *standpoint theory*, de manière analogue, s'élabore principalement autour d'une critique rigoureuse, mais socialement située, de l'idéal-type traditionnel du modèle de l'objectivité en science synthétiquement présenté ci-dessous :

- L'objectivité en science est définie comme étant une forme de neutralité de la part du-de la chercheur-e ;
- Cette neutralité est le plus souvent comprise au sens axiologique, c'est-à-dire comme suspension de toute forme de jugements moraux de la part du-de la chercheur-e à l'égard de son objet d'étude ;
- Mais signifie également la neutralité au sens d'une non-ingérence de la part de ce-cette dernier-ère ;

²⁰ L'oppression sociale fait référence à l'oppression qui est réalisée par des moyens sociaux et qui a une portée sociale elle affecte des catégories entières de personnes. Ce type d'oppression comprend les mauvais traitements, l'exploitation et les abus systématiques d'un ou plusieurs groupes de personnes par un ou plusieurs groupes. Cela se produit chaque fois qu'un groupe détient un pouvoir sur un autre dans la société par le biais du contrôle des institutions sociales, ainsi que des lois, coutumes et normes de la société. Le résultat de l'oppression sociale est que les groupes de la société sont classés dans différentes positions au sein des hiérarchies sociales de race, de classe, de sexe, de sexualité et de capacité.

²¹ Longtemps, marginalité spatiale et marginalité sociale ont été perçues dans le cadre d'une relation linéaire d'exclusion : beaux quartiers / banlieues, ville / campagne, centre/ périphérie... À l'origine, la marge est en effet spatiale ; c'est la bordure (margo) et la frontière germanique (marka). « En marge » est relevée dans la langue française en 1831, mais il faut attendre les années 1960 pour que le sociologue G. Balandier lui confère le sens de non conforme à un système ou une norme. La marginalité devient alors sociale : le marginal est celui qui vit en marge de la société ; marginaliser c'est rendre atypique ou considérer comme secondaire. La marginalité sociale, qui désigne à l'origine une façon de vivre différemment pour une minorité (les artistes par exemple), devient vite très connotée négativement au plan social (pauvreté, exclusion...). Elle renvoie dès lors dans la marginalité spatiale, comme en témoignent la plupart des études parues à partir des années 1970.

- C'est affirmer que la validité de la science est garantie par une méthode qui consiste à se placer à l'extérieur de l'objet d'étude ;

- Par cette méthode, il serait possible d'éviter que les préjugés et les idées préconçues du de la chercheur-e ne contaminent son observation afin qu'il puisse témoigner d'une vision impartiale et neutre des faits ;

- C'est ce qui serait entendu comme objectivité et ce modèle serait hérité directement de la tradition empiriste et positiviste de la science ;

- Le but de la science selon cette tradition est le plus souvent décrit comme étant la domination de la nature par l'homme (avec un petit « h ») et c'est la capacité à prédire et à contrôler cette dernière qui validerait la pertinence d'une connaissance ou d'une théorie ;

- L'intérêt pour ce pouvoir (dominer la nature) repose sur l'aboutissement d'une certaine conception de la nature humaine, une conception masculine selon les féministes (Séhili, 2017).

C'est dire qu'une « certaine représentation de la science » en tant que telle, repose sur une conception erronée de l'objectivité qui marginalise de facto les femmes et contribue à leur asservissement. L'entreprise scientifique (son orientation, sa pratique, ses conclusions et l'usage de ses découvertes) est dans son ensemble toujours intéressé, c'est-à-dire socialement situé.(Séhili, 2017). Autrement dit, aucune connaissance n'est réellement « neutre », c'est-à-dire complètement coupée du monde et de ses enjeux politiques.

Derrière sa prétendue neutralité, cette représentation poursuit les intérêts particuliers d'un groupe dominant et ce groupe est celui des personnes en position de pouvoir, en l'occurrence les hommes. De plus, la revendication de neutralité pourrait en soi être vue comme une « stratégie » visant à imposer son point de vue. Du reste, la neutralité scientifique dominante ne prend pas en compte le point de vue du·de chercheur·e, or, ce dernier me paraît pertinent pour mieux comprendre les structures opprimées s'il est accompagné d'une réflexion critique suffisamment rigoureuse. Ce qui pose au moins deux énormes obligations de postures de recherche : a nécessité de procéder à un véritable travail d'explicitation/justification sur le choix de mon/mes objet(s) et ma propre position située par rapport à celui-ceux-ci ;

- La nécessité de m'interroger constamment sur ma propre légitimité à le/les traiter (Séhili, 2017, p. 234).

En conséquence, je postule que l'usage de la théorie du point de vue situé va me permettre d'essayer de voir ce qu'on ne me donne pas facilement à voir.

Par ailleurs, je considère qu'il n'y a pas de contradiction entre l'engagement et la démarche scientifique, puisque le travail scientifique est argumenté, explicite. En sciences sociales de manière globale, on est censé être dans des débats argumentés, et dans ces débats aujourd'hui très prégnants, il faut entendre les arguments, les arguments explicites des minorisé·e·s, des dominé·e·s. La recherche comme le rappelle Said Bouamama²², s'est construite à partir d'une hiérarchie des savoirs, avec l'idée que seul le savoir universitaire théorique était pertinent, Et que le savoir de l'expérience, de la pratique, de l'action était un savoir secondaire, moins important. Le métier de chercheur et même le mot savant n'appartenaient pas au monopole « universitaire », et pourtant une normalisation s'est faite de leurs usages légitimes.

Dans le sillage de cet auteur, je considère que c'est le dialogue entre des savoirs et l'objectivation que permet la·le chercheur·e, qui autorise à accéder d'accéder à un savoir beaucoup plus complexe, un savoir qui s'approche plus des réalités.

Je considère également que la·le chercheur·e engagé·e doit se poser la question du sens et de l'utilisation de son savoir. Pour Pierre Rolle, « le risque pour les sociologues aujourd'hui, ce n'est pas d'être engagé, c'est d'être insignifiant » (Pierre Naville, 2012, p. 7). Trop souvent à l'université, on atteste que la·le chercheur·e doit être détaché du monde militant ; que son objectivité nécessiterait qu'il n'y ait pas des liens d'empathie ou des liens d'engagement. Je pense exactement le contraire. Si l'on veut comprendre les mouvements des catégories dominé·e·s, il faut qu'il y ait de la confiance et pour qu'il y ait de la confiance il faut ressentir un minimum l'oppression que vivent les personnes dominées. Et donc la·le chercheur·e doit se poser la question du minimum d'engagement pour pouvoir être en perception non pas de la totalité de l'expérience, mais au moins d'être en capacité d'interroger et d'enquêter au sujet de ce que vit la·le dominé·e (Devereux, La Barre et Sinaceur, 1980).

²² <https://www.youtube.com/watch?v=VW-Npt4pclI>. Consulté le 05/11/2017.

En conséquence, ma démarche s'inspire du courant de pensée représenté par Antonio Gramsci (1891-1937) ou encore par Amilcar Cabral (1924-1973) et selon lequel les dominés ont besoin d'*intellectuel organique*, d'un intellectuel qui accepte de se mettre au service des dominés. « *Les intellectuels organiques ne décrivent pas simplement la vie sociale en fonction de règles scientifiques, mais expriment plutôt les expériences et les sentiments que les masses ne pourraient pas exprimer par elles-mêmes. L'intellectuel organique comprendrait par la théorie, mais sentirait aussi par l'expérience la vie du peuple* »²³. Plutôt que de me contenter d'une dimension de recherche abstraite, je voudrai une recherche en lien avec la souffrance et les espoirs du monde. En d'autres termes, si la compréhension de la structure d'un atome n'implique pas qu'il faille se ressentir comme étant l'un de ses atomes, la compréhension du mode de fonctionnement des groupes humains suppose, par contre, nécessairement « d'avoir accès aussi de l'intérieur à l'expérience que les hommes ont de leur propre groupe et des autres groupes ; or on ne peut le savoir sans participation et engagement actifs » (Elias, 1993, p. 29).

Nous sommes confrontés à une situation où le nombre d'opprimé·e·s est considérable, mais où chacun·e voit le problème à partir de sa propre réalité. Actuellement parler d'inégalité et/ou de discrimination est presque un effet de mode, une sorte d'épiphénomène de la société du politiquement correct. Dans ce contexte, la·le chercheur·e ne peut pas se contenter de théoriser sans se poser la question de sa propre responsabilité et de son rôle dans l'émergence d'un monde plus égalitaire.

Ce qui m'amène à investir la question de l'intersectionnalité. Comment différentes formes de discriminations peuvent-elles s'articuler et s'accumuler ?

3. Le prisme de l'intersectionnalité

« *Nous ne pouvons pas choisir entre les multiples composants de nos identités car nos existences et nos luttes sont, par nature, intersectionnelles* » Amandine Gay (Séhili, 2017, p. 14).

Le prisme de l'intersectionnalité (de l'anglais *intersectionality*) émerge dans les années 1970 aux États-Unis pour décrire la situation de personnes subissant simultanément plusieurs formes de domination ou de discrimination dans une société. Élaboré par des théoriciennes se

²³ <https://www.marxists.org/francais/gramsci/intell/intell1.htm>. Consulté le 06/11/2017.

réclamant du « *black feminism* », l'intersectionnalité a produit un profond renouvellement sociologique et historiographique dans les recherches anglo-saxonnes portant sur le travail et les migrations²⁴.

Dans un article de 1989 dont la réflexion se situe dans la lignée du courant du *black feminism*, l'universitaire juriste afro-américaine Kimberlé Crenshaw tente de comprendre pourquoi les femmes noires ont du mal à faire reconnaître par la justice les discriminations qu'elles subissent au travail (Crenshaw, 2015). L'intersectionnalité est devenu en quelques années un concept central aussi bien en sciences sociales qu'au sein des luttes sociales, en particulier féministes. elle constitue aujourd'hui un champ d'étude et d'expérimentations théoriques foisonnant (Escoda, Fassa et Lépinard, 2016). Un dossier de la revue *Gender, Work and Organization* souligne que la circulation de cette approche entre disciplines, et par-delà les frontières, a multiplié les définitions – parfois contradictoires entre elles – de cette notion. Les enquêtes empiriques sur le monde du travail permettent de s'intéresser heuristiquement à l'expérience subjective des personnes, d'explorer « des intersections pour mettre en évidence la texture et les conséquences des inégalités subies par les individus et des groupes compte tenu de leur appartenance sociale » (Gallot et al., 2020).

Dans son article intitulé « Théorisations féministes de l'intersectionnalité », Sirma Bilge introduit son propos en rappelant qu'en l'an 2000, il a été demandé à cinquante-cinq chercheuses, anciennes éditrices ou membres du comité consultatif international d'une des revues les plus importantes en Études Féministes, de réfléchir sur la problématique qu'elles souhaiteraient mettre en relief dans le nouveau millénaire. Dans une quasi-unanimité, la signification et le besoin de traiter des questions théoriques, empiriques ou activistes touchant l'intersectionnalité revinrent à maintes reprises, parfois dans des termes proches, comme l'inégalité complexe, la différence ou la diversité (Bilge, 2009). De plus, la prise en compte des intersections entre « genre », « race » et « classe » fut identifiée comme la « meilleure pratique féministe » en cours dans le monde universitaire. Plus récemment, l'intersectionnalité s'est vu hissée au rang de plus importante contribution théorique à ce jour dans les études au titre de tentative prometteuse pour composer avec les différences et les complexités dans la production des théories ou encore comme l'une des quatre principales perspectives de la troisième vague du féminisme,

²⁴ <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2020-2-page-25.htm>.

avec les approches poststructuralistes et postmodernes, la théorie féministe postcoloniale et les priorités de la « jeune génération » (Séhili, 2017).

En France, l'approche intersectionnelle a été importée, débattue et mise en pratique plus tardivement—à partir des années 2000—, principalement autour de la question des migrantes, pour éclairer la situation de personnes « dominées » dans la division du travail (Guénif-Souillamas, 1999). Plus tard, au sein des études féministes, son usage a fait débat puisque la théorisation de « la consubstantialité des rapports sociaux » proposait de penser l'articulation des systèmes d'oppression, dans la filiation du féminisme matérialiste essentiellement attentive aux conflits sociaux de sexe et de classe (Galerand et Kergoat, 2014).

Selon l'approche intersectionnelle, les formes de domination et de discrimination ne doivent pas être étudiées séparément, mais à leur intersection c'est-à-dire dans les liens qui se nouent entre elles. Autrement dit, lorsqu'on analyse les inégalités sociales, les critères sexe, race, classe, ne doivent pas être séparés. Au contraire Il faut prendre en compte toutes les inégalités et discriminations subies, les analyser ensemble en essayant de comprendre comment les différentes formes d'oppression peuvent interagir entre elles. Comme en géométrie, il faut parler de trajectoires qui se croisent et de zones de recoupement. L'intersectionnalité c'est croiser ensemble plusieurs situations. Elle ne s'oppose pas nécessairement à l'universalité.

Il existe trois méthodes distinctes dans une étude intersectionnelle :

- La complexité anticatégorique, basée sur la déconstruction des divisions établies selon le principe que les catégories sociales sont des constructions arbitraires (subjectives) de l'histoire et de la langue et qu'elles contribuent peu à la compréhension de la manière dont les personnes interagissent avec la société ;

- La complexité intercatégorielle, qui fait de l'existence des multiples formes d'inégalités dans la société la base du recours à l'intersectionnalité ;

- La complexité intracatégorielle, qui peut être vue comme l'intermédiaire entre les complexités anti et intercatégorielles, et qui reconnaît les défauts (biais) des catégories sociales existantes et remet en question la manière dont ces catégories créent des frontières et des distinctions, tout en reconnaissant leur importance dans la compréhension du monde social.

Ce qui me conduit d'un point de vue méthodologique à privilégier deux niveaux d'analyses des rapports sociaux :

- Un niveau microsociologique qui viserait à révéler les différentes catégories sociales imbriquées et les sources multiples de pouvoir par la « compétence »²⁵ afin de mieux cerner les effets de structures des discriminations sur les vies individuelles et les manières dont ces croisements produisent des configurations uniques ;

- Un niveau macrosociologique qui tenterait d'interroger les manières dont les systèmes de pouvoir par la compétence sont impliqués dans la production, l'organisation et le maintien des inégalités.

Il faut cependant rappeler qu'en France l'intersectionnalité fait aussi l'objet de nombreuses critiques formulées par certains universitaires (Bouvet, 2015) et essayistes (Fatiha Boudjahlat, 2018²⁶), qui lui reprochent notamment d'altérer la distinction entre analyse scientifique et engagement politique.

²⁵ La notion de compétence « sous l'angle étymologique, l'origine latine du mot « compétence » indique *com* avec, et *petere* que l'on retrouve dans « pétition ». La compétence indique un mouvement d'action en commun (1). Le terme compétence au XV^{ème} siècle est emprunté du bas latin *compétentia* « proportion, rapport exact ». Capacité, fondée sur un savoir ou une expérience, que l'on reconnaît à une personne. Je ne doute pas de ses compétences professionnelles, de sa compétence (2) » (Morel, 2012). La compétence comme le constate Patrick Rozenblatt, est l'une de ces catégories et l'un de ces mots appartenant de longue date au vocabulaire et à la culture française. Relevant du droit, tant dans sa logique juridique que judiciaire, le vocable connote avant tout le pouvoir de celui qui a autorité pour agir au nom de la défense de « l'intérêt général ». L'usage commun qui en est fait n'est d'ailleurs jamais éloigné de cette référence initiale, l'attribut de la compétence ouvrant en fait sur un droit à l'action donné en priorité à celle ou à celui qui, dans la représentation des autres, sait réaliser ce qui est en jeu et cultive ses capacités pour être en mesure de s'adapter à des futurs défis (Collectif et Rozenblatt, 2000, p. 10). Je reviendrai plus en détail sur ce concept dans les prochains développements.

²⁶[Http://www.leparisien.fr/societe/fatiha-boudjahlat-contre-le-racisme-des-bons-sentiments-qui-livrent-les-femmes-au-patriarcat-oriental-18-08-2018-7856688.php](http://www.leparisien.fr/societe/fatiha-boudjahlat-contre-le-racisme-des-bons-sentiments-qui-livrent-les-femmes-au-patriarcat-oriental-18-08-2018-7856688.php). Consulté le 14/12/2018.

Si l'intersectionnalité (héritage du *black feminism*) a fait son entrée depuis une dizaine d'années dans les milieux universitaires français, au Niger elle reste totalement absente des débats et réflexions scientifiques : seuls 2 enseignants-chercheurs nigériens sur les 28 interrogés, connaissent le concept.

J'ai fait pour ma part le choix d'une approche intersectionnelle, au regard de ma formation et de mon engagement, mais aussi au regard de mes conditions sociales (doctorant, racisé « noir », musulman, immigré en France)²⁷. Parce qu'elle vise à améliorer la capacité d'écoute de l'autre, la démarche intersectionnelle m'apparaît particulièrement opérante. Elle pourrait aider à sortir de certains canaux traditionnels que je considère comme des obstacles à l'émancipation « intellectuelle » des opprimés. Je dirai à la suite de Sirma Bilge qu'il importe de « ne pas dissocier la théorie de l'action publique, car il s'agit selon moi d'un outil de lutte forgé dans l'esprit de l'aphorisme bien connu d'Audre Lorde : 'les outils du maître ne démantèleront jamais la maison du maître' » (Bilge, 2013).

Je voudrai également à travers ce choix apporter ma modeste contribution à l'élargissement de la portée théorique et méthodologique de l'intersectionnalité, quasi absente dans la recherche au Niger et encore peu présente – empiriquement - dans la recherche en France, notamment en sociologie du travail.

L'approche intersectionnelle semble d'après Djaouidah Sehili, plus que jamais heuristique à la compréhension de notre société de travail. Comme elle, l'intersectionnalité me servira d'outil pour analyser la complexité de la réalité sociale. Afin de mieux situer ma posture située et engagée, je voudrai revenir sur l'usage du langage inclusif.

4. L'usage du langage inclusif pour une rédaction non discriminante

« La domination du genre masculin sur le genre féminin initiée au XVIIe siècle ne s'est en effet imposée qu'à la fin du XIXe avec l'instruction obligatoire. Depuis, des générations d'écolières et d'écoliers répètent inlassablement que 'le masculin l'emporte sur le féminin' », se préparant ainsi à occuper des places différentes et hiérarchisées dans la société » (Viennot, 2020).

²⁷ Je reviendrai dans les prochains développements sur mes conditions sociales lors de mes études et dans le temps même de la réalisation de ta thèse.

Dans la langue française, il y a des règles d'écriture qui interrogent. L'une d'entre elles dit que le masculin l'emporte sur le féminin. Ainsi, lorsqu'on a un groupe composé de dix femmes et un homme, on utilise « ils » pour désigner les onze personnes. Et si les onze personnes enseignent alors on les appelle « des enseignants ». L'Académie française comme le constate Djaouida Sehili a codifié des lois grammaticales sexistes. « La règle du masculin qui l'emporte sur le féminin en est une illustration la plus frappante et, pour moi, particulièrement choquante dans sa pérennité. Elle rend invisible, de plus par omission, le féminin. Alors même que l'usage de la langue française nous oblige à indiquer le sexe des personnes dont on parle. L'emploi du masculin universel qui n'est pourtant pas du neutre devient un générique dans lequel le féminin se retrouve absorbé et devient spécifique. Et, qui plus est toujours selon l'Académie française, c'est même le féminin qui est le genre de la discrimination » (Séhili, 2017, p. 5).

Cette règle figée d'écriture induit indéniablement des pratiques langagières discriminantes qu'il convient de combattre. Réalisant que le langage est éminemment politique, je fais le choix de mettre en place un protocole rédactionnel non discriminant qui situe l'égalité comme permettant de lutter contre le sexisme dans le langage et qui la rend ainsi visible comme un principe concret. Mais au fait qu'est-ce que l'écriture inclusive ?

L'écriture inclusive est une forme d'écriture ou même des formes d'écriture qui cherchent à inclure le plus de personnes possibles dans la grammaire et l'orthographe, notamment les femmes. Ainsi, au lieu de dire « des enseignants », dans le langage inclusif on dira plutôt « des enseignants et enseignantes », on utilise ce qu'on appelle une double flexion : mettre les deux mots dans la même formule. Cela allonge le mot, mais la pratique devient d'usage, puisque même les politiques l'utilisent dans leurs discours.

L'écriture inclusive c'est également l'usage des mots dits épiciènes (non genrée), c'est-à-dire des mots qui s'écrivent de la même façon au féminin et au masculin comme « élève », « parlementaire », etc. Une des formes de l'écriture inclusive propose d'écrire et d'abrégé en un seul mot avec un point médian ça donne les lecteur·rice·s.

Parmi les différentes options possibles, j'ai donc opté de féminiser mes propos autant que possible par l'usage du point médian. J'utilise le plus souvent possible des noms et adjectifs

épiciènes, qui ne font pas de distinction entre le féminin et le masculin. Il m'arrive aussi d'utiliser les mot-valise : toustes pour dire toutes et tous. J'ai toutefois décidé de ne pas modifier les citations d'auteur-trice-s car je ne suis pas responsable de leur sexisme conformiste et souvent (mais pas toujours) inconscient. La lecture peut paraître fastidieuse, mais il s'agit bien pour moi d'un choix moral et politique, car les langages sont vivants et avant tout porteurs d'un sens social.

Selon Alain Garrigou, l'émergence de l'écriture inclusive est « une conséquence de la féminisation du corps enseignant, et aussi sans doute de la multiplication des études de genre. Le mouvement peut être compris comme une juste correction d'un monde machiste, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'université. Un mouvement tardif cependant, puisque les études de genre se sont développées bien après les *gender studies* (études de genre) aux États-Unis où la féminisation ne se pose pas dans les mêmes termes puisque là où le genre des mots est fréquent en français, l'anglais bénéficie de la neutralité »²⁸.

Si elle s'est aujourd'hui largement répandue dans le monde universitaire et même dans les dictionnaires, l'écriture inclusive pose problème en France : récemment, le 23 février 2021, des député.e.s ont proposé une loi portant interdiction de l'usage de l'écriture inclusive pour les personnes morales en charge d'une mission de service public. En France, tout le monde se dit aujourd'hui favorable à l'égalité entre les femmes et les hommes, mais paradoxalement dès qu'on évoque un changement et/ou une action, de multiples résistances apparaissent. Or comme le répète souvent mon directeur de thèse Patrick Rozenblatt, « *les déclarations d'amour sont belles, les preuves d'amour le sont encore plus* ». « Il vient une heure où protester ne suffit plus : après la philosophie, il faut l'action » disait très justement Victor Hugo.

Pour en exposer toute la mesure et circonscrire l'objectif de mon champ d'analyse, je vais à présent présenter mon schéma explicatif. La présentation de ce travail se fera suivant un plan décliné en quatre grandes parties, elles-mêmes formées de chapitres successifs. La première partie sera consacrée à la construction d'une problématique de recherche.

La deuxième, elle, fait d'abord la genèse des institutions universitaires et syndicales en France et au Niger ; ensuite elle analyse les rapports entre ces deux pays.

²⁸ <https://blog.mondediplo.net/ecriture-inclusive-et-exclusion-sociale>

La troisième partie traite de la fausse neutralité dans l'organisation de la reconnaissance des compétences à la mise en évidence d'une domination genrée.

Quant à la quatrième partie, elle tentera de déconstruire l'égalité de sexes dans des *univers-cités* masculines.

PREMIERE PARTIE

**CONSTRUIRE UNE PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE : INTER-
ROGER LA *SOCIO-LOGIQUE* DU GENRE LÉGITIME**

Cette première partie s'articule autour trois points essentiels. Le premier point intitulé *les prémisses de la problématique de recherche*, revient de manière explicite sur l'objet de la recherche, sa pertinence et sa légitimité à le traiter. Le deuxième point s'attache à clarifier les objectifs, le questionnement et les hypothèses de la recherche. Enfin le troisième point aborde la question des *méthodes et terrains* d'investigation, en expliquant notamment les difficultés rencontrées pour avancer dans l'enquête.

1.1. Les prémisses d'une problématique

Choix de l'objet à l'aune de mon point de vue situé

« [...] nos choix en apparence les plus personnels, les plus intimes, et, par-là, les plus chers, celui de notre discipline, de nos sujets de prédilection (par exemple l'anthropologie économique ou l'étude de la parenté, l'Afrique ou l'Europe de l'Est), de nos orientations théoriques et méthodologiques, trouvent leur source dans des dispositions socialement constituées [...] »²⁹ Charles Soulié.

Le choix d'une thèse qui porte sur la question de l'imbrication des institutions universitaires et syndicales dans la reproduction de la domination masculine en France et au Niger n'est pas neutre. En effet, si l'idée de faire une thèse de doctorat est née de mon ambition personnelle de rejoindre l'enseignement universitaire au Niger, le choix de l'objet de recherche est lui essentiellement lié aux différentes formations que j'ai reçues en France, à ma position sociale et à mon engagement *in fine* pour l'émergence d'un monde plus égalitaire.

Je suis initialement interloqué par la hiérarchie du corps enseignant. En suivant les cours du Master *Inégalités et Discriminations* (ID) à l'Institut d'Études du Travail de Lyon (IETL), je découvre avec beaucoup d'étonnements que nos enseignant·e·s n'ont pas le même statut alors que je ne perçois pas les raisons de ces différences structurantes dans la qualité des enseignements reçus. Pourquoi par exemple, l'enseignante-chercheure chargée entre autres du séminaire « sociologie des rapports de travail » et de l'encadrement pédagogique, n'a-t-elle alors que le statut de vacataire³⁰ ?

À cette question prégnante s'ajoutent deux constats liminaires :

- les syndicats d'enseignant·e·s du supérieur prennent très peu en charge la question des hiérarchies, alors qu'ils prétendent représenter et défendre les droits et intérêts professionnels.

²⁹ Charles Soulié cité par Pierre Bourdieu (Bourdieu, 2003, p. 46).

³⁰ <https://www.nouvelobs.com/education/20130425.AFP1003/des-etudiants-craignent-pour-la-perennite-de-leur-master-sur-les-inegalites.html>. Consulté, le 15 juin 2013.

« Les universitaires s'expriment peu sur ce qu'elles vivent. Et il faudrait avoir l'ouïe extrêmement fine pour entendre les syndicats d'enseignants du supérieur » (Jourde, 2007, p. 7).

- dans la hiérarchie universitaire et syndicale, les hommes tiennent à l'œil nu le haut du pavé alors qu'en tant qu'étudiant je croise majoritairement des femmes.

Tant et si bien qu'on peut se demander s'il y a un parallélisme entre les deux types de structures et s'il existe des caractéristiques plus générales d'une sociologie intersectionnelle nous interrogeant sur les obstacles multiples que les femmes rencontrent dans la valorisation de leur travail ?

Tous ces éléments pré-analytiques me donnent l'envie irrésistible d'engager la réflexion sur l'a priori selon lequel l'université et ses syndicats promeuvent bien un égal accès aux fonctions de pouvoir entre les femmes et les hommes. Je me demande notamment si nous ne vivons pas encore paradoxalement une époque de reproduction de la domination masculine, alors que presque tous les débats publics en France sont axés sur l'égalité entre les femmes et les hommes et la lutte contre les discriminations.

C'est dans ce cadre que, dès le master, je me suis spécifiquement intéressée à la question du plafond de fer³¹ de l'université et les syndicats enseignants en France. Des éléments de conclusion sur cette première recherche me permettent déjà de faire voir que ces évidences ne sont pas si évidentes. Dans toutes les universités françaises en effet, le visible aujourd'hui, donne à voir des femmes et des hommes, mais plus de femmes que d'hommes³². Initialement je me disais que dans un milieu « féminisé » par rapport à d'autres milieux (l'armée³³, etc.), on allait

³¹ Depuis les années 70, la métaphore de plafond de verre est reconnue et largement usité dans des travaux scientifiques, pour désigner le phénomène d'exclusion des femmes au sommet de la hiérarchie des organisations. Pour mettre en évidence la particularité du dit phénomène dans le monde universitaire, une étude réalisée en 2010 introduit l'expression *plafond de fer* (Fassa et Kradolfer, 2010, p. 12). Je reprends à mon compte cette formule que je déconstruirai dans le développement.

³² Par exemple en 2016, d'après les chiffres de l'Observatoire des Inégalités, toutes filières confondues sauf DUT, près de six étudiants sur dix – 58,2 % exactement – sont des femmes.

³³ Selon les statistiques du ministère de la fonction publique, l'armée française (une des plus féminisées au monde) ne compte aujourd'hui que 15,5% de femmes parmi ses militaires. Des statistiques qui diffèrent fortement selon

probablement plus facilement progresser vers plus d'égalité. Cette première approche m'a permis d'établir que j'avais des illusions sur l'université qui serait plus permissive en matière de politique d'égalité.

Le travail d'enquête permet de faire apparaître une réalité qui n'est pas visible à l'œil nu, mais qui est visible en interrogeant le milieu : l'invisible donne à voir plus d'hommes que de femmes aux fonctions de pouvoir. En 2011, « alors que 59% des diplômés de l'enseignement supérieur sont des femmes, au grade le plus élevé, celui de professeur, on trouve moins de 20% de femmes. Dans les conseils centraux des universités, on compte à peine plus de 20% de femmes. Moins de 11% des universités en France sont dirigées par des femmes. Les sciences réputées plus féminines, comme la médecine n'échappent pas au constat : les femmes représentent 65% des étudiants, mais seulement 17% des professeurs au sein de l'Assistance Publique-Hôpitaux de Paris, moins de 8% des chefs de pôles. Certaines sections du Conseil national des universités dans les disciplines médicales ne comptent aucune femme »³⁴. D'un point de vue sociologique cela m'amène à traiter un paradoxe : une société professionnelle majoritairement composée de femmes sans que l'on puisse distinguer les hiérarchies existantes (du cours magistral aux TD) pointant leur infériorité par rapport aux hommes minoritaires mais qui hiérarchiquement dominant professionnellement et dirigent majoritairement les institutions de l'autonomie mais aussi celles de la représentation collective du personnel enseignant.

À partir de là effectivement, ce qui va me préoccuper au regard de ma formation et vue ma perspective d'être moi-même enseignant-chercheur et d'être enseignant-chercheur au Niger, c'est de réfléchir dans le cadre de ma thèse, à comment penser une société égalitaire, ou moins inégalitaire.

Le choix d'une thèse centrée sur la question de l'articulation des institutions universitaire et syndicale dans la reproduction de la domination masculine paraît d'autant plus intéressant qu'il est éclairé par l'actualité : il intervient dans un contexte marqué en France par la signature d'une charte pour l'égalité entre les femmes et les hommes dans l'enseignement

les corps armés : seulement 10% de femmes dans l'armée de terre, 14% dans la marine, 23% dans l'armée de l'air et 58% au service de santé des armées. Elles ne représentent que 7,8% des officiers et officiers généraux.

³⁴https://www.liberation.fr/societe/2011/06/08/ou-sont-les-femmes-pas-dans-les-universites-francaises-en-tout-cas_741175/.

supérieur et la recherche³⁵, et par la réalisation d'une enquête de la Confédération européenne des Syndicats (CES) relative à la participation des femmes aux exécutifs syndicaux³⁶.

Ensuite, de mon point de vue situé, je ne pouvais pas simplement entreprendre cette recherche sur l'université française. Il fallait aussi que je m'intéresse à l'université de mon pays, le Niger. Le paysage universitaire nigérien n'est en effet pas étranger à ce phénomène, à ce qui semble aller de soi : la domination masculine. C'est pour cela que j'ai pris ce risque mesuré d'entreprendre un questionnement similaire alors que les représentations ne sont pas forcément identiques entre ces univers. L'intérêt de la confrontation France-Niger, au-delà de l'opportunité de pouvoir l'entreprendre réside dans :

- l'analyse critique des rapports de domination entre le Niger (pays colonisé), et la France (pays colonisateur). Le Niger est-il (un / in) dépendant de la France ?

- la recherche des similitudes des modes de domination masculine au sens de Pierre Bourdieu, c'est-à-dire la préséance universellement reconnue aux hommes (Bourdieu, 1998, p. 53).

Il m'a donc semblé intéressant à la lumière des raisons évoquées d'oser cette thèse qui contribuera, je l'espère, à la construction d'une réflexion critique sur l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes, dans le cadre d'une démarche pédagogique au Niger.

Il faut cependant préciser que je n'étais pas trop à l'aise au début de la thèse avec un tel objet de recherche. Je me suis notamment interrogé sur sa pertinence. Ai-je choisi un « bon thème de recherche » ?

De l'angoisse au choix pertinent

« *C'est leur pertinence qu'on reproche aux impertinents* »³⁷ Claude Frisoni.

³⁵ Loi N° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et la recherche.

³⁶ https://www.etuc.org/sites/www.etuc.org/files/other/files/8th_march_survey_2014_final_fr.pdf.

³⁷ <http://eveve.lefigaro.fr/citation/pertinence-reproche-impertinents-52760.php>.

La principale raison qui me pousse à investir la question de la pertinence mon objet de recherche, consiste à entendre des enseignant·e·s-chercheur·e·s dire lors des entretiens exploratoires qu'il a été abondamment traité, laissant croire qu'il n'est pas pertinent, passionnant. *« L'analyse du plafond de verre connaît un fort développement en sciences sociales. De nombreux travaux existent sur le cas spécifique de l'université et sur les syndicats. Mais surtout, je ne vois pas trop ce que votre thèse pourrait apporter de nouveau. Puisque ces inégalités s'expliquent, me semble-t-il, non pas par la misogynie du corps enseignant, mais par des raisons qui tiennent aux comportements sociaux les plus ordinaires. »*³⁸. Dans un autre entretien un enseignant-chercheur déclare : *« je ne suis pas passionné par la question des inégalités entre les hommes et les femmes. C'est une question de temps. Dans le syndicalisme je ne pense pas que le problème se pose. Les femmes occupent des fonctions de responsabilité au niveau fédéral et confédéral. Dans l'enseignement cela est encore plus visible car énormément de femmes dans ce métier. et même si les hommes sont nombreux aux postes de responsabilités, c'est inéluctable que ça va changer. C'est une question de temps »*³⁹.

Cette remarque bienveillante sur mon sujet m'est parue comme une mise en garde : les « grand·e·s chercheur·e·s » du monde universitaire veulent dissuader le chercheur inexpérimenté de traiter un sujet abondamment traité (désuet), sous peine de *« faire une thèse pour juste faire une thèse »*⁴⁰. Autrement dit, d'après « ceux·elles⁴¹ qui savent mieux que moi ce qui est bon pour moi », mon objet de recherche n'a pas une grande originalité scientifique. Tout se passe comme s'il n'existait pas de problèmes spécifiques aux femmes dans les universités, ce qui conduirait à réduire la pertinence des études sur les oppressions qu'elles subissent.

Certes, la question des inégalités entre les femmes et les hommes aux lieux de pouvoir est depuis toujours, une préoccupation intellectuelle et sociale, et de nombreux travaux portent

³⁸ Extrait de l'entretien réalisé le 10/11/2015 avec un professeur de droit à l'université Lyon 2.

³⁹ Entretien réalisé le 21/05/2013 avec un professeur de langue à Lyon 2.

⁴⁰ Une thèse inutile, qui reproduit au lieu de produire un savoir « original ».

⁴¹ NdE : ceux·elles pour ceux et celles.

plus précisément sur la place des femmes au sommet de la hiérarchie universitaire⁴² et syndicale⁴³.

Faut-il pour autant faire l'économie de cette thèse ? Comment expliquer les récentes études consacrées à des « sujets abondamment traités » ? Pourquoi certain·e·s chercheur·e·s ont-ils le droit de renouveler la réflexion sur des « sujets abondamment traités » et pas d'autres ?

Pourquoi les universitaires et les syndicalistes s'expriment-ils peu sur ce qu'ils vivent (Jourde, 2007, p. 7) ?

La formule de « sujet abondamment traité » comme on peut le constater est discutable à tout point. Elle apparaît d'autant plus à questionner lorsqu'on associe son analyse à celle de « sujet pertinent » couramment employée dans le monde universitaire. Autrement dit, un « sujet abondamment traité » peut-il être un « objet de recherche pertinent » ? Qu'est-ce qu'un sujet pertinent et à partir de quels critères détermine-t-on la pertinence d'un objet de recherche ?

Pour peu qu'on observe le problème de plus près, un paradoxe se fait jour : la pertinence d'un objet de recherche ne repose pas sur des critères (objectifs) connus et reconnus mais plutôt sur des appréciations. Et pour preuve, il y a aussi des enseignant·e·s-chercheur·e·s qui le trouvent pertinent et actuel. De plus, si on admet que certains objets de recherche sont pertinents, c'est qu'on admet (de manière implicite ou explicite) que d'autres sujets sont moins pertinents voire pas du tout pertinents. Comment expliquer cette rupture d'égalité dans la reconnaissance et la valeur des objets de recherche ?

Tous ces éléments de discussion m'amènent à lever le doute sur la soi-disant obsolescence de mon objet de recherche, de le voir non comme un marronnier, mais plutôt comme un objet *invalorisé*⁴⁴ voire sensible (au regard des questions soulevées). Le propos d'un ancien secrétaire général de la section SNESUP de Lyon 2 pourrait conforter mon ressenti : « *Je vous*

⁴² [(Pigeyre et Valette, 2004), (Pouzargue, 1998), etc.].

⁴³ [(Pochic et Guillaume, 2013), (Dunezat, 2007), etc.].

⁴⁴ Le concept d'invalorisation que je reprends à mon compte a été introduit par Patrick Rozenblatt (Rozenblatt, 2017), pour rendre compte d'un processus de disparition magique de la valeur.

avoue aussi que, au beau milieu des ruines, voir que l'activité syndicale à Lyon 2, sinistrée dans les faits, devient un objet d'étude, dans le beau corset académique qu'est l'université, est un nouveau couteau dans la plaie. Le discours d'opposition et de défense de tous, le voilà rendu présentable, coulé dans les écrits universitaires et les lignes d'une bibliographie. Que les sociologues étudient la société, soit, mais qu'ils songent aussi que leurs études se font sur des êtres vivants et qui souffrent : l'objectivation des combats et des défaites, voilà l'ultime défaite »⁴⁵.

Mais, pour parler sans détour, je n'avais aucune intention de renoncer à un objet de recherche qui me convient personnellement et sur lequel je travaille depuis des années, sous prétexte qu'il a été abondamment traité. Cette parenthèse se justifie cependant parce qu'elle alimente le débat sur les marges de manœuvre d'un·e doctorant·e au regard des règles implicites ou de la normativité d'une thèse de sociologie, mais aussi au regard des éventuels débouchés sur le « marché universitaire ». Un·e doctorant·e ne peut pas étudier tout ce qu'il veut et comme il veut.

Néanmoins, comme tout·e chercheur·e, il·elle fait de la recherche à partir de ses conditions sociales, à partir de ce qu'il·elle est. « Le chercheur est déterminé par ses appartenances : de sexe, de race, classe, etc. La connaissance est située et reflète l'expérience, la place et en définitive les intérêts du chercheur » (Bouamama, Cormont et Fotia, 2012a, p. 68). Je considère donc à l'instar de beaucoup de chercheur·e·s, qu'il faut partir de son expérience au monde pour donner une lecture différente de la société. Comme le dit fort bien Cheikh Anta Diop « si tu as toutes les connaissances du monde et que tu ne sais pas ce que tu es, eh bien tu ne sais rien car la connaissance commence par la connaissance de soi »⁴⁶. Si le·la sociologue n'a aucune expérience personnelle de son propre objet d'études, iel reste, comme le suggère Malek Chebel, un·e observatrice extérieure et superficielle. Selon Djaouidah Sehili, à la différence des sciences exactes, les sciences humaines et sociales supposent toujours selon une implication de la chercheure. Nos émotions sont à l'origine de réactions de défense que nous modelons et hiérarchisons en fonction de notre personnalité. Ce sont elles qui déterminent très largement l'attribution du sens sociologiques que nous accordons à nos investigations et aux méthodes que nous

⁴⁵ Extrait du mail d'un ancien S.G de la section SNESUP Lyon, maître de conférences en langue à Lyon 2.

⁴⁶ <https://www.rfi.fr/fr/emission/20180106-portrait-cheikh-anta-diop-3-410>

adoptons et elles méritent d'être réfléchies en permanence. D'où l'intérêt de rappeler brièvement mon histoire sociale et de m'appliquer une lecture intersectionnelle.

Mes conditions sociales de production

Je parle de plusieurs lieux : je suis un homme, noir, de confession musulmane, immigré en France où je poursuis mes études (statut d'étudiant) tout en travaillant. Je suis né et j'ai grandi au Niger, un pays d'Afrique noire où les enfants (particulièrement les filles) ont aujourd'hui encore très peu accès à l'école et l'enseignement universitaire. Contrairement à mes parents qui sont nés avant l'indépendance du Niger⁴⁷, j'ai eu la possibilité d'aller à l'école et de poursuivre des études universitaires. Mes parents (ma mère est femme au foyer et mon père est un agent de police à la retraite), malgré leurs faibles revenus, tenaient absolument à ce que j'aille (à l'instar de ma sœur aînée et de mes 5 frères) à l'école et que je poursuive des études universitaires, puisqu'iel n'en ont pas fait.

Aussi, si l'école est désormais officiellement ouverte à toutes, les inégalités sont loin d'avoir disparu du système éducatif nigérien. En effet, tout comme en France, au Niger, l'école s'impose comme un observatoire privilégié des inégalités. « Les inégalités se construisent progressivement au cours de cursus plus longs, par un processus continu, dilué, de sélections et d'orientations successives, parfois anodines en apparence, mais qui marquent inexorablement le vécu et les destins scolaires » (Duru Bellat et Van Zanten, 2002, p. 4). Le système éducatif nigérien caricature le modèle français : pédagogie indifférenciée, élimination des élèves en difficulté... Résultat : le Niger, pays le plus pauvre de la planète selon le Programme des Nations unies pour le développement, affiche un taux d'achèvement⁴⁸ des études primaires de 40 % seulement (en 2005-2006), dont 31 % pour les filles et 49 % pour les garçons (Ravignan, 2007).

Ainsi, comme beaucoup d'enfants issus de la classe moyenne et des milieux défavorisés, j'ai dû ramer plus pour surmonter les nombreuses vagues dans les processus de sélection, avec un petit rôle de *token*⁴⁹ à jouer dans le système. Ma scolarisation débute à l'âge de 7 ans dans

⁴⁷ Avant l'indépendance du Niger le 3 août 1960, l'école était exclusivement réservée aux fils de chefs et de notables (Moumouni, 2000, p. 55).

⁴⁸ Taux d'achèvement : part des enfants entrés à l'école qui atteignent un niveau donné, en l'occurrence, le CM2.

⁴⁹ Tokenisme désigne l'ouverture à la marge d'un système de domination pour mieux se perpétuer. Le terme est issu de l'anglais *token* qui veut dire jeton (Bouamama, Cormont et Fotia, 2012b, p. 319).

un établissement public de la périphérie de Niamey, alors que les enfants issus des milieux aisés commencent la leur à 5-6 ans dans des écoles privées. Mes deux premières années d'école restent marquées par la double vacation (ou double flux), une méthode que le Fond Monétaire International et la Banque Mondiale ont imposé à l'État nigérien (Meunier, 2008) qui consiste à scolariser deux cohortes d'élèves par classe, l'une le matin, l'autre l'après-midi, avec le·la même enseignant·e. La double vacation laisse ainsi un groupe d'élèves sans activités scolaires durant une demi-journée, il favorise ce que j'appelle un enseignement à temps partiel. S'il a permis d'accueillir plus d'élèves, le double flux n'a pas résolu le problème de surcharge des classes : on était 60 élèves par cohorte, trois par table.

Outre le double flux, il importe d'évoquer mes rapports à la langue française. Le français qui n'est pas ma langue natale (le peul) est en effet la seule langue en usage dans les écoles publiques nigériennes (Constitution du 25 novembre 2010, article 5 : le français est la langue officielle). « Partout, au Niger comme ailleurs en Afrique francophone, le français, langue officielle dans ces pays multiethniques, est la langue d'enseignement. Les enfants sont aussi perdus que le serait un petit Français lâché dans une école où l'instituteur parlerait et écrirait en djerma, en haoussa, en pulaar (la langue des Peuls) ou en tamachek (la langue touarègue) ». Ainsi, comme beaucoup d'élèves nigérien·nes j'étais un peu perdu à l'école primaire mais très admiratif de l'usage de la langue française.

L'apprentissage dans la langue française n'est à proprement parler pas un choix : c'est l'appendice de la politique coloniale. La France, puissance coloniale, avait imposé sa langue et sa Weltanschauung (sa vision du monde). La langue française était à l'époque coloniale un outil de domination en Afrique et sur d'autres territoires avec une visée « civilisatrice ». Au Niger comme dans le reste de l'A.O.F., l'école a favorisé la formation d'une élite francophone et francophile, elle-même issue en grande partie des milieux dominants des sociétés traditionnelles, à savoir les aristocrates et les notables. Tout d'abord hostile à la scolarisation de sa progéniture, l'élite traditionnelle va prendre conscience de la nécessité de faire passer ses enfants dans le moule idéologique que présente l'école, instrument nécessaire à leur préparation d'auxiliaires de l'administration coloniale, afin que les privilèges dus à leur statut social ou à leur rang dans le monde traditionnel puissent être transmis dans le monde des nouvelles autorités politiques (Meunier, 2000, p. 75).

De l'acharnement coloniale à saper l'éducation traditionnelle⁵⁰ nigérienne, il est resté quelque chose, des entailles, voire des lésions. Ainsi, si la hantise du « symbole »⁵¹ semble lointaine, le « butin de guerre »⁵² a été bien conservé. Les élèves nigérien-nes continue à parler le français à l'école au détriment de leurs langues natales et savoirs traditionnels⁵³. Ce qui provoque une rupture et conduit à l'échec scolaire et au rejet de l'école par une partie de la population. « La forme scolaire importée par la France durant la situation coloniale n'a pas été ajustée à la situation socio-économique et culturelle du pays. Elle n'a pas intégré de savoirs traditionnels dans ses contenus d'enseignement, y compris après l'indépendance, ce qui a favorisé l'émergence et le développement d'enseignements parallèles de nature confessionnelle. L'école nigérienne, en tant qu'héritière de l'école coloniale française, a provoqué une rupture entre l'enfant et son monde familial, communautaire et religieux » (Meunier, 2008, p. 7).

D'après Frantz Fanon, « tout peuple colonisé – c'est-à-dire tout peuple au sein duquel a pris naissance un complexe d'infériorité, du fait de la mise au tombeau de l'originalité culturelle locale – se situe vis-à-vis du langage de la nation civilisatrice, c'est-à-dire de la culture métropolitaine » (Fanon, 1952, p. 14). Les programmes et les manuels de l'époque coloniale montrent que tout dans l'enseignement visait à convaincre le jeune africain de l'infériorité « congénitale » du Noir, de la barbarie de ses ancêtres, de la bonté et de la générosité de la nation colonisatrice qui, mettant fin à la tyrannie des chefs noirs, a apporté avec elle la paix, l'école, le dispensaire, etc. (Moumouni, 2000).

Je considère pour ma part que la langue française reste un outil de domination culturelle. Cependant, lorsqu'elle s'émancipe de la France et de la francophonie institutionnelle, elle peut jouer un rôle important dans le processus d'émancipation des peuples colonisés qui l'ont en partage. En effet, comme le martèle Édouard Glissant, la langue française c'est cette « *réalité*

⁵⁰ À l'époque coloniale il était interdit aux maitres de se servir avec leurs élèves des idiomes du pays conformément à l'article 64 de l'arrêté du 10 mai 1924 réorganisant l'enseignement en A.O.F.

⁵¹ Le symbole est une forme de punition infligé à l'élève qui ose parler une langue locale à l'école. C'est une technique d'assimilation que la France a largement utilisée, à partir de la fin du XIX^e siècle, dans ses anciennes colonies.

⁵² Le « butin de guerre » la formule chère à l'écrivain algérien Kateb Yacine, qui décrivait ainsi la langue française au lendemain de l'indépendance de l'Algérie en 1962, a été bien conservé.

⁵³ Nous considérons les savoirs traditionnels comme des savoirs socioculturels et non pas comme des savoirs qui relèvent d'un autre temps, opposables alors à la « modernité ».

fantastique que je peux partager avec quelqu'un venu d'ailleurs. Mais, je me méfie de la francophonie, création néocoloniale, pour une large part aveugle à la pluralité des situations »⁵⁴. Si le français est devenu d'après cet auteur cette langue monde, cette langue archipel, la francophonie dont le premier sommet a été organisé en février 1986 à Versailles à l'invitation du président français François Mitterrand, reste quant à elle entachée du soupçon néocolonialiste. Elle est toujours marquée par le leadership de la France. Sa position de « centralité » est incompatible avec une véritable coopération multilatérale, explique dans une tribune au « Monde » Trang Phan-Labays, directrice adjointe chargée des programmes à l'Institut international pour la francophonie⁵⁵.

Cela dit, pour en revenir à mon parcours et à la question des inégalités, ce qui a retenu mon attention au collège et au lycée c'est le fait que certain·e·s de nos enseignant·e·s dispensaient des cours particuliers (maths, physique, chimie, etc.) à certain·e·s élèves (moyennant une somme : 15 à 20.000FCFA / matière par mois). Ces cours particuliers auxquels s'ajoutent les cours de vacances permettent aux élèves bénéficiaires, de mieux assimiler les cours, d'avancer voire d'achever les programmes scolaires fortement perturbés (par les grèves des élèves, des enseignant·e·s, etc.). Il arrive même lors des contrôles et examens que certain·e·s enseignant·e·s ramènent les exercices déjà traités pendant les cours particuliers

Après l'obtention du baccalauréat, je voulais à l'instar de ma sœur aînée et un de mes frères faire l'école nationale d'administration d'Alger. Je postule pour cela une bourse algérienne de coopération mais sans succès. Je m'inscris alors au département de sociologie de l'université, même si le rêve d'aller poursuivre mes études en Algérie existait toujours en moi. Après avoir validé ma première année, je réussis à me rendre en Algérie (via le réseau familial) sans bourse ni préinscription, mais persuadé qu'une fois sur place, j'allais à l'instar de mon frère et de beaucoup étudiant·e·s nigérien·es, obtenir une inscription dans un établissement d'enseignement supérieur algérien, quitte à perdre une année.

⁵⁴ <https://www.philomag.com/articles/regis-debray-face-edouard-glissant-la-francophonie-est-elle-neocoloniale>. Consulté le 13/10/ 2021.

⁵⁵ https://www.lemonde.fr/idees/article/2018/10/10/la-francophonie-reste-entachee-du-soupcon-neocolonialiste_5367371_3232.html consulté le 3 /05/ 2019.

N'ayant pas pu m'inscrire au bout d'un an, je décide de rentrer au Niger pour continuer mes études de sociologie à l'université de Niamey. Après l'obtention de la licence dans des conditions particulièrement difficiles⁵⁶ je m'inscris en maîtrise tout en faisant parallèlement mon service civique national (au ministère de la population et des réformes sociales).

Le cursus de sociologie au Niger s'arrêtant à l'époque au diplôme de Maîtrise, je décide alors de partir en France (non sans difficulté⁵⁷) pour poursuivre mes études de 3^{ème} cycle. Mais, une fois en France, mon cheminement va fluctuer : avant mon admission en thèse de sociologie, j'ai d'abord validé un master en « Droit de l'Homme », puis un autre master mention Inégalités et Discrimination. Cette fluctuation est due notamment à mon attachement aux droits démocratiques et humains et à mon engagement associatif (à l'époque je militais dans une organisation de la « société civile » nigérienne : le Mouvement Nigérien pour la défense et la promotion des Droits de l'Homme et des Peuples). Mais, derrière l'universalisme de la démocratie et des droits humains, je découvre que l'universalisme est structuré hiérarchiquement. L'idée selon laquelle on est égaux qu'on peut tous réussir et que si la réussite nous fuit cela relève de notre seule responsabilité, doit être mise en question ou déconstruite. L'école républicaine vise à donner des chances égales à tous les enfants, quelles que soient les classes ou couches sociales dont ils sont issus ; il s'agit évidemment non de l'affirmation purement abstraite et théorique de l'égalité de tous devant l'école, du droit de tous à l'instruction, au travers de lois ou d'autres formes

⁵⁶ Depuis le début des années 1990, l'enseignement public nigérien reste paralysé par des perturbations (grèves, reports des rentrées, etc.) allongeant et compromettant parfois les années académiques. Ces perturbations touchent souvent le Centre National des Œuvres Universitaires (CNOU) et notamment le service transport des étudiant·e·s. Pendant les grèves du CNOU, aller à la fac relevait pour moi (comme pour beaucoup d'étudiant·e·s) du parcours du combattant : résidant à l'aéroport (un quartier périphérique de Niamey), j'empruntais les transports en commun faba-faba pour rejoindre le grand marché de Niamey, puis du grand marché, je me rendais à pied à la faculté de lettres et sciences humaines. J'effectuais le même trajet pour le retour. Lorsque j'avais cours toute la journée, je passais l'après-midi à la fac (à la bibliothèque), ou parfois je partais chez ma sœur qui habitait à quelques kilomètres de la fac.

⁵⁷ J'ai mis deux ans pour obtenir le visa pour venir en France, bien que remplissant toutes les conditions d'obtention. À l'époque (en 2008 sous la présidence de Sarkozy), le débat sur l'immigration choisie et les quotas d'entrée..., était d'actualité en France), sur le formulaire de demande de visa, il est mentionné en gras : remplir les conditions n'est pas synonyme d'obtention de visa. Lorsque j'ai demandé les raisons du refus, l'ambassade de France ne m'a donné aucune explication. La France se réserve le droit de refuser le visa à un·e nigérien·e qui rempli·e toutes les conditions d'obtention. Mais, à l'opposé, le Niger accorde le visa à tout·e français·e remplissant les conditions d'obtention.

juridiques, mais de la traduction dans les faits de cette égalité en droit (Moumouni, 2000, p. 218).

Je voudrais enfin insister sur le fait que dès mon arrivée en France en 2009, j'ai dû travailler pour financer mes études et pour subvenir à mes besoins vitaux. Il y a certes beaucoup étudiant·e·s qui travaillent en France. Mais où les étudiant·e·s de nationalité étrangère travaillent-ils ?

À l'instar des femmes, les étudiant·e·s de nationalité étrangère sont souvent dans les secteurs très peu valorisés du monde du travail. Ils font des boulots qui ont bien souvent un impact sur la réussite de leurs études. Selon une récente étude, « les sales boulots, au sens d'activités pénibles et peu rémunératrices, souvent en contact avec la saleté et la maladie sont réalisés par 67 % de femmes et 29 % de salarié·e·s de nationalité étrangère, dans le cas du secteur du nettoyage »⁵⁸. Dans ce sens, je voudrai rappeler que depuis 2010, je travaille dans un centre hospitalier lyonnais avec le statut d'agent de service et un salaire dérisoire (même à temps plein et en contrat à durée déterminée, mon salaire mensuel brut n'excède pas 1500 euros).

Mon travail en tant qu'agent de service hospitalier, c'est de m'occuper au quotidien (avec mes 3 collègues) de l'hygiène et la propreté du service (nettoyage et désinfection des chambres, des locaux, etc.) ; de la gestion des repas (réceptionner, servir et desservir les repas dans des charriots lourds, laver la vaisselle, etc.). Outre les nombreuses sollicitations des usagers de l'hôpital, il m'arrive en tant qu'agent de service, d'aider les collègues soignant·e·s en sous effectifs (notamment à brancarder, etc.). Autant dire que c'est un travail très pénible et chronophage (horaires : 6h-16h20 ou 9h40-20h), que je mène en parallèle à celui de la thèse. Si j'ajoute à cela le temps que je consacre tous les jours à ma famille restée au Niger (appel vidéo) et le temps pour me faire à manger..., il ne me reste pas de temps « libre » pour mes loisirs (le foot, la télé notamment). Mes journées de travail ressemblent aux doubles journées de travail des femmes salariées qui ont à mener la difficile « gestion ordinaire de la vie en deux » au prix d'une compression de leurs trois temps de vie, temps libre, temps familial et temps professionnel. « On connaît, par les travaux sur la double journée de travail, l'intense activité à laquelle sont astreintes les femmes, conjointes et mères, qui ont une vie professionnelle. Entre travail

⁵⁸ <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2020-2-page-25.htm>. Consulté le 5/09/2021.

domestique et travail professionnel ne subsistent pas – ou peu – pour ces femmes de moments de libre disponibilité de soi » (Moisset, 2001).

En 2015, après 5 ans de Contrat à Durée déterminée (CDD), mon employeur décide de me signer un Contrat à Durée Indéterminée (CDI) et à temps plein (puisque même en CDD je travaillais quasiment tous les mois à temps plein). La signature du CDI arrive à point nommé puisqu'elle coïncide avec le début de ma thèse. Le CDI m'a donné une stabilité statutaire et financière ainsi qu'un planning de travail fixe me permettant d'organiser mes déplacements au Niger. Rappelons toutefois que mon statut d'étudiant étranger ne m'autorise à travailler qu'à titre accessoire. Et la préfecture refuse souvent le renouvellement du titre de séjour aux étudiant·e·s étranger·e·s qui travaillent à temps plein. Le tout étant bien entendu lié : sans titre de séjour un·e étudiant·e étranger·e ne peut pas travailler légalement ; s'iel ne travaille pas cela risque de compromettre ses études ; et s'iel ne réussit pas ses études, la préfecture peut lui refuser le renouvellement du titre de séjour.

Face à ce dilemme, mon employeur (l'hôpital), me propose d'abord un licenciement que j'ai refusé, puis la réduction de mon temps de travail de 100% à 48%, que j'ai accepté mais à condition qu'il m'aide à entamer une procédure de changement de statut (du statut d'étudiant à celui de travailleur). Tout cela n'a bien évidemment pas été simple. J'ai dû batailler pendant un an auprès de l'hôpital et de la direction régionale des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi (DIRECCTE) de Lyon, pour obtenir le statut de travailleur et repasser à temps plein. Deux ans après l'obtention du statut de travailleur, je décide de me marier, ce qui rend encore plus complexe la gestion du temps (ma femme étant resté au Niger pour les mêmes raisons : les études). Pour y remédier, j'envisage en 2019 de retourner au Niger pour tenir des TD à l'université de Niamey. Mais, à ma grande surprise on annonce que pour être chargé de TD au Niger il faut soutenir sa thèse, alors qu'en France la quasi-totalité des TD sont tenus par des doctorants.

Toutes ces différentes caractéristiques que je mentionne à dessein et qu'on retrouve dans les processus universitaires permettent de mieux éclairer la déclinaison de nombreuses inégalités qui se cumulent.

M'appliquer une lecture intersectionnelle

Je m'interroge ainsi moi-même en tant qu'homme, étudiant-travailleur, travailleur-immigré, immigré-noir, noir-musulman, sur les processus de reproduction de la domination masculine dans le monde universitaire français. En même temps que je m'interroge dans une perspective de changement de statut. Je suis un des premiers thésards issus d'un tout jeune master qui doit jouer des coudes pour être accepté et reconnu dans un milieu plutôt « hostile » tant au regard des thématiques que de la concurrence sur le marché des titres et de l'accès à l'enseignement et à la recherche. Je suis et me mets dans une situation infériorisée dans le processus de concurrence de recherche de titre par rapport à d'autres doctorant·e·s. Des doctorant·e·s français·e·s blanc·he·s qui sont Attaché·e Temporaire d'Enseignement et de Recherche (ATER) ou qui ont des postes au sein de l'administration, ou qui bénéficient d'un financement pour réaliser leurs thèses de doctorat.

Une question émerge de ce qui précède : quelle est ma légitimité de faire une thèse de doctorat sur l'imbrication des institutions universitaires et syndicales dans la reproduction de la domination masculine en France et au Niger ? Qui est légitime, pour parler de quoi et pourquoi ? Comment résister au sentiment d'illégitimité par rapport aux regards des autres ?

Résister à la *socio-logique* du genre légitime

« *La domination masculine se joue aussi entre hommes, lorsqu'une hiérarchie s'exerce. L'injonction à rester dans le rang est d'autant plus forte que l'homme sensible à l'oppression des femmes risque d'être moqué et tourné en ridicule* » (Jean, 2017, p. 25).

Quelle légitimité ai-je en tant qu'homme de produire une connaissance scientifique sur la reproduction de la domination masculine dans le monde universitaire en France et au Niger ?

Rien, a priori, n'empêche un homme d'enquêter sur un sujet qui concerne les femmes, ou une femme d'étudier des problèmes qui concernent les hommes. La recherche scientifique pourrait-on dire, est guidée par une recherche de l'objectivité, par le soin apporté à réunir des faits avérés et à produire des explications vérifiables, et le sexe n'est en principe pas un obstacle à la production d'un savoir sociologique.

Pourtant, selon une opinion couramment répandue, il peut paraître « illégitime » qu'un homme mène une étude sur la domination des femmes. C'est même une vérité banale aujourd'hui selon les termes de George Devereux, « certains sujets sont mieux étudiés par des ethnologues du sexe féminin et d'autres du sexe masculin » (Devereux, La Barre et Sinaceur, 1980, p. 160).

Aussi, il est particulièrement frappant de constater que la quasi-totalité des études tant en France qu'au Niger, sur les inégalités de genres au sommet des hiérarchies professionnelles et organisationnelles a été réalisée par des femmes : Jacqueline Laufer (Laufer, 2014), Margaret Maruani (Maruani, 2013), Nana Aicha Goza (Goza et al., 2010), (Tidjani Alou, 2006), etc.

Mais, c'est surtout mon rapport au terrain qui renforce ma démarche d'interroger la légitimité d'un homme à étudier la question du déficit des femmes aux lieux de pouvoir. Toutes les enquêtées s'ont ainsi de manière explicite ou implicite interpellé sur les raisons qui ont motivé le choix de l'objet. Cette question en apparence anodine est pour moi une manière séduisante de remettre en question ma légitimité. L'extrait de cet échange avec un enseignant-chercheur de l'université de Niamey pourrait bien illustrer ce ressenti d'illégitimité :

- « *J'avoue que lorsque mon collègue et ami A.O m'a appelé pour me dire qu'un de ses anciens étudiants veut me voir dans le cadre de sa thèse qui porte sur le déficit des femmes au sommet de la hiérarchie universitaire, je me suis dit c'est probablement un lapsus, qu'il voulait plutôt dire une étudiante (rires).*

- Vous-pensez que ce sujet serait mieux traité par une femme ?

- *Non. Non, pas forcément. Ce n'est pas un reproche. Il faut cependant admettre que la plupart des recherches sur ces questions sont faites par des femmes. Je pense même que ça pourrait être intéressant, et je trouve courageux que vous y consacriez votre thèse »⁵⁹.*

La question de la légitimité d'un homme de traiter ce genre de sujet incite au débat sur le réel engagement des hommes en tant que membres du groupe social dominant dans les rapports sociaux de sexe. Autrement dit, « *Les hommes veulent-ils l'égalité ?* » (Jean, 2017, p. 19). Sur le terrain, la question de mon « *engagement sincère* » s'est posée de manière implicite :

⁵⁹ Extrait de l'entretien réalisé le 10/11/2015 avec un maître de conférences en géographie à l'université de Niamey.

« - ça fait toujours plaisir de voir des étudiants et donc pas que des étudiantes, s'intéresser à cette question sociale fondamentale. Cela ne peut que me réjouir. Euh. Mais, euh. C'est malheureux de le dire, les études sur le genre intéressent aujourd'hui tout le monde, l'État, les ONG. C'est même devenu un business des ONG comme l'UNESCO qui enrôlent certains chercheurs. Mais, je pense que les gens sont dans le déni sur cette question des inégalités entre les hommes et femmes au Niger. Il y'a une sorte d'hypocrisie en ce qui concerne la volonté réelle de promouvoir les femmes. Les gens font leur propre promotion.

- Je peux vous assurer pour ma part que ma thèse n'est soumise à aucune commande et je ne bénéficie d'aucun financement.

- Non je ne vous vise pas particulièrement. C'est un constat général. »⁶⁰.

Ce propos fait écho à celui de François Poullain de la Barre : « tout ce qui a été écrit par les hommes sur les femmes doit être suspect, car ils sont à la fois juge et partie » (Jean, 2017, p. 32). Il est vrai que tout engagement social peut s'analyser par le prisme des avantages accumulés pour celui qui milite.

À l'instar de nombreux hommes qui s'engagent pour l'égalité, je voudrai marquer mon engagement du vocable pro-féministe, et laisser le terme de féministe aux femmes. Par cet acte, j'affirme défendre le principe d'égalité tout en reconnaissant que j'appartiens au groupe qui domine et que j'en retire ainsi des privilèges malgré ma volonté de les abolir. Le tout sans parler à la place des femmes. Comme le dit si bien le sociologue Jeff Hearn, il s'agit d'une volonté commune d'écouter le féminisme et les femmes, d'en tirer des enseignements, de repenser et de déconstruire le sexe masculin comme genre dominant⁶¹.

Par ailleurs, si en apparence l'université et les syndicats sont des institutions ouvertes à la recherche, force est de constater qu'il n'est pas donné à n'importe qui d'enquêter auprès des enseignant·e·s-chercheur·e·s. Pierre Bourdieu disait à juste titre que la recherche la plus difficile, la plus couteuse en termes d'effets d'objectivation est celle sur les intellectuels et le champ universitaire (Bourdieu, 1984). Tant et si bien qu'on peut se demander quelle est la légitimité

⁶⁰ Extrait de l'entretien réalisé au Niger le 01/10/2019 avec une maitre assistante en sociologie à l'université de Niamey.

⁶¹ Jeff Hearn, « le rôle des hommes dans l'égalité de genre », Les Hommes et le Changement, actes de conférences, Institut pour l'égalité des femmes et des hommes, Bruxelles, 2006.

d'un doctorant d'enquêter auprès des des enseignant·e·s-chercheur·e·s et les institutions universitaires.

L'enquête d'un non-initié sur les initié·e·s : dépasser le stéréotype du sociologue qui ne travaille que sur des populations dominées

À mesure que mes investigations ont progressé, je me suis aperçu que pour beaucoup, il est incongru qu'un « jeune chercheur » - le « jeune » définissant plus mon statut de doctorant que mon âge - enquête sur les enseignants·e·s-chercheur·e·s. En effet, un doctorant n'est qu'un·e apprenti·e chercheur·e et les enseignants·e·s-chercheur·e·s seraient « ...trop cuirassée de mérites et d'honneurs pour être accessible aux novices. » (Jounin, 2014, p. 10). En d'autres termes, c'est un *objet trop gros, trop beau pour moi* au regard de mon statut de doctorant. Une enseignante de Lyon 2 me dit en ce sens : « *ça ne va pas être simple votre histoire de plafond de fer. En tous cas bon courage* ». Pourquoi est-il si difficile d'effectuer cette recherche ?

D'ordinaire, il revient à un·e dominant·e d'enquêter auprès des dominant·e·s : il est à cet effet particulièrement frappant de constater que l'essentiel des études sur les enseignants·e·s-chercheur·e·s et sur leurs représentants syndicaux ont été réalisées par des chercheur·e·s confirmé·e·s et appointé·e·s. « Les textes et manuels qui s'adressent aux apprentis enquêteurs imaginent plutôt pour eux des situations ...dont ils seraient les dominants. » (Jounin, 2014, p. 11). L'enquêteur·rice occupe le plus souvent un statut supérieur à celui des enquêté·e·s dans la hiérarchie des différentes espèces de capital, particulièrement du capital culturel.

Je pense pour ma part qu'il y a dans la démarche de Nicolas Jounin quelque chose de très inspirant : « *renverser l'habitude qui veut que ce soit ceux d'en haut qui inspectent l'existence de ceux d'en bas* ». En tant que doctorant, je compte bien produire une connaissance sur une population (enseignant·e·s-chercheur·e·s) et des institutions qui me dominent.

Cependant, en prenant à contresens *la voie ordinaire de la curiosité institutionnelle*, je m'expose certainement à « la violence symbolique » des enseignant·e·s-chercheur·e·s, pour reprendre la terminologie de Pierre Bourdieu. En effet, « l'apprenti sorcier qui prend le risque de s'intéresser à la sorcellerie indigène et à ses fétiches, au lieu d'aller chercher sous de lointains tropiques les charmes rassurants d'une magie exotique, doit s'attendre à voir se retourner contre lui la violence qu'il a déchainée » (Bourdieu, 1984, p. 15).

Les remarques et parfois le traitement condescendant auquel j'ai eu droit lors des investigations, laissent entrevoir cette violence symbolique. Lors d'un entretien, un professeur de Lyon 2 déclare dans un discours autoritaire : « *vous dites faire une thèse de sociologie. Je trouve que vous prenez peu de notes... Il faut faire attention aux concepts que vous utilisez. Il n'y a pas de pouvoir à l'université. Je n'occupe pas personnellement une fonction de pouvoir. C'est une responsabilité administrative, on est beaucoup plus dans l'exécution. Je ne pense pas qu'il soit pertinent de parler de pouvoir même pour la fonction de président, à plus forte raison pour celle de directeur d'une UFR* »⁶².

Dans un autre entretien réalisé au Niger, on peut relever ceci : « *je vais vous dire très franchement, l'université n'est pas une institution misogyne. Sinon Bouli Ali n'allait pas être recteur. Il y a des problèmes beaucoup plus graves auxquels elle fait face et dont personne ne parle* ».

Cela dit, la question de ma légitimité se pose avec acuité lorsqu'on prend en compte la caractéristique ethno raciale : le doctorant noir est-il légitime pour enquêter sur des enseignant·e·s-chercheur·e·s blanc·hes ?

La blancheur de la légitimité

« *Le racisme, malgré les horreurs dont il a comblé le monde, reste un problème d'avenir* » Frantz Fanon (Fanon, 1952).

Selon une certaine représentation, et si l'on se réfère aux travaux de Nicolas Jounin (Jounin, 2014), un·e blanc·he serait plus apte qu'un·e « noir·e » pour enquêter sur les enseignant·e·s-chercheur·e·s blanc·hes. L'étude des dominant·e·s revient « normalement » aux dominant·e·s ; et le fait que les dominant·e·s étudient les dominé·e·s n'a rien d'« anormal ». Nous avons beaucoup de chercheur·e·s blanc·che·s qu'on qualifie à tort ou à raison de « spécialiste de l'Afrique » : Stephen William Smith, Bernard Lugan ou encore Georges Balandier, etc.

Mais, avons-nous à l'inverse des chercheur·e·s africain·e·s spécialistes de l'Occident ? Si oui combien sont-ils ?

⁶² Extrait de l'entretien réalisé le 13/10/2015 avec un professeur d'histoire à l'université de Lyon 2.

Le regard d'un·e noir·e sur une population blanche sort de « l'ordinaire » dans le monde de la recherche. « ...de même qu'un Juif qui dépense de l'argent sans compter est suspect, le Noir qui cite Montesquieu doit être surveillé. Qu'on nous comprenne : surveillé, dans la mesure où avec lui commence quelque chose. Et certes, je ne prétends pas que l'étudiant noir soit suspect à ses camarades ou à ses professeurs. Mais en dehors des milieux universitaires subsiste une armée d'imbéciles : il importe non pas de les éduquer, mais d'amener le Noir à ne pas être l'esclave de leurs archétypes » (Fanon, 1952, p. 27).

J'ai fait le choix contrairement aux discours d'intégration républicaine qui réfutent toute substance à la couleur, de parler de « noir·e » (construction sociale) pour nommer et mieux combattre les discriminations fondées sur des critères ethno raciaux. En effet, comme le constate Pap N'Diaye « les noirs de France sont individuellement visibles, mais ils sont invisibles en tant que groupe social et qu'objet d'étude pour les universitaires. D'abord en tant que groupe social, ils sont censés ne pas exister, puisque la République française ne reconnaît pas officiellement les minorités, et ne les compte pas non plus. On pourrait se réjouir de l'invisibilité des populations noires, ou en tout cas considérer que cela ne pose pas problème en soi, si certaines difficultés sociales qui les affectent étaient mesurées, connues, reconnues. Or ce n'est pas le cas. Aussi l'invisibilité, plutôt que d'être la conséquence paisible d'une absence de problèmes particuliers, devient un tort » (N'Diaye, 2005, p. 1).

De même en parallèle, c'est important de rappeler qu'« être blanc·che, c'est avant tout ne pas subir la discrimination comme les non-blanc·che·s la subissent. Ce n'est pas avoir une certaine couleur, mais occuper une certaine place un certain rang social ». Plus qu'une question biologique ou physique (les races biologiques n'existent pas), l'appartenance au groupe social des Blancs (ou à la race blanche socialement construite par le racisme) est fondée sur une place sociale occupée dans les rapports sociaux de domination et de pouvoir racialisés (Bouamama, Cormont et Fotia, 2012a, p. 70).

Aussi, si dans ma vie au Niger mon assignation au groupe ethnique peul n'a pas impacté mon parcours, en France mon assignation à la « race » noire a impacté la trajectoire que j'ai pu avoir. La race étant une construction sociale, je suis construit en France comme noir. Mais, les blanc·hes ne sont pas construits comme blanc·hes ou en tous cas la norme c'est ce qui n'est pas questionné. J'ai vécu des choses en termes de rejet, de remarques et mépris racistes, qu'un·e français·e blanc·he ne vivra pas. Les étudiant·e·s noir·e·s comme le constate Said Bouamama

sont confronté·e·s aux préjugés racistes qui imbibent toute la société française (Bouamama, Cormont et Fotia, 2012a, p. 257). Dans ce sens, j'ai été confronté à plusieurs reprises aux contrôles aux faciès (Profilage racial) de la police et aux propos racistes dans les transports en commun et dans la rue (style : rentrez chez vous ; la France au français...).

L'un des principaux syndicats étudiants l'UNEF, a organisé en 2021 des réunions de prise de parole en non-mixité, c'est-à-dire réservées à certaines catégories d'étudiants (femmes, personnes victimes de racisme, etc.). Certains ont poussé des cris d'orfraie sur ces réunions non mixtes du syndicat étudiant. Pourtant on n'arrête pas de faire des réunions à huis clos, mais on interdit à d'autre de se réunir entre eux. La non-mixité des privilégié·e·s est réelle. On n'est jamais moins mixte que dans milieux de pouvoir. On exige à d'autres d'ouvrir leurs portes en tout temps, d'avoir des réunions mixtes, alors qu'aucune société ne laisse ses portes ouvertes tout temps. D'ailleurs si tout le monde peut y accéder pourquoi met-on une porte ?

Enfin le dernier point qui me parait important à souligner concerne la sélection des doctorant·e·s. Un professeur de sociologie à l'université Lyon 2, déclare dans un échange : « *faisant une statistique à partir des noms et d'une observation participante, je réalise qu'au sein de notre laboratoire de recherche, qu'excepté moi et un autre enseignant, toutes mes collègues ont des doctorant·e·s blanc·hes. Il n'y a aucune femme racisée professeure et juste une femme racisée maître de conférences* »⁶³. Pourtant en tant qu'étudiant je croise beaucoup d'étudiant·e·s racisé·e·s. L'accès au doctorat n'est pour ainsi dire pas ouverts à toutes, il ne repose pas sur des critères objectifs : c'est au bon vouloir des enseignant·e·s habilité·e·s à encadrer une thèse. Certain·e·s de cette catégorie d'enseignant·e·s ne prennent d'ailleurs que très peu de doctorant·e·s là où d'autres en prennent dix, qui sinon ne seraient pas pris ailleurs.

La légitimité au regard de mon statut d'immigré

« *L'immigré fonctionne [...] comme un extraordinaire analyste des régions les plus obscures de l'inconscient* » Pierre Bourdieu⁶⁴.

Un·e étudiant·e noir·e parait d'autant plus illégitime pour enquêter sur des enseignant·e·s-chercheur·e·s blanc·hes lorsqu'il est immigré·e. Une précision au préalable : la

⁶³ Entretien réalisé à Lyon le 14/05/2019 avec un professeur de sociologie.

⁶⁴ Pierre Bourdieu cité par Sayad Abdelmalek (Sayad, 2014).

notion d'étranger et celle d'immigré n'ont pas la même signification. Selon Alexis Spire « le terme d'immigré conserve une forme de stigmatisation à l'égard du groupe ou de la personne auquel il s'applique. Sans que ce stéréotype soit toujours conscient ou explicite, l'immigré demeure associé à une position socialement dominée, tandis que l'étranger est davantage identifié à l'image du cadre ou du scientifique bénéficiant d'un niveau de formation élevé. Comme le souligne Abdelmalek Sayad, ce ne sont pas seulement le diplôme et la durée de séjour en France qui font la différence entre un étranger et un immigré, ce sont surtout et avant tout la relation inégale (relation politique, économique, culturelle, etc.), le rapport de forces entre les deux pays, les deux sociétés, les deux cultures »⁶⁵.

« La sociologie de l'émigration et de l'immigration [les deux termes sont naturellement liés dans le discours du sociologue] est inséparable de cette attitude réflexive qui consiste à s'interroger, à propos de chaque aspect étudié, sur les conditions sociales qui [en] ont rendu possible l'étude [...]. Elle oblige à élargir cette étude et cette réflexion à l'ensemble de l'histoire sociale, considérée comme une histoire globale. "Immigrer, c'est immigrer avec son histoire [l'immigration étant elle-même partie intégrante de cette histoire], avec ses traditions, ses manières de vivre, de sentir, d'agir et de penser, avec sa langue et sa religion ainsi que toutes les autres structures sociales, politiques, mentales, structures caractéristiques de la personne, et, solidairement, de la société, les premières n'étant que l'incorporation des secondes, bref avec sa culture » (Temime, 2000).

Aborder les notions d'« étranger » et d'« immigré » c'est aussi parler de la race, mais en tant que construction sociale, en tant que notion pour rendre compte de la réalité sociale, non en tant qu'objet biologique, produit de la nature. Dans ce sillage, je me considère comme un immigré même si officiellement on me compte parmi les 16%⁶⁶ des étudiant·e·s étranger·e·s de l'université Lyon 2. En tant qu'étudiant étranger ma procédure d'admission est différente de celle des étudiant·e·s français·e·s : il y a sur les sites des universités françaises un onglet consacré aux étudiant·e·s étranger·e·s qui définit les modalités d'admission des étudiant·e·s étranger·e·s. Il faut rappeler qu'en novembre 2018, le Conseil d'État a validé la réforme portant hausse des droits d'inscription pour les étudiant·e·s étrangères extracommunautaires, même si au final grâce aux luttes des syndicats des étudiant·e·s, des universitaires, associations..., beaucoup d'universités (dont Lyon 2) ne l'ont pas encore appliquée.

⁶⁵ https://www.persee.fr/doc/AsPDF/arss_0335-5322_1999_num_129_1_3303.pdf. Consulté le 01/2/2020.

⁶⁶ <https://lyon.fr/lieu/universites/universite-lumiere-lyon-2-porte-des-alpes>

Les travaux sur l'immigration sont traversés par des débats sur les catégories utilisées. Le terme « migrant » est très usité aux États-Unis où l'immigration de peuplement participe au mythe de la constitution de la nation. En Europe le mot « immigré » est plus fréquent (REA et TRIPIER, 2010, p. 5). J'observe pour ma part que la question de l'immigration est traitée de manière inégalitaire. En France on parle beaucoup d'immigré·e·s africain·e·s mais on parle très peu des français·e·s immigré·e·s en Afrique et ailleurs ; on parle des conséquences négatives de l'immigration mais on parle très peu des conséquences positives et des causes. Or comme le dit Jacques Bénigne Bossuet « Dieu se rit des hommes qui se plaignent des conséquences alors qu'ils en chérissent les causes ».

Dans ses récents travaux, Saïd Bouamama propose une large réflexion historique et politique sur les liens entre racisme, immigrations et capitalisme, et fournit ainsi un arsenal théorique à tous ceux intéressés au démantèlement de ce système. « Les questions liées à l'immigration, à ses héritiers français et aux quartiers populaires sont au cœur de la bataille pour l'hégémonie culturelle relancée de manière offensive par la classe dominante depuis le tournant ultralibéral de la décennie 1980. La bataille idéologique est incessante, prend sans cesse de nouveaux visages. Elle prend en premier lieu la forme de la diffusion de “nouvelles théories” – grand remplacement, choc des civilisations, crise migratoire – dont le point commun est d'acclimater l'opinion publique à une approche culturaliste des faits sociaux et ainsi d'invisibiliser les causes sociales et économiques de réalités données. Elle se concrétise en second lieu par des discours polémiques, dont le double point commun est la production d'une peur sociale, d'une part, et la désignation d'un ennemi porteur d'un péril pour notre sécurité, pour la République, pour la laïcité, pour le droit des femmes, etc., d'autre part (Bouamama, 2021).

La légitimité à l'aune de ma confession

« Le musulman transplanté en Occident en tant que travailleur immigré et sa famille sont majoritairement réputés inassimilables ou inadaptés, et proies potentielles de pathologies sociales : échec scolaire, délinquance, chômage, violence envers les femmes et, plus récemment, terrorisme... » Manço Ural (Manço, 2008, p. 83).

La question de ma légitimité se pose enfin au regard de ma confession musulmane. Le fait que je sois musulman est en effet un élément important à souligner notamment dans ma vie en France.

En France, les musulman·e·s font l'objet d'un traitement politique et médiatique particulier. Iels sont souvent présenté·e·s comme un problème ou une menace pour le pays. *Le fait que la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche demande en février 2021, une enquête au CNRS sur « l'islamo-gauchisme »*⁶⁷ qui gangrène soi-disant l'université est un révélateur fort de ce mal être musulman.

Les musulman·e·s en France comme les musulman·e·s de France sont souvent victimes d'actes ou de propos discriminatoires. Iels sont également confronté·e·s à cet amalgame entre islam (religion monothéiste)⁶⁸ et islamisme (mouvement politique et religieux prônant l'expansion et le respect de l'islam), entre musulman et terroriste. Tout comme le débat sur l'immigration est souvent mêlé de celui de l'insécurité et celui du chômage. Dans ce sens, j'ai été particulièrement choqué par les propos d'un collègue de travail, au lendemain des attentats du 13 novembre 2015. Alors que j'essaye difficilement de me remettre de cette affreuse soirée que j'ai vécu au stade de France, le collègue en question me lance ironiquement : « *alors mon petit Ali. Tu n'as pas eu le courage d'exploser. Haha ! Je plaisante* ». Mais, il ne lui viendrait sans doute jamais à l'esprit de tenir le même propos si je n'étais pas musulman. Tout comme lorsque le 28 octobre 2019 à Bayonne un homme blanc (catholique et membre d'un parti de l'extrême droite) tire sur des musulmans dans une mosquée, personne n'a imputé aux catholiques (ou au parti de l'extrême droite) l'idée qu'ils envoient leurs ouailles tirer sur les mosquées. Pourquoi cet ostracisme ?

⁶⁷ Le terme « islamo-gauchisme » est un néologisme récent formé par l'apposition des termes « islam » et « gauchisme ». La notion est polémique. Elle a été forgée pour caractériser en particulier les opposants au vote d'une loi interdisant le port du voile dans les établissements scolaires (Bouamama, Cormont et Fotia, 2012b, p. 211).

⁶⁸ Islam pour homme de sciences sociales se définit comme un système concrètement vécu dynamiquement agi par tous ces hommes qui sont pour beaucoup entre eux nos voisins et même anciens co-nationaux si on en croit du moins la fiction coloniale système donc qui étale largement sur la carte mais plus encore fondé selon une dimension historique qui soumet une même perspective époque Héraclius et celle des vols spatiaux pour ne rien dire de ce elle engage avenir (Berque, 1978).

Tous ces questions contribuent à ce que j'appellerai à la suite d'Édwy Plenel la construction insidieuse et insistante d'une question musulmane. « Confondre une entière communauté – d'origine, de culture ou de croyance – avec les actes de quelques individus qui s'en réclament ou s'en prévalent, c'est faire le lit de l'injustice. Et laisser s'installer ces discours par notre silence, c'est habituer nos consciences à l'exclusion, en y installant la légitimité de la discrimination et la responsabilité de l'amalgame » (Plenel, 2016, p. 59).

Cela dit, le débat sur les études postcoloniales et bien d'autres sujets qui concernent l'islam et la colonisation, renvoie plus largement à la question de la laïcité qui ne faiblit pas en France. Qu'est-ce que la laïcité ?

Le terme de laïcité est dérivé de l'adjectif « laïque » ou « laïc » qui fait partie du vocabulaire théologique catholique. Cet adjectif renvoie à une distinction des chrétiens en deux catégories : les clercs qui sont les ministres du culte (prêtres, évêques, etc.) et les autres fidèles dits laïcs. Le néologisme « laïcité » est apparu au 19^e siècle dans une opposition binaire au « cléricisme » désignant la prétention du clergé à intervenir dans les affaires publiques (Bouamama, Cormont et Fotia, 2012b, p. 218). La laïcité est l'objet de discours et controverses politiques particulièrement vives au fil de l'histoire (Merley, 2011, p. 7). Elle renvoie à une conception politique qui affirme la neutralité et l'impartialité de l'État à l'égard des diverses conceptions religieuses (croyances en diverses religions, agnosticisme, athéisme). La laïcité est donc liée aux idées d'égalité des membres du peuple (*laos* en grec), de liberté de conscience, de séparation entre une sphère publique (celle du vivre ensemble) et une sphère privée (où peuvent être mises en œuvre diverses conceptions du bien, dès lors qu'elles ne portent pas atteinte à la loi commune) (Alpe et al., 2017, p. 189). De quelle laïcité parle-t-on à l'université ?

En France, la laïcité est un principe juridique inscrit aux frontons de la Constitution de la V^e République. Quant à la l'université, elle est une institution dont l'article L 141-6 du code de l'éducation français consacre le caractère « laïc et indépendant de toute emprise politique, économique, religieuse ou idéologique⁶⁹. Mais, au-delà du caractère, je m'interroge sur la laïcité de l'université. Par exemple comment explique-t-on le fait que des vacances universitaires coïncident à Noël et Pâques ? Comment explique-t-on le fait que le repos hebdomadaire tombe sur samedi et dimanche ? On peut également se demander pourquoi dans le calendrier universitaire, le lundi de Pentecôte, le jeudi de l'Ascension sont fériés ?

⁶⁹ Article L 141-6 issu de l'article 3 de la loi du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur.

En tant que doctorant musulman travaillant à temps plein (un vendredi sur deux en 12h), il me fallait choisir entre : assister aux séminaires de mon équipe de recherche qui se tenaient les vendredis (de 10h à 13H pour les séminaires de l'équipe et l'après-midi pour les séminaires des doctorants), ou assister à la prière de vendredi. Les deux jours de fêtes musulmanes (laïd el kabir et laïd el fitr) n'étant pas fériés, il m'a fallu bien souvent procéder à un choix entre : célébrer ces fêtes, aller à la fac ou aller travailler.

Dans la configuration nigérienne, l'État se dit également laïc en raison de son système de référence (Constitution du 25 novembre 2010, article 8) même si l'on ne doit pas perdre de vue que plus de 90% de la population est musulmane. Le Niger a importé de l'Occident le concept de laïcité. Dans les universités nigériennes la laïcité est également un principe fondamental.

Contrairement à la France, au Niger, les musulman·e·s ne sont pas victimes d'actes ou de propos discriminatoires. Iels ne sont pas non plus confronté·e·s à cet amalgame entre islam et islamisme. L'écrasante majorité des victimes des attentats terroristes au Niger sont des musulman·e·s. Le fait que je sois musulman n'est pas un stigmate, bien au contraire, mais, la question de l'égalité des sexes et les études de genre restent des sujets sensibles, y compris dans le monde universitaire comme le souligne l'enseignante chargée du cours *Genre et développement* au département de sociologie à l'université de Niamey. Il faut dire qu'en Afrique et plus particulièrement au Niger, le sacré, plus largement le religieux, ne connaissent pas de crise de légitimité. « La persistance et la pertinence des faits religieux dans les sociétés africaines contemporaines, et de façon plus globale dans le Tiers monde, est un phénomène reconnu par tous les observateurs » (Constantin et Coulon, 1997, p. 16). Les religions ont joué et jouent encore un rôle important dans l'élaboration et la reproduction des normes de genre, à savoir le processus de différenciation et de hiérarchisation des sexes et des sexualités (Rochefort et Sanna, 2013).

Cela dit, après avoir explicité le choix de l'objet de recherche, discuté de sa pertinence et de ma légitimité à le traiter, Il me semble important de mobiliser des données quantitatives qui donnent à voir la représentation déséquilibrée des femmes et des hommes dans les lieux de pouvoir au sein du monde universitaire. Les enseignements de cette socio-démographie me permettront de préciser mon questionnement et mes hypothèses de recherche.

1.2. Analyser les formes de domination, problématique et hypothèses de recherche

En novembre 2014, lors du sommet de la francophonie de Dakar, Bernard Cerquiglini, ancien directeur de l'Agence Universitaire Française (AUF), organisation qui regroupe 800 universités d'une centaine de pays (dont la France et le Niger), déclare : « le plafond de verre recouvre la francophonie universitaire ».

Les sciences sociales ont pointé la question sur la place des femmes aux sommets de la hiérarchie des organisations tant privées que publiques en élaborant dès les années 70 la métaphore de plafond de verre. Initialement anglo-saxonne (*glass ceiling*), le concept de plafond de verre est devenu une sorte d'invariant dans les études féministes. Reconnu et largement usité dans des travaux scientifiques, il désigne « [...] l'ensemble des obstacles visibles et invisibles qui séparent les femmes du sommet des hiérarchies professionnelles et organisationnelles »⁷⁰. Mais, dans le débat récurrent sur le plafond de verre, le cas de l'université ne laisse pas d'étonner constate à juste titre Frédérique Pigeyre⁷¹. Pour mettre en évidence cette particularité, une étude a récemment introduit l'expression *plafond de fer* (Fassa et Kradofer, 2010, p. 12). Dans le monde universitaire, la métaphore *plafond de fer* (née d'un lapsus de Lorena Parini), est d'après les auteur·e·s de cette étude, plus adéquat pour rendre compte de la construction de la rareté des femmes au sommet de la hiérarchie universitaire. « Le fer témoigne plus que le verre du caractère dur et inflexible, il est mieux indiqué pour décrire l'antagonisme qui régit le monde académique, tant la brutalité du jeu qui se mène dans l'institution universitaire aboutit à arrêter les carrières des femmes par un plafond bien lourd à soulever. Y faire référence permet aussi d'évoquer les formes lénifiantes sous lesquelles sa rigidité peut se cacher et « la main de fer » qui conduit aux exclusions des outsiders au gant de velours que sont les références à la neutralité de l'excellence » (Fassa et Kradofer, 2010, p. 13).

⁷⁰ « Femmes et carrières : la question du plafond de verre », *Revue française de gestion*, 2004/4 no 151, p. 117-127. DOI : 10.3166/rfg.151.117-128.

⁷¹ Frédérique PIGEYRE et al, « Les carrières des femmes à l'université : une synthèse de résultats de recherche dans trois disciplines », *Politiques et management public* [En ligne], Vol 28/2 | 2011, mis en ligne le 19 juillet 2013, consulté le 20 juillet 2013. URL : <http://pmp.revues.org/4197> ; DOI : 10.4000/pmp.4197.

Mais, l'usage du *plafond de fer* suscite le débat, il fait même peur selon certaines personnes enquêtées. L'attribuer spécifiquement à l'université peut sembler subjectif voire excessif. Parler de *plafond de fer* peut sous-entendre aussi que si l'on parvient à le faire sauter, le problème de la hiérarchie sera résolu. Or la hiérarchie ne disparaît pas, au contraire elle est manifeste dans l'étude verticale des structures d'une organisation. Même si elle donne plus un stimulant technique et conceptuel au phénomène, cette formule qui m'a séduite au début de mes recherches, peut aussi véhiculer une forme d'essentialisme. D'où le choix réfléchi de l'abandonner pour me référer à la forme connue et reconnue de domination masculine.

Problématiser l'inégalité structurelle

L'analyse des formes de domination (du latin *dominus* : le maître des lieux.) est centrale en sociologie pour comprendre ce qui fait tenir l'ordre social. De Marx, Durkheim, Weber en passant par Foucault et Bourdieu, la domination constitue cette relation sociale qui repartit et hiérarchise les groupes sociaux, discrimine les forces sociales en structurant leur dissymétrie tout en contribuant à l'acceptation de l'ordre existant⁷². Il faut admettre à la suite de Said Bouamama, qu'« à l'exception de la question du fonctionnement de la « communauté primitive » toujours en débat, toutes les sociétés que l'humanité a jusqu'à présent connues sont caractérisées par l'existence des rapports sociaux de domination. Toutes sont également caractérisées par l'existence de luttes des dominés, sous des formes multiples et variables, pour abolir les rapports de domination qui les assignent à certaines places sociales, fonctions, statut etc., dont la caractéristique essentielle est la reproduction de désavantages sociaux, économiques, matériels, etc »(Bouamama, Cormont et Fotia, 2012b, p. 11).

La présente thèse s'inscrit dans une approche matérialiste historique et systémique de la domination. Une telle posture considère la domination comme un rapport social, c'est-à-dire un rapport entre groupes sociaux ayant des effets sociaux concrets. La domination ne relève pas de la sphère individuelle même si, bien entendu, elle se concrétise, entre autres, dans les rapports interindividuels quotidiens. Elle a une fonction sociale et matérielle (Bouamama, Cormont et Fotia, 2012a, p. 11). C'est ainsi, parce que l'inégalité femme / homme porte des intérêts concrets, qu'est reproduit le sexisme comme idéologie et comme « mentalité » et non l'inverse.

⁷² Luc Boltanski, « La sociologie est toujours critique. Le champ conceptuel de la notion de domination ». Session plénière du congrès 2013 de l'AFS.

La domination c'est l'exercice d'une contrainte directe ou indirecte, physique /et/ou morale et/ ou psychologique et/ ou symbolique, etc., visible ou invisible, imposée par la force brute ou par l'intériorisation, prenant une forme personnelle (comme dans le rapport social esclavagiste) ou impersonnelle et systémique (comme dans le rapport social capitaliste). *La domination masculine* est l'exercice de la contrainte du masculin sur le féminin et à l'inverse l'émancipation des femmes est le processus de destruction du pouvoir masculin.

Aussi, comme dans l'ensemble de la société, la question du déficit des femmes aux lieux de pouvoir se pose à l'université. *Le temps ne fait rien à l'affaire* comme disait Georges Brassens⁷³, quand on est femme on est dominée. Comment reproduit-on et légitime-t-on cette inégalité structurelle ? À partir de cette interrogation majeure, on peut se poser d'autres questions fondamentales :

- Par quels processus deux sociétés qui se disent démocratiques et égalitaires, perpétuent-elles des pratiques sociales qui ramènent les femmes à un rôle de supplétif des hommes ?

- Par quels mécanismes l'université et les syndicats, deux institutions porteuses d'un universalisme égalitaire et qui prônent la transparence et la neutralité des règles contribuent-elles à reproduire la domination masculine ?

- Pourquoi malgré les multiples modifications législatives intervenues (l'autonomisation et le paritarisme) constatons-nous la persistance de cette domination masculine ?

- Quels sont les éléments croisés en rapport au sexe qui peuvent expliquer la faible présence des femmes aux fonctions de pouvoir ?

-Comment expliquer le fait que de façon exceptionnelle certaines femmes parviennent à accéder aux fonctions de pouvoir ?

De ce questionnement émerge le postulat suivant :

⁷³ Georges Brassens, 8^{ème} album, 1961.

➤ La faible présence de femmes aux fonctions de pouvoir n'est pas le fait du mérite, mais bien celui d'un système social. Ce système est porté par la convergence des pratiques sociales qui existent dans les hiérarchisations professionnelles et syndicales. L'enjeu pour comprendre le déficit des femmes au sommet de la hiérarchie serait alors de comprendre "la complicité" qui existerait, au principal, tant en France qu'au Niger entre les logiques de promotions universitaires et les logiques syndicales.

Des hypothèses pour explorer l'imbrication des logiques de domination

Pour parvenir à la conclusion que les modes de hiérarchisation minorisant et discriminant les femmes dans les pratiques professionnelles et dans les syndicats sont imbriqués, je formule en conséquence les hypothèses suivantes :

- Les processus d'accès aux pouvoirs, en apparence neutres, sont en réalité discriminants. Les mécanismes d'avancement au grade de professeur et le processus électif favorisent une élite masculine.

- L'organisation de travail créée par l'autonomie des universités ne favorise pas un égal accès aux fonctions de pouvoir universitaire et syndical, au contraire elle perpétue les inégalités de sexes.

- Si on constate que les mesures législatives et les actions positives ne suffisent pas à transformer les rapports genrés de domination c'est parce que la marche vers le paritarisme se heurte aux conflits d'intérêts. Les mesures paritaires ne sont pas accompagnées de mouvement de transformation dans une société universitaire qui résiste.

- Les femmes sont à l'intersection d'une multitude d'oppressions. En plus du sexisme, elles subissent d'autres oppressions comme l'inégalité dans l'accomplissement des tâches ménagères, le racisme, le localisme, l'âgisme et le réseautage.

- Les femmes qui accèdent aux fonctions de pouvoir sont des auxiliaires du patriarcat. Parmi les femmes qui accèdent aux lieux de pouvoir, certaines sont de sexe féminin, mais de genre masculin. Elles s'identifient, défendent les logiques et les intérêts masculins.

- Même si les figures sociales ne sont pas exactement les mêmes ou n'ont pas la puissance, la reproduction de la domination masculine est identique dans les deux pays. Le modèle de domination masculine dans les universités et les syndicats français a été exporté au Niger consolidé par des représentations différentes de rapports de genre.

Ma problématique interroge sur ce dernier point les effets des politiques coloniales sur les pratiques postcoloniales africaines, ce qu'il convient d'appeler à la suite de Nadia Yala Kisukidi la colonialité c'est-à-dire un dispositif de pouvoir né avec le colonialisme historique, mais dont la forme se perpétue au-delà des décolonisations politiques⁷⁴. La période postcoloniale essaye de prendre le relais de la période coloniale, tout comme cette dernière a pris le relais de la période esclavagiste. En réalité ce sont les mêmes logiques de domination avec un degré d'impact un peu moins fort.

Il ne s'agit pas seulement d'une violence économique, pour assurer l'appropriation économique et extorquer du profit, il a fallu détruire, tenter de détruire la culture. Il a fallu atomiser les organisations sociales, les organisations politiques qui étaient là avant la colonisation. C'est pour cette raison qu'il faut parler de violence totale parce qu'elle s'inscrit dans une totalité des sphères de la société. Il faut aussi rappeler l'esclavage qui a laissé un traumatisme qui est resté : l'intériorisation du complexe de dominé sur lequel les dominations d'aujourd'hui continuent à s'appuyer.

Le processus de qualification et de classement dans la configuration universitaire

Au demeurant, il importe de construire un cadre analytique général qui permet de porter un regard sur la société de façon globale, et sur la société universitaire en particulier. Ce cadre je le construis à partir de la notion de configuration et de ses implications empiriques. La

⁷⁴ « Dans le cadre des études postcoloniales, il s'agit donc de décrypter ce qui relève de l'« héritage colonial » dans notre « national », nouvelle démarche qui présuppose un va-et-vient critique entre passé et présent (Vidrovitch 2009 : 87). Aussi, comme le souligne Arjun Appadurai, la décolonisation, pour une ancienne colonie, ne consiste pas simplement à démanteler les habitudes et les modes de vie coloniaux, mais aussi à dialoguer avec le passé colonial (Appadurai 2005 : 143) » (Cissé, 2018, p. 5).

sociologie des configurations (de l'allemand *figuration*, parfois rendu par *formation*) au sens de Norbert Élias, ou la sociologie « réticulaire », permet, d'une part, de mieux comprendre combien les hommes-femmes et leur « identité » propre dépendent de la société dans laquelle ils-elles évoluent et, d'autre part, de désigner les dépendances réciproques entre individu·e·s. La configuration trouve son plein sens dans sa capacité de mise en correspondance et en ordre des situations de travail contrastées. Son intérêt majeur est de situer les rapports qui se nouent entre les individu-e-s et leur entreprise, dans le cadre de processus relationnels dans lequel les deux parties observées ne cessent de voir leurs formes se transformer. (Séhili, 2017, p. 37).

À la lumière des travaux de Norbert Élias, je considère que les individus sont liés les uns aux autres par des liens de dépendance réciproques qui constituent la société même. C'est sous l'effet de cette imbrication que les comportements se sont modifiés au fil des siècles. Autrement dit, toute société forme un réseau de relations et : *« c'est l'ordre de ce réseau permanent qui commence nulle part, c'est l'histoire de ses relations qui font la nature et la forme de la personne individuelle. Même la nature et la forme de sa solitude, même ce que l'individu ressent comme son « intériorité » reçoivent l'empreinte de cette histoire - l'empreinte du filet de relations humaines dont il est l'un des nœuds et au sein duquel il vit et accède à son individualité »* (Elias, 1998, p. 72).

L'idée moderne de l'individu – cet idéal du moi qui veut exister par lui-même – n'est apparue en occident qu'au terme d'un long processus, qui est indissociable de la domination des forces de la nature par les hommes et de la différenciation progressive des fonctions sociales. L'individu et la société ne sont donc pas deux entités distinctes, et la dépendance croissante des États les uns à l'égard des autres, place les hommes dans un processus d'intégration au niveau planétaire. La création des Nations unies et de la Banque mondiale en a été l'une des premières expressions. Le développement d'une nouvelle éthique universelle et, surtout, les progrès d'une conscience d'appartenance à l'humanité tout entière en sont des signes évidents.

D'un point de vue méthodologique, la sociologie d'Élias refuse l'alternative entre individualisme wébérien et holisme durkheimien, alternative dominante voir fondatrice pour les sciences humaines en général et pour la sociologie en particulier. Voilà ce qu'il faut retenir de l'essentiel du cadre théorique général.

Concernant mon approche pour expliquer les rouages sur lesquelles s'appuient la domination masculine pour se reproduire dans le monde universitaire, le cadre choisi est celui de la qualification au sens de Pierre Naville (Pierre Naville, 2012). Dans sa démarche, Pierre Naville déconstruit d'abord à dessein, les énoncés d'évidence qui sous couvert des catégories, plus ou moins négociées, et des mesures statistiques, envisagées comme objectives, autorisent à ne pas penser et à ne pas remettre en cause les inégalités hiérarchiques (Pierre Naville, 2012, p. 7).

Sa démarche matérialiste, comme le souligne Djaouidah Séhili, aide à développer au mieux une analyse critique de la réalité des rapports de travail. D'une part, parce qu'elle cherche à échapper aux discours idéologiques ambiants, supportés par les stéréotypes sociaux et visant à naturaliser les rapports de forces. D'autre part, parce qu'elle annonce la cristallisation d'une « *contradiction sociale* » qui oppose la qualification, envisagée comme une propriété acquise par les individus, à l'adaptation hiérarchisée aux tâches envisagée comme un besoin requis par les organisations de travail. (Séhili, 2017, p. 63).

Les analyses de Pierre Naville permettent ainsi de penser et de comprendre en quoi l'évaluation du travail, quels que soient les dispositifs mobilisés, contribue à la logique de mise en ordre capitaliste de la valeur marchande du travail.

« La détermination d'une hiérarchisation des qualifications relève d'abord et avant tout d'une construction sociale⁷⁵. L'évaluation de la qualification est une élaboration permanente issue d'une négociation entre le patronat et les salarié-e-s au moyen d'instances représentatives. Sa valeur n'est pas intrinsèquement liée au travail effectué, mais elle est d'abord la somme de représentations sociales et d'opinions culturelles dominantes communément partagées lors de compromis classificatoires (par les quelques partenaires sociaux qui font ces compromis). Son estimation résulte d'un rapport de force plus ou moins démocratique et objectif. La notion de qualification (emprunt au latin médiéval *qualificatio*, 'caractérisation par une qualité', aussi analysable en qualifier et -tion ; du latin classique *qualis*, 'quel'), suppose donc un rapport fondamental entre des opérations techniques et l'estimation de leur valeur sociale⁷⁶. La

⁷⁵ Marcelle Stroobants, « Travail et compétences : récapitulation critique des approches au travail », *Formation-Emploi*, N°33, Janvier-Mars 1991.

⁷⁶ Naville P., *Vers l'automatisme social ? Problèmes du travail et de l'automation*, Collection Problèmes et documents, Éditions Gallimard, Paris, 1963.

hiérarchisation de qualifications des travaux repose principalement sur des critères sociaux, moraux et politiques. Elle dépend donc elle-même d'une hiérarchie sociale des fonctions. La notion de qualification est alors une notion très relative qui n'est fondée sur aucun « critère absolu ». Ainsi, les formes prises par la qualification du travail dépendent des formes des forces de productivité industrielle, donc de la structure économique de la société de classe, certes, mais également de genre et de race ». (Séhili, 2017, p. 65).

La classification est alors le produit d'un processus historique complexe de construction politique, juridique et sociale des catégories (Vallet, 1990). Sa logique ne peut être révélée, sans en passer par une méthode scientifique globalisante (holiste). Mon ambition est donc de traiter chaque phénomène collectif comme un tout non réductible à la somme de ses parties et doué de propriétés autonomes que ne possèdent pas les parties. Dans cette perspective, j'assume une pensée structuraliste pour laquelle les processus sociaux sont issus de structures fondamentales qui sont le plus souvent non conscientes privilégiant : la totalité par rapport à l'individu-e considéré-e comme indissociable de la structure globale, la synchronicité des faits plutôt que leur évolution, et enfin les relations qui unissent ces faits plutôt que les faits eux-mêmes.

Sur le fond des enjeux de société et sur la méthode, les travaux de Naville sont toujours d'actualité, même si le langage de la « Compétence » est devenu dominant, que le travail industriel et machinique hégémonique du temps de son écriture, côtoie désormais, dans l'ère des nouvelles technologies, des formes multiples d'organisation en son temps inédites. Le seul bémol qu'il faut relever des travaux de Naville c'est de n'avoir pas souligné que les variables « âge » et « sexe » relèvent du même registre de construction sociale des hiérarchies professionnelles et salariales⁷⁷.

Dans le milieu monde universitaire français, à la base, toutes les enseignant·e·s ont le même diplôme (une thèse). Ensuite commence une procédure justement nommée qualification qui opère pour sélectionner l'accès tant pour les maîtres de conférences (MCF) que pour les professeur·e·s d'université (PU). Ce cadre hiérarchisant et discriminant n'opère pas seulement pour les classements, il interfère également dans la gestion des institutions et reste commun à

⁷⁷ Djaouidah Séhili et Patrick Rozenblatt, Mettre un peu d'ordre dans une question où tout relève de l'ordre, Préface à la réédition de Pierre Naville, Essai sur la qualification du travail, Collection Sens dessus dessous, Editions Syllepse, 2012.

tout le milieu d'autant que ses garants en sont les syndicats. Le Niger à l'instar des pays membres du Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES), soumet ses enseignant·e·s à une procédure de qualification calqué sur le modèle français.

Pour mettre en question le processus de qualification dans le monde universitaire français et nigérien, mon postulat est que depuis l'entrée massive des femmes dans le milieu, le formalisme de la qualification (qui inclut du relationnel celui s'appliquant au mandarinat) qui s'appliquait essentiellement à une société d'hommes a été bouleversé par la logique compétence.

J'aborderai la question du relationnel au sens de Georg Simmel (Simmel, 1998). Simmel nous enseigne que la réalité de ce que nous appelons « social » est intimement *relationnelle* et elle ne peut en principe être réduite aux déterminations partielles offertes par les paradigmes précités – marxien, wébérien ou durkheimien (Donati, 2004). La société est relations et « toutes les relations entre les hommes reposent, cela va de soi, sur le fait qu'ils savent des choses les uns sur les autres » (Simmel, 1998).

Pour analyser les carrières des enseignant·e·s-chercheur·e·s, je m'appuierai sur Everett C. Hughes. Ordinairement utilisée dans les recherches menées sur les professions et notamment par Everett C. Hughes (*Men and their Work*, 1958), la terminologie de carrière renvoie aux différentes phases d'accès à la profession et de transformations au cours de sa réalisation. Elle est appréhendée selon une « dimension objective » – ce sont les postes et les emplois qui déterminent partiellement les positions occupées successivement par l'individu – et une « dimension subjective » – ce sont les vues d'ensemble et les reconstructions de l'acteur sur sa propre trajectoire professionnelle qui influent en partie sur ces changements. Les rapports relationnels sont la traduction des modes d'accès à l'identité, « *la traduction au niveau des comportements de l'expérience profonde de la façon dont on obtient la reconnaissance* ». L'identité est liée à la reconnaissance de soi, au pouvoir et, de fait, au conflit avec l'autre. Elle ne peut être réalisée que s'il y a reconnaissance de soi par les autres. Elle est une conquête car elle est obtenue à l'issue d'un conflit. L'identité est liée au pouvoir. C'est son expérience sociale qui offre à chaque individu-e les moyens de lutte pour imposer et faire respecter sa similitude et sa différence (Séhili, 2017).

La lecture que je propose articule donc les apports théoriques de Elias, Simmel, Naville, Hugues et Séhili pour comprendre comment peuvent s'articuler les rapports de reconnaissance, de promotion, de carrière et de prise de responsabilité dans la configuration universitaire.

Pluralité de formes typiques de reproduction

La domination masculine peut prendre plusieurs formes dans les sociétés française et nigérienne, elle peut évoluer dans le temps étant donné que les configurations n'arrêtent pas de bouger dans leurs dimensions humaines, institutionnelles et économiques. En me référant aux travaux de Bernard Elissalde sur *Le groupe Dupont ou l'anti-mandarinate* (Elissalde, 2018), ceux de Patrick Rozenblatt⁷⁸ je propose dans cette étude de retenir plusieurs modèles favorables à sa reproduction, tous ancrés dans le prima de la cooptation rationalisée, que je testerai tout au long de la thèse.

Ainsi, historiquement on peut dire que le modèle de la domination masculine dans le monde universitaire s'ancre dans le grand mandarinat. La conception classique du mandarinat est fondée sur une relation « maître-disciple » qui a pour fonction la production et la reproduction d'une école de pensée, dans une forme durable d'économie de formation et de recherche. Le directeur (ou la directrice) de thèse sélectionne ses doctorant(e)s et leurs sujets de thèse pour étendre son propre domaine de recherche et se positionner au niveau national et international. Il repose sur une stricte hiérarchie des rôles et des publications, et gare aux déviants. Ce modèle n'est pas une exclusivité de l'université française et prospère et se maintient dans la plupart des pays occidentaux.

Rappelons simplement qu'en allemand le directeur de thèse se dit « Doktorvater ». Ce qui signifie littéralement le père du doctorant... Bien évidemment de telles expressions se passent de commentaires et sont un régal autant pour les psychanalystes que pour les sociologues. Il s'agit là d'une conception verticale de la transmission des savoirs. Le grand mandarinat est construit autour de quelques grands personnages. C'est une figure de l'époque où l'université n'était pas une université de masse, et donc on comprend que le pouvoir y était partagé entre quelques grands professeurs et autour d'eux, de jeunes (disciples) qui arrivent, qui peuvent d'ailleurs être déjà des vieux universitaires. Le mandarinat c'est une forme de société de cour

⁷⁸ Colloque : Les périmètres du travail erds-ceracid/ietl/afdt lyon 16-17 octobre 2009.

où l'on sait qu'on doit passer par tel et tel échelon, telle et telle activité pour pouvoir espérer un jour devenir soit même mandarin. On y est toujours dépendant d'un mandarin pour l'évolution dans sa carrière et le pouvoir les mandarins ne le délèguent pas. Ils délèguent le travail et gèrent sa division sociale et la distribution à venir des titres.

Après 1968 et les mouvements de contestation de l'ordre universitaire qui imprègnent la société et plus particulièrement l'université, ce qui apparaît c'est une critique du grand mandarinat par rapport au pouvoir, par rapport à l'unicité des contenus de l'enseignement et par rapport à la distribution des carrières. Et là ce qu'on voit émerger, c'est que se substitue au grand mandarinat une forme de petit mandarinat ou en termes plus marxien ou matérialiste, le développement d'une forme de petite propriété intellectuelle. C'est à dire qu'avec l'ouverture de l'université à plus d'étudiant.e.s, plus de femmes, voire même des descendant.e.s issues de l'ex empire colonial, etc., on a des petits pouvoirs, des petites féodalités, qui peuvent alors se construire. Par exemple la sociologie, en Europe comme en France, s'est reconstituée après la guerre et l'occupation autour de la sociologie du travail et de la figure centrale de Georges Friedmann (1902-1977). Lorsque Georges Friedman décide d'abandonner la chaire de sociologie du travail créée pour lui au Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) pour se consacrer davantage avec Edgar Morin au nouveau Centre d'études des communications de masse, Jean-Daniel Reynaud est appelé à sa chaire au CNAM en 1959. Entre-temps il a été quelques années chercheur CNRS, affecté à l'Institut des sciences sociales du travail de la faculté de Droit et, brièvement chargé d'enseignement à la faculté des Lettres et sciences humaines de Lyon. Jean-Daniel Reynaud sera la dernière figure mandarinale à occuper cette chaire. Il tentera bien d'adouber une succession masculine à l'identique mais de fait son équipe éclatera en plusieurs féodalités, représentatives de ce modèle des petites propriétés intellectuelles qui se présentent en concurrence, car les femmes notamment n'accepteront pas de rester dans ce rapport de domination. Elles chercheront alors particulièrement à s'immiscer dans cette nouvelle forme sociale et y réussiront partiellement sous condition d'y reproduire les caractéristiques propres au profil de la domination masculine.

Le petit mandarinat est d'une friabilité beaucoup plus grande que celle du grand mandarinat. L'école et sa doxa sont moins constituées faute de temps, la cour y est moins étendue dans le rapport à la concurrence des marchés structurant la recherche. Les petites féodalités sont ainsi confrontées à des oppositions externes, mais aussi internes, et éclatent plus facilement.

Un autre modèle, qui s'établit aussi dans la déliquescence du grand mandarinat, peut être qualifié de cooptation corporatiste. Dans cette figure, ce sont les corps de métiers, les sous-catégories d'une discipline, les spécialisations disciplinaires et leurs processus d'apprentissages qui peuvent créer des éléments de corps de pouvoir qui sont très liés à des spécificités professionnelles. La domination masculine est particulièrement à l'aise dans ce cadre corporatif qui ramène toujours peu ou prou à valoriser un quant à soi où l'esprit patriarcal n'est jamais loin.

Ces trois modèles qui continuent partiellement à prospérer malgré tout comme figures idéal-typiques s'inscrivent de plus en plus en contradiction avec les dynamiques de marché international de l'enseignement et de la recherche qui prospèrent depuis le début de ce siècle.

Un modèle plus récent correspondant à ces principes peut être dénommé de la cooptation collaborative. Avec ce modèle, on introduit une dynamique managériale et gestionnaire, plus liée à un modèle international de valorisation des universités et des personnels où les classements de toutes sortes, interfèrent avec l'accès aux labels d'excellence et déterminent également les potentiels d'accès aux marchés nationaux et internationaux de financement. Cette forme correspond à l'injonction multiple d'être tant dans l'affirmation de soi que dans la reconnaissance de ses limites ce qui oblige en permanence à participer à la construction de « consortium » nationaux et internationaux aux missions ambitieuses mais inscrites dans des temporalités restreintes. Ce processus obligé de mise en réseautage permanent n'altère pas pour autant l'existence de modes d'échange très hiérarchisé dans lesquels effectivement on peut faire rentrer plus de femmes en périphérie. Si le modèle du mandarinat est hyper pyramidal avec une division verticale du pouvoir (et non du travail) on pourrait dire que dans le collaboratif, on peut avoir une représentation du pouvoir plus étendue, plus partagée, à l'aide notamment du principe formel du paritarisme, tout en maintenant les femmes à la périphérie du système dans une dynamique plus marginale, utilitaire, comme quand on les nomme, très souvent dans les entreprises, Responsable des ressources humaines, et non Directrices. Ici la représentation de la bonne tenue du ménage par les femmes, compétences du tenir ses engagements en temps et en heures et de se dévouer à remplir les missions liées à la bonne tenue du foyer, peut pleinement être exploitée.

Un dernier modèle utopiste que l'on peut penser comme ouvrant plus vers une égalité réelle pourrait être dénommé de l'obligation directionnel car reposant sur la notion de responsabilité commune : le travail de représentation et de mise en forme de l'organisation universitaire y relèverait d'un travail obligatoire à partager dans un processus de division sociale du

travail où l'enseignement, la recherche et la gestion seraient considérées comme faisant partie intrinsèque du travail, toutes et tous devant à tour de rôle s'occuper des nécessités gestionnaires. Les mérites attribués actuellement aux fonctions directoriales se verraient modifiés car partagés ce qui ouvrirait potentiellement sur de possibles reconfigurations du modèle hiérarchique masculin, sans aucune assurance d'une remise en cause automatique des formes de la domination masculine. Voilà une ébauche typologique que je testerai tout au long de la thèse en avançant des éléments qui étayent et valide chaque modèle.

Cela dit, après avoir exposé mon questionnement et mes hypothèses, il importe de présenter les méthodes et les terrains d'investigation.

1.3. Méthodes et terrains d'investigation

« À la différence des sciences exactes, les sciences humaines et sociales supposent toujours une implication de la chercheuse. Nos émotions sont à l'origine de réactions de défense que nous modelons et hiérarchisons en fonction de notre personnalité. Ce sont elles qui déterminent très largement l'attribution du sens sociologiques que nous accordons à nos investigations et aux méthodes que nous adoptons et elles méritent d'être réfléchies en permanence » (Séhili, 2017, p. 31).

La méthodologie qui a guidé la rédaction de cette thèse est basée sur une recherche documentaire (revue de la littérature) complétée par des entretiens et des données statistiques.

La recherche documentaire constitue la première banque de données de cette étude. Elle a consisté à revisiter les travaux déjà réalisés sur les questions soulevées par cette thèse. Il existe une littérature importante sur la domination masculine, sur l'égalité, le genre, l'université, etc. Il existe également beaucoup d'écrits sur le syndicalisme mais, très peu de chose sur syndicalisme universitaire qui est à distinguer du syndicalisme enseignant. La recherche documentaire m'a fourni des informations que j'ai utilisées dans l'élaboration de la problématique et dans la rédaction du document final.

En ce qui concerne la production des données quantitatives, rappelons à la suite de Soline Blanchard que « si la quantification est désormais un champ de recherche foisonnant en sciences sociales, étonnamment, peu de travaux se sont intéressés à la quantification de l'égalité femmes-hommes, alors même que cette thématique s'est imposée comme un enjeu majeur dans les sociétés occidentales depuis une cinquantaine d'années. La production des chiffres est au cœur des mobilisations féministes et des politiques du genre, elle est centrale dans les procès pour discrimination devant les tribunaux, et elle suscite une attraction médiatique importante » (Blanchard et Pochic, 2021, p. 11). La quantification nous dit cette auteure, permet de faire exister un problème public ; de définir et de suivre des politiques dans les institutions dominantes ; de contester la réalité institutionnelle. Par exemple pour faire exister la pandémie du COVID19, convaincre et justifier les mesures sanitaires, le gouvernement français (plus précisément le ministère de la santé) publie au quotidien une vidéo sensibilisation dans laquelle il est clairement dit : « on peut débattre de tout sauf des chiffres ». Je serai pour ma part plus nuancé. Je considère qu'on peut aussi discuter des chiffres, même s'ils sont importants dans tout débat et dans les recherches scientifiques.

Ainsi, pour mettre en évidence l'inégalité entre les femmes et les hommes aux fonctions de pouvoir dans le monde universitaire, la présente étude s'est appuyée sur les chiffres officiels et les statistiques produites dans des travaux antérieurs. J'ai également pris l'initiative à partir des informations recueillies sur les terrains, de faire moi-même certaines statistiques parce que je suis face à des paradoxes.

J'ai d'abord mobilisé toutes les informations accessibles en ligne (sur internet), sur les sites de deux universités à savoir l'université de Lyon 2 (France) et l'université de Niamey (Niger). J'ai ainsi exploité les bilans sociaux de l'université Lyon 2 et le guide de l'étudiant de l'université de Niamey de 2013 (le seul qui est mis en ligne). Mais, ces données sont insuffisantes et contrairement à la France, au Niger elles ne sont pas actualisées. Il était nécessaire dans les deux contextes de les compléter.

J'ai à cet effet contacté dans un premier temps les différents services administratifs concernés par téléphone et/ou par courriels. Je me suis ensuite rendu à maintes reprises sur les terrains.

Ce protocole formalisé pour accéder à l'information ne m'a toutefois pas permis d'atteindre mon objectif. Il était particulièrement lent voire inopérant à lui tout seul. En France les différents services administratifs m'ont renvoyé les uns vers les autres comme l'atteste ces différents mails :

- Direction des Ressources Humaines (DRH) : « *Bonjour Monsieur, il faut voir plutôt avec le service des archives de l'établissement pour votre demande.*

Cordialement. » ;

- Service des archives : « *Bonjour monsieur, nous sommes archivistes, mais nous ne pouvons pas vous fournir des informations toutes prêtes, ce n'est pas à nous d'effectuer des recherches pour vous. Pour votre demande, puisque vous êtes doctorant de Lyon 2, je vous suggère de vous adresser à la DRH de l'établissement, ainsi que, éventuellement au service statistiques (SESAP).*

- Service des Études Statistiques et de l'Aide au Pilotage (SESAP) : « *Bonjour monsieur Soumana, je vous invite à prendre attache avec Y.C vice-président en charge de l'égalité qui sera plus à même d'identifier avec vous les éléments dont l'université Lumière Lyon2 dispose pour répondre à votre demande* ».

Certains de mes mails (comme celui adressé au vice-président en charge de l'égalité) sont restés sans réponse malgré les nombreuses relances. Je n'aurais certainement pas obtenu certaines données présentées dans cette thèse sans le concours d'un bibliothécaire de la bibliothèque de Chevreul Lyon 2 que je connais et qui m'a dit d'écrire un courrier directement à

monsieur C. D en précisant que c'était de sa part. Le problème est de savoir pourquoi faut-il que je passe par le relationnel pour obtenir des données administratives ?

Une brève analyse de ces mails laisse entrevoir la façon dont les pouvoirs s'arrogent la capacité à refuser d'ouvrir à la recherche les espaces où se trouvent des données à collecter. Mais, ce n'est pas l'université en tant que telle. En effet, comme le répète souvent Patrick Rozenblatt « aucune société, sauf celle des chefs et encore sous certaines conditions, n'a très envie de parler d'elle-même c'est-à-dire d'ouvrir ses portes, pour qu'on puisse entrer, pénétrer dans son intimité ». Or pour faire de la sociologie il faut qu'on ouvre les portes et qu'on nous laisse entrer. De cette ouverture naissent des échanges qui enrichiront nos problématiques et la diffusion de connaissances. Ce sont les enseignements que nous donnent Simmel et Élias.

Les refus ont pour moi un sens, puisque lorsqu'on n'a rien à cacher on affiche avec fierté les données. Derrière le manque d'envie et le refus de me fournir des données il y a une volonté de freiner l'essor possible de connaissances.

Ce que je constate en France, je l'observe aussi au Niger avec quelques différences ponctuelles. Dans le contexte nigérien, j'étais certes bien reçue à l'UAM : l'administration rectoriale a donné son accord et m'a invité à suivre la procédure pour accéder aux données (fournir une autorisation de recherche, un certificat de scolarité et une pièce d'identité et un délai d'attente de 10 à 14 jours). Mais, suivre la procédure et « l'accord de principe » du rectorat ne suffisaient pas. Cette situation pour le coup paradoxale me conduit à formuler l'hypothèse suivante : si je n'accède pas aux données malgré le respect de la procédure et l'accord du rectorat, c'est qu'il fallait aussi passer par un autre type de relationnel.

Pour éprouver cette hypothèse, je fis appel à un de mes enseignant·e·s lorsque j'étais étudiant à l'université de Niamey. Lorsque j'expose à ce dernier la situation à laquelle j'étais confronté, il me répondit : « *mais non Soumana, tu as perdu ton temps pour rien. Tu connais bien l'administration nigérienne. Attends un instant : allo ! Oui bonjour. Mes respects S.G. ça va ? De mon côté aussi ça va, Alhamdou lillah. Tu es au rectorat ?*

Ah super. Ben écoute j'ai avec moi un de mes anciens étudiants qui prépare une thèse sur l'université de Niamey et le SNECS. Il a déjà fait la demande auprès du rectorat pour obtenir des données, ça traîne, mais il doit retourner en France sous peu.

Oui. D'accord. Il peut passer te voir à 14h30 au rectorat. Ok, merci. Au revoir ».

Un simple coup de fil a suffi à la suite pour que je sois reçu le même jour par un haut responsable de l'université, qui donna des instructions pour que ma demande soit immédiatement traitée.

Il faut cependant rappeler que la nécessité de recourir au relationnel dans la collecte des données n'est pas spécifique à l'université, au contraire le recours aux Parents Amis et Connaissances (PAC) s'est enraciné et cristallisé dans toute l'administration nigérienne. Le recours aux PAC comme le disent certain·e·s nigérien·nes est indispensable pour le traitement à temps d'une demande. Il permet souvent de « gagner du temps » c'est-à-dire de raccourcir le délai d'attente. Le non-recours à cette pratique entraîne bien souvent une « perte de temps » c'est-à-dire un retard dans le traitement d'une demande. La qualité du service également diffère souvent en fonction de cette pratique. Par exemple lors d'un de mes séjours à Niamey (en 2021) je constate alors que j'étais au chevet de ma femme hospitalisé, un changement de comportement chez le personnel soignant, notamment les agents d'entretiens (que j'observais avec intérêt, étant moi-même agent de service en France). En effet, depuis le passage d'un membre de ma famille (qui a fait un « geste » : un billet de 10000F), le ménage et les soins sont faits avec soin, contrairement aux jours précédents.

Au Niger, le recours au PAC pour toute demande administrative, rime souvent avec une pratique courante désigné par l'expression Hausa⁷⁹ « *kudin goro* » (le prix, l'argent de la kola) et qui consiste à « faire un geste » (donner de l'argent) à la personne qui a traité directement votre demande administrative, au-delà des remerciements traditionnels. Pour rappel, le don de la kola existe dans les mœurs de la société nigérienne. On retrouve de telles pratiques notamment lors des cérémonies de mariage ou de baptême. Selon la coutume, il faut offrir la kola à une personne qui vous annonce une bonne nouvelle, d'où les formules célèbres de : *albuchirinka goro* (en Hausa) et *kandey goro* (en zarma).

L'idée s'est déployée dans l'administration où l'argent a aujourd'hui remplacé la kola. Le *kudin goro* a ainsi remplacé le *goro* symbolique. Le « *kudin goro* » est aujourd'hui devenu presque une loi tacite : les nigérien·nes ont pris l'habitude de « cracher au bassinet » même pour des services gratuits auxquels ils ont pleinement droit. Plus qu'un acte symbolique, le « *kudin*

⁷⁹ L'Hausa est la langue la plus parlée au Niger.

goro » prend souvent l'allure d'une obligation dans une société gangrenée par la corruption⁸⁰ et la pauvreté. Les agents administratifs en sont tellement habitués qu'ils n'hésitent pas à le réclamer ouvertement ou en passant par des déguisée, comme le confirme le propos d'un agent administratif de l'université de Niamey : « *ce n'était vraiment pas facile, j'ai dû revenir le samedi pour finir votre travail* » me disait à juste titre un agent de l'administration rectorale. Ce qui sous-entend que je lui dois au moins les frais de son déplacement.

Il faut par ailleurs préciser que le « *kudin goro* » est particulièrement attendu des personnes aisées et dans une certaine mesure les Nigérien·e·s vivants en Occident. Il y a en effet cette représentation particulièrement forte qui pousse à croire que les personnes résidant en Occident (y compris les étudiant·e·s), ont une bonne situation financière.

Pour nombre de Nigérien·e·s, les étudiant·e·s qui poursuivent leurs études en Europe, sont généralement des « *fil·s à papa* », c'est-à-dire des enfants appartenant à des familles aisées. Et même s'il était issu de la classe moyenne ou défavorisée, un·e étudiant·e qui a eu « la chance » de poursuivre ses études en Europe est considéré·e comme une personne ayant une bonne situation financière.

Face à ce dilemme, je me suis dit que ma façon de me présenter, de m'adresser aux agents administratifs pourrait m'aider à ne pas payer un lourd tribut. Je portais ainsi des habits locaux simples ; lorsque l'occasion se présente, je parlais en Hausa, Zarma, Fulfulde avec les agents de l'administration rectorale. Mais, aucune posture ne m'a permis de sortir véritablement du joug de cette loi tacite (*kudin goro*). J'ai dû passer par cette pratique corruptive pour recueillir des données.

En ce qui concerne les données quantitatives sur les syndicats des enseignant·e·s-chercheur·e·s, il faut dire qu'elles sont quasi inexistantes dans les deux contextes. Les structures syndicales auxquelles je me suis intéressé à savoir le SNECS (Niger) et le SNESUP (France), ne sont curieusement pas si administratives qu'on ne pourrait l'imaginer, elles n'ont pas d'archives selon les responsables que j'ai interrogés. Le SNECS n'a jusqu'ici pas de site web, ni un

⁸⁰ En 2014 le Niger a été classé 103^{ème} sur la perception de la corruption par l'ONG *Transparency International*. « La corruption a deux faces : l'une, publiquement illégale, est dénoncée ; l'autre, légitimée par les pratiques sociales, est tolérée, parfois même encouragée, mais 'sous le manteau' » (Blundo et Sardan, 2007).

numéro permanent sur lequel on peut le joindre. Le local qui sert de siège au SNECS est resté fermé durant tous mes passages.

Dans le contexte français également la situation n'est guère reluisante. Sur le site de la section SNESUP Lyon 2, il n'y a aucune trace des différents bureaux, y compris l'actuel. Il n'y a pas non plus d'adresse ou un numéro de téléphone. Le seul moyen formel pour contacter la section SNESUP Lyon 2, c'est le formulaire de contact que j'ai rempli à maintes reprises sans jamais avoir une réponse. Un ancien responsable de cette structure déclare à cet effet : « *Là en fait la déclinaison locale SNESUP à Lyon 2, euh. Enfin historiquement, il y a toujours eu cette volonté de structurer les choses de sorte à obtenir un cadre beaucoup plus formel, c'est-à-dire un statut, un règlement intérieur, des choses comme ça. Mais c'est toujours resté en état d'ébauche. On n'a jamais eu le temps ni l'énergie suffisante pour mettre au point le document et actualiser nos données sur le site. Mais c'est vrai que ce sont des choses qu'on a voulu faire pour mieux clarifier les choses* ».

Lorsque j'ai voulu obtenir de ce responsable syndical ne serait-ce que la composition de l'actuel bureau il me répond : « *En fait j'ai posé la question aux collègues du bureau, s'ils étaient d'accord pour vous rencontrer. Ils m'ont tous dit non. Sur les membres du bureau, je pense que ça va être compliqué. Je ne peux pas personnellement vous communiquer la composition du bureau. Vous allez également avoir du mal à entrer en contact. Je vous conseille cependant de contacter deux anciens secrétaires de section S.B et P.S. Ils peuvent à mon avis vous aider sur l'historique. Ce sont deux mémoires vivantes. Vous pouvez leur dire que vous venez de ma part.* ».

Je me réfère alors à P.S le secrétaire sortant (démission) de la section SNESUP de Lyon 2. Mais ce dernier n'a pas voulu ni m'accorder un entretien ni me communiquer une quelconque information. Il me suggéra toutefois de contacter (de sa part) la Co-secrétaire de la section qui me répondit dans un mail : « *Je ne peux pas vous fournir la composition du bureau. Ce sont des données qui n'ont pas à être communiquées. Mais, je peux envisager de vous recevoir rapidement* ».

Lors de cet entretien court qu'elle m'a accordé, la Co-secrétaire du SNESUP de l'époque déclare : « *je vais soumettre votre demande au bureau, je ne vous promets rien. Vous pouvez donc me recontacter à partir de janvier pour rediscuter puisque de toute évidence vous n'avez*

pas épuisé votre questionnaire ». Mais, mon message de janvier n'a jamais eu de réponse, et cela malgré plusieurs relances. Pourquoi les données de la section SNESUP sont sanctifiées, du moins non accessible à certaines personnes.

Face à ce dilemme, je me tourne vers le bureau national du SNESUP. Dans un échange téléphonique, un responsable du bureau national du SNESUP déclare : « *C'est vrai qu'à chaque élection les sections nous envoient les procès-verbaux. Mais, on ne les archive pas. Il réessayer avec la section. Et sur la question de l'égalité voyez avec notre collègue A. R* ». Toutes ces pistes n'ont malheureusement pas abouti. J'ai dû ainsi m'appuyer sur les statistiques des travaux antérieurs et celles qui apparaissent sur le site internet du bureau national.

Il y a donc des informations sur les syndicats que je ne peux pas obtenir comme si c'étaient des chiffres secrets, en lien sans doute avec ce que je suis. Il y a ce qui m'est donné comme élément, ce qui est gardé secret et ce qu'on me demande de garder secret (*n'allez pas mettre ça dans votre thèse...*).

L'autre partie des données est issue de mes entretiens⁸¹ avec les enseignants·e·s-chercheur·e·s. Initialement, je voulais dans le cadre de cette recherche, réaliser une centaine d'entretiens semi-directifs⁸². J'ai formulé beaucoup de demandes d'entretien : 175 demandes au total. J'ai eu quelques refus catégoriques, mais la majorité de mes demandes sont restées sans réponse malgré les relances. Finalement, j'en ai réalisé 59 : 31 en France et 28 au Niger. Sur

⁸¹ L'entretien est une méthode de recueil des données la plus souvent adoptée dans les recherches en sciences. Il peut être considéré, d'après Marie Benedetto-Meyer dans une logique ethnographique, comme accompagnant d'autres manières de saisir l'objet de la recherche, en particulier l'observation de situations ou les entretiens informels. Dès lors, la question de la représentativité des personnes interrogées ne devrait pas se poser, dans la mesure où les méthodes ethnographiques permettent une analyse en profondeur de situations ou de trajectoires qui font sens par elle-même plutôt que dans une mise en série échantillonnée. Pour autant, le choix des enquêtés n'est pas neutre : sur son terrain, le chercheur en sciences sociales est souvent confronté à des difficultés liées au refus des enquêtés de répondre et de partager avec un étranger son histoire, ses pratiques et ses points de vue. Le premier travail consiste alors à se faire accepter comme un interlocuteur légitime, à négocier l'entretien et à produire de la confiance (Marie Benedetto-Meyer, 2022).

⁸² Un entretien semi-directif, conduit l'enquêteur à poser des questions larges permettant une prise de parole approfondie de l'enquêté·e. L'enquêteur peut périodiquement relancer l'enquêté·e sur une question, « recadrer » la conversation. Mais concernant les questions, s'il est un seul impératif, c'est celui de ne pas faire d'imposition de problématique, c'est-à-dire de ne pas laisser voir à l'enquêté les réponses que l'enquêteur peut attendre.

l'ensemble des 59 enseignant·e·s-chercheur·e·s interviewé·e·s, il y a 40 femmes et 19 hommes. Ces 59 entretiens et ceux réalisés dans le cadre de mon mémoire me donnent au demeurant de quoi discuter en profondeur mes hypothèses.

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des personnes enquêtées selon le sexe et le statut

Statuts	France		Niger	
	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes
PU	8	8	1	3
MCF	14	1	2	4
M.A	-	-	7	2
A	-	-	8	1
Total	22	9	18	10

Pr : Professeurs d'université. MA : Maitre de Conférences. MA : Maitre – Assistant. A : Assistant.

L'ensemble des interviewé·e·s sont des enseignant·e·s-chercheur·e·s titulaires. J'ai fait le choix de ne pas introduire dans mon échantillon les Attaché·e·s de Recherches, les contractuels ou les vacataires. Rappelons à cet effet que si en France le corps des enseignant·e·s-chercheur·e·s titulaires est composé de professeur·e·s et maitres de conférences, au Niger, en plus des deux catégories existant en France, le corps des enseignant·e·s-chercheur·e·s comprend des maitres-assistant·e·s et assistant·e·s.

Concernant le déroulement des entretiens, il faut rappeler que j'introduis toujours l'échange en me présentant : *je vous remercie de m'avoir accordé cet entretien. Je suis Soumana Oumarou Ali, je suis doctorant en sociologie à l'université Lyon2 et je travaille avec Patrick Rozenblatt sur la question de l'inégal accès aux fonctions de pouvoir entre les femmes et les hommes dans le monde universitaire français et nigérien.*

Je demande ensuite à l'enquêté·e la permission d'enregistrer l'entretien tout en précisant que je préserverai l'anonymat : *je voudrai avec votre accord enregistrer notre entretien afin de mieux traiter les informations. Mais je garderai l'anonymat.* Les enregistrements se sont faits

à l'aide à l'aide mon téléphone (mis en mode silencieux pour éviter le risque d'interruption en cas d'appel et pour ne perturber la conversation).

Pour ce qui est de l'entretien proprement dit, j'ai un cadre de référence, un guide d'entretien (voir Annexe5) que j'ai construit autour des rubriques suivantes : parcours professionnel de l'enquêté·e ; carrière et système de promotion des enseignants chercheurs ; démocratie universitaire ; syndicalisme universitaire ; rapports entre les directions des universités et les organisations syndicales ; autonomie des universités ; mesures paritaires à l'université et dans les syndicats ; réseaux et pouvoir ; femme au pouvoir. Chaque rubrique comporte un certain nombre de questions, le tout en lien avec ma problématique et mes hypothèses. Lorsque l'enquêté·e donnait suffisamment d'éléments de réponse à une question, je l'interrompais en en posant une autre. Je barrais ensuite la question abordée. La gestion du temps était importante afin de pouvoir aborder l'essentiel des questions.

J'ai ensuite réécouté et transcrit tous les entretiens afin de mieux les exploiter. J'ai fait le choix en citant les entretiens de préciser la date et le lieu de l'entretien, le domaine et le statut de l'enseignant·e enquêté·e.

En ce qui concerne les difficultés rencontrées, il faut rappeler que si en France j'ai la possibilité de prendre contact par mail, dans le contexte nigérien la demande des entretiens par courriel n'était pas envisageable puisque les adresses mail des enseignant.e.s -chercheur.e.s ne sont mentionnées nulle part (sur le site de l'université, ni dans le guide de l'étudiant). D'ailleurs même en France certain·e·s enseignant·e·s n'ont jamais répondu à mes messages, malgré les multiples relances.

Il fallait donc nécessairement que je me rende à Niamey pour prendre contact et convenir d'un rendez-vous pour réaliser mes entretiens. À Niamey ma démarche a consisté dans un premier temps à me renseigner auprès des différents secrétariats de facultés et départements. Mais, à défaut de me donner les contacts des enseignant·e·s, les agents administratifs m'indiquaient les créneaux et les salles dans lesquelles iels tenaient leurs cours. Ce procédé s'est avéré inefficace. Certain·e·s enquêté·e·s n'appréciaient guère être abordé de cette façon et n'hésitaient pas à me le faire savoir dans un langage autoritaire et parfois avec un dédain de morgue. *« Jeune homme ce n'est pas de cette façon qu'on aborde les gens. Je n'ai pas le temps, j'ai une réunion »*. J'ai dû me référer à mes anciens enseignant·e·s, mes parents et des connaissances

pour rentrer en contact avec certain·e·s « *seigneur·e·s de Haro banda* ⁸³ » comme les appellent affectueusement les journalistes, en particulier ceux et celles qui occupent des hautes fonctions universitaires et/ou politiques.

Tout cela montre l'accès difficile et retreint aux terrains. Les négociations qu'il faut mener sur ces terrains dont l'accès m'est limité passe par des règles hiérarchiques, bureaucratiques souvent complexes.

⁸³ *Haro banda* (littéralement derrière le cours d'eau) est une expression Zarma qui désigne toute la rive droite du fleuve Niger. L'université de Niamey étant géographiquement située dans cette zone, les nigérien·e·s utilisent l'expression « seigneurs de haro banda » pour parler des enseignant·e·s et ou des étudiant·e·s de l'université de Niamey.

DEUXIEME PARTIE

PROCESSUS HISTORIQUE, LOGIQUES REVENDIQUÉES ET RÉALITÉS CHIFFRÉES

Cette partie va dans un premier temps, tenter de déconstruire l'université et le syndicalisme universitaire et leur intrication. Elle analyse ensuite les rapports de domination entre la France et le Niger. Elle propose en dernier lieu une lecture sociodémographique c'est-à-dire un regard mettant en évidence les places occupées statistiquement par les femmes et les hommes dans les fonctions de pouvoir.

2.1 Université et syndicalisme universitaire : deux espaces masculins distincts et imbriqués

Genèse des *univers-cités*⁸⁴ masculines dans la configuration française

L'université publique se trouve dans de nombreux pays, au cœur d'un certain nombre de débats sociétaux. C'est tout spécialement le cas de la France, un pays profondément attaché au principe d'égalité et résolument engagé dans le discours des pouvoirs publics, dans la lutte contre toutes les discriminations liées aux sexes. Le président de la République française, dans son discours du 13 janvier 2022 devant la Conférence des présidents d'université, évoque la faiblesse des « taux de réussite », avant d'annoncer que l'université devrait « garantir l'orientation des jeunes vers l'emploi...et devenir plus efficacement professionnalisante ». Le mot « université » est bien ancré dans la langue française : on parle avec insistance de l'université française, d'université numérique, d'université d'été etc., mais aussi de réforme, de crise, de gouvernance de l'université. Les épithètes changent, mais l'université demeure. Le succès de la notion d'université dans les débats, ne doit cependant pas occulter la difficulté de l'appréhender dans toutes ses dimensions. L'université est un terme polysémique qu'il convient de déconstruire.

De l'univers communautaire à l'univers des marchés ?

Le terme « université », en tant qu'il caractérise une organisation d'enseignement, est employé en Europe depuis le Moyen Âge : il attesté entre 1214 et 1218 dans la pratique de juristes. Une université désigne au sens étymologique une communauté ou une corporation (de maîtres et/ou d'élèves *universitas magistrorum et scholarium*). Le terme « université » est emprunté au vocabulaire des organisations marchandes, en particulier des guildes de commerce et corporations régulant des activités de services marchands⁸⁵. L'*universitas studiorum* est une forme originale de communauté, qui se régit elle-même et échappe aux contraintes du droit commun. Une université est une communauté humaine, un milieu de vie et de travail. Au sein de la communauté universitaire on peut distinguer les étudiant·e·s, les personnels administratifs et techniques, et les enseignant·e·s.

⁸⁴ Univers-cités est un mot valise que j'ai forgé pour désigner à la fois les universités et leurs syndicats en tant qu'institutions dominées par les hommes.

⁸⁵ Henri Mitterand et al., Nouveau Dictionnaire étymologique et historique, Paris, Larousse, 1971.

Selon le lexicologue Jean Pruvost⁸⁶, l'université se veut à l'origine « une », c'est-à-dire un ensemble formant un tout. L'université tire dit-il son nom du latin classique *universitas*, dérivé direct d'*universus*, signifiant « tout entier, considéré dans son ensemble ». On y repère en effet uni, un, et versus que vient de *vertere*, tourner, à la manière d'un univers clos. En latin médiéval, l'université désigna de fait une corporation, une communauté, mais aussi toute collectivité religieuse, politique, sociale ou professionnelle. Ainsi, au XIIe et XIIIe siècles, l'assemblée de chanoines réunis pour écouter la lecture d'un chapitre pouvait être présentée comme une université, tout comme l'ensemble des habitants d'une ville, ou une société d'artisans.

Dans ses travaux Michel Freitag (Freitag, 1996) rappelle que c'est à la fin de la première moitié du XIII^e siècle que naît véritablement l'université : à la fois la chose et le terme qui sert à la désigner. Cela ne signifie pas qu'il n'y avait pas de culture ni de recherches intellectuelles auparavant, mais elles se déroulaient dans le cadre relativement étroit des écoles monacales et épiscopales. Selon Maurice De La Porte, écrit Jean Pruvost, l'université est ainsi dite ou parce qu'il y a gens doctes aux disciplines universelles, ou pour autant que de toutes parts on y abonde, on y vient. L'université relèverait ainsi sous la Renaissance de cette universalité appelée des vœux des humanistes. Cependant, même si ce concept reste cher à l'université, ce n'en est pas l'origine.

Si elles naissent sous le manteau - mais aussi en marge- du magistère autoritaire de l'église ainsi que sous la tutelle mais aussi à l'abri - des autorités politiques, les universités s'instituent en tant que lieu d'enseignements et de recherches, en principe indépendant par rapport à tout pouvoir (religieux, politique, etc.). Il n'y a pas d'université sans une référence première, fondamentale, à un principe de l'indépendance même de la pensée, de la liberté d'esprit, que l'on nomme *autonomia* (Prado, 2009). Les universités sont juridiquement autonomes, mais elles exercent leurs missions dans le cadre d'une réglementation nationale et sont soumises au contrôle administratif et financier de l'État, qui leur assure l'essentiel de leurs moyens en personnels et financement (Guinchard et Debard, 2010, p. 815).

Le concept d'« université » peut viser celui de patrimoine. Une des dimensions les plus réalistes de l'université comme le souligne Michel Bastit, est cet aspect patrimonial trop souvent

⁸⁶ Le Figaro du 28/04/2018.

négligé ou noyé dans des considérations de finances publiques comme des « crédits » ou des « moyens ». En ce sens une université c'est un capital et des fonds propres lui permettant de mener une vie normale répondant à toutes les exigences de son offices (Bastit, 2007).

Au sens du droit (administratif), l'université désigne dans l'organisation de l'enseignement supérieur antérieur à 1968, tout établissement public regroupant des facultés d'une même académie, mais qui ne jouait qu'un rôle effacé dans leur fonctionnement (Guinchard et Debard, 2010, p. 815).

L'université est, depuis le XIIe siècle, le lieu privilégié de formation des intellectuels, c'est-à-dire de ceux qui ont une compétence et une expertise particulières dans un domaine du savoir et dans son expression. Depuis sa fondation, rares sont les intellectuels qui ne sortent pas de son sérail. Parmi ces autodidactes, il y a Rousseau et Pierre-Joseph Proudhon qui seront, faut-il s'en étonner, des défenseurs des démunis contre les dominants (Tremblay, 2005). Elle n'est pas seulement un lieu de transmission et de création de savoirs. Elle est aussi un milieu de vie et de travail.

Le fantasme d'une université française apolitique ?

L'université française a depuis fort longtemps des liens assez étroits avec la politique. L'université comme le note Jean Favier, joue un rôle politique, mais elle est elle-même un élément des politiques et des nationalismes naissants. La même scolastique, en quoi s'étiole rapidement la spéculation théologique, est l'instrument d'une rénovation de la pensée scientifique et s'ouvre en définitive sur l'humanisme. Les événements du printemps 1968 ont paru poser sous un angle nouveau la question des rapports de la politique et de l'université (ou de l'école en générale). Alain Touraine déclarait alors : « la politique est entrée à l'Université et n'en sortira plus jamais »⁸⁷. Bien entendu, une telle déclaration ne prend tout son sens que dans la conjoncture où elle doit être réinsérée. L'auteur de la formule ne voulait pas dire que jamais, jusque-là, l'Université n'avait eu affaire à la politique, mais que, désormais, elle avait affaire à elle d'une façon nouvelle que la suite de l'entretien permet de comprendre : « Plus l'Université sera moderne et scientifique, plus elle sera engagée, politique et idéologique. Plus les jeunes étudieront,

⁸⁷ Au cours d'un entretien reproduit par Ph. Labro dans *Ce n'est qu'un début*, Editions et Publications Premières, N. 2, 1968, p. 47.

plus ils contesteront, critiqueront, accuseront. L'Université engendrera la création et la contestation permanentes » (Amiot, 1970). Au-delà de cette particularité conjoncturelle et de cette prophétie, Michel Amiot a tenté de montrer dans ses travaux, en quoi la politique a toujours été présente à l'intérieur de l'Université (entendue au sens large), et, tout spécialement, à l'intérieur de l'Université dite libérale, invocatrice de la neutralité laïque. Cet auteur soutient que le libéralisme universitaire est traversé de part en part par une structure de pouvoir politique qu'on peut caractériser brutalement par l'expression de dictature de la bourgeoisie (Amiot, 1970).

Il y a un siècle, le 7 novembre 1917, Max Weber prononçait à Munich sa célèbre conférence sur « la science comme profession-vocation », principalement devant des étudiants. Le texte qui en est issu, paru deux ans plus tard, est aujourd'hui toujours très commenté et finement analysé. Bien qu'il traite principalement de la situation allemande, en la mettant dans les premières pages au miroir des États-Unis, Weber évoque des problématiques pouvant être généralisées à d'autres pays, ainsi à propos des carrières universitaires, la précarité du statut de *Privatdozent*⁸⁸ et les discriminations antisémites. Au-delà de la « neutralité axiologique », Weber y pense, et nous invite encore à penser, les liens entre université et politique⁸⁹.

Dans les relations complexes que l'État entretient avec l'institution universitaire, on peut observer le fait que certains enseignants passent de la direction de l'université à un poste de responsabilité politique. Par exemple l'actuel ministre de l'Enseignement Supérieur (Frédérique Vidal) était présidente d'une université (Nice) avant d'être nommée à cette fonction. Le ministre de l'Éducation Nationale Jean-Michel Blanquer est quant à lui un ancien professeur de l'université de Lille.

Dans un entretien, un ancien Président de l'université Lyon 2 déclare : « *je n'ai jamais caché mon appartenance au parti communiste. Mes engagements politiques ont été une source*

⁸⁸ Privatdozent (*Privat docent* avant la réforme orthographique allemande de décembre 1902) est depuis le XIX^e siècle un titre universitaire de tradition allemande en Europe. Il désigne des enseignants détenteurs d'une habilitation universitaire, mais qui n'ont pas (encore) reçu une chaire d'enseignement ou de recherche. Pour cette raison, le *Privatdozent* ne recevait aucune rémunération de la part du gouvernement. Cependant, c'était un passage obligé pour obtenir une chaire.

⁸⁹ Journée d'études, Francfort/Main, 7-8 juin 2018 : thème L'université et le politique. Professeurs, étudiants et pouvoirs publics en Europe (1848-1945).

de difficulté : Être membre du parti communiste était un handicap. Mais, aujourd'hui les jeunes universitaires ont une vision beaucoup plus claire des réseaux et les stratégies pour atteindre leurs objectifs. La coloration politique peut influencer mais pas forcément de manière négative »⁹⁰.

Dans un article paru dans le journal Lyon Capital le 30 août 2012, on y lit : "Lyon 2 et Lyon 3 ont payé trop cher leurs engagements politiques".

« Las, on dit que le pouvoir change les hommes ! Il change aussi les femmes. Danielle Tartakowsky, prétendument 'gauche' et amie des luttes sociales, paraît bien décidée à faire de Paris 8 une université gestionnaire comme les autres, adaptée aux nouvelles normes néolibérales et ultrasécuritaires : mesures austéritaires, filtrage sévère des extérieurs, limitations de la liberté d'expression. Mais, pour l'instant, étudiants et membres du personnel sont bien décidés à ne pas laisser faire de leur fac une entreprise ».

L'idée n'est pas tant de charger les individus ou de dire que les universitaires doivent être apolitiques, ou qu'ils ne doivent pas occuper des fonctions politiques. Thucydide disait très justement dans le *discours de Périclès* : « un homme ne se préoccupant pas de la politique mérite de passer non pour un citoyen paisible mais pour un citoyen inutile ». Je voudrai simplement souligner les possibles jeux d'alliances qui en découlent et voir comment cela influe sur l'accès aux fonctions de pouvoir dans le monde universitaire.

Cela dit, dans l'organisation actuelle du système éducatif français, une université est un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel composé essentiellement d'unités de formation et de recherche, d'instituts et de centres (ou laboratoires) de recherche. La notion d'université et l'expression « établissement d'enseignement supérieur » sont à distinguer. En effet, comme le note Brian D. Denman, « les termes université et établissement d'enseignement supérieur sont chargés de différentes connotations variant selon le système éducatif spécifique dont ces entités dépendent. La typologie employée dans la liste mondiale des universités publiée par l'Association Internationale des Universités (AIU) établit une distinction entre les universités, d'autres établissements d'enseignement supérieur, et d'autres organismes nationaux selon les pays. L'AIU, dans sa liste, fait même état de nouvelles universités propres à une région (l'Université des Nations unies, l'Université maritime mondiale et l'Institut universitaire européen, par exemple). Toutefois, elle exclut de sa classification une diversité

⁹⁰ Extrait de l'entretien le 10/11/2015 avec un professeur de droit de l'université de Lyon2.

de nouveaux établissements spécialisés. En outre, elle ne mentionne pas la « multinationalisation » – c'est-à-dire les établissements qui se sont implantés dans plusieurs zones géographiques ou dans le domaine virtuel. Aussi est-il nécessaire de mettre au point une définition représentative de la situation actuelle, qui vise à l'exhaustivité tout en présentant les caractéristiques nécessaires à l'évaluation de la qualité » (Denman, 2005).

Toute université est un établissement d'enseignement supérieur mais tout établissement d'enseignement supérieur n'est pas une université. Une université est une institution d'enseignements supérieurs, d'études et de recherches, constituée par la réunion de divers établissements nommés suivant les traditions « collèges » ou « facultés », « instituts », « départements », « centres », « sections », « unités » ou écoles spécifiques, mais aussi bibliothèque ou atelier, médiathèque ou musée... formant un ensemble administratif cohérent avec un statut de droit défini, public, privé ou éventuellement mixte. En France l'université en tant qu'entité juridique recouvrant plusieurs unités d'enseignement et de recherche se substituant aux facultés a été créée dans la mouvance de mai 1968 par la loi Edgar Faure. Les universités en ce sens sont de création récente. La tradition nationale prend racine dans le baccalauréat, qui est encore aujourd'hui le premier grade universitaire (Bayard et Comte, 2004).

Beaucoup d'universités à travers le monde, s'inscrivent aujourd'hui dans un large dispositif institutionnel qui matérialise une approche purement financière et managériale de l'enseignement et de la recherche. L'université comme le constate Jean Marc Piotte est, dès son origine, traversée par une tension entre ceux qui poursuivent une recherche *désintéressée* du savoir et ceux qui veulent acquérir un savoir pratique (Tremblay, 2005). Les pressions commerciales, la logique du marché se sont a priori répandues dans le monde universitaire.

La plupart des analystes comme le souligne Gérard Valenduc parlent du « déclin » du modèle universitaire traditionnel. Certains mettent en évidence l'émergence d'une université « entrepreneuriale », compromis entre service public et marché, tandis que d'autres stigmatisent plus radicalement une université pervertie par la marchandisation et le libéralisme économique, voire exposée à la privatisation.

A travers les nouvelles réformes des universités (qui entrent dans le droit fil du processus de Bologne amorcé en 1998), les différents États cherchent notamment à contrôler la

production et la transmission des savoirs afin de les subordonner aux impératifs de maximisation de performance et de bénéfices financiers (Oblin, Vassort et Brohm, 2005). Ce processus organise, dans le cadre de la globalisation, la mainmise de la loi du marché sur l'enseignement et la recherche. « 'Gestion', 'compétences', 'offre de formation', 'communication', 'porteur de projet' font désormais partie du vocabulaire des universitaires et disent bien l'imprégnation de l'esprit d'entreprise dans l'enseignement supérieur. Les transformations que connaît aujourd'hui l'Université ne peuvent être appréhendées sans tenir compte des changements profonds qui affectent l'ensemble du système éducatif et dont les vecteurs principaux sont l'Union Européenne (UE) par ses recommandations, l'État par la réduction des moyens alloués et la contractualisation, enfin la préoccupation pour l'insertion professionnelle des étudiants, mais aussi des lycéens, voire des collégiens. Une économie de l'éducation se présente désormais comme la seule voie à suivre pour réformer l'éducation : elle fait des savoirs transmis des connaissances utiles et rentables dans un souci de compétitivité des nations et d'employabilité des individus. Des résistances se font entendre : elles combattent l'utilitarisme éducatif, la marchandisation de l'école, l'idéologie libérale qui animent les réformes en cours (Abélard, 2003 ; Laval, 2003...). Certains discours syndicaux dénoncent les dérives actuelles, mais, dans le même temps, les dirigeants universitaires sont des représentants syndicaux mettant en œuvre les réformes voulues au plan national ou européen » (Jorda, 2007).

Les universités publiques françaises sont financées par l'État français, les personnels permanents des universités sont en majorité des fonctionnaires d'État, avec des statuts définis par l'État. Comme pour l'ensemble de la fonction publique française, les enseignants chercheurs sont recrutés par concours (Sadran, 1977). Or, comme dans d'autres secteurs publics (Biland, 2010), les affectations sur les emplois s'éloignent de plus en plus de la figure idéale typique du concours qui voudrait qu'au même moment et sur l'ensemble du territoire tous les candidats soient examinés selon les mêmes critères et selon la même procédure. En effet, si cette procédure reste effectivement nationale, l'allocation des candidats fonctionne de plus en plus par appariement de leur « offre » à la « demande » des établissements et de leurs besoins spécifiques. Comme le montrent les annonces proposées par les universités pour chacun des postes ouverts (Musselin, 2010), ces dernières ne cherchent pas à recruter le candidat quasi interchangeable que produirait un concours strictement identique pour tous, mais le/la candidat/e qui correspond à leur situation et à leurs attentes particulières.

Le recrutement des universitaires s'apparente donc de plus en plus à un marché du travail, même s'il est certainement impropre d'utiliser ce terme de marché puisqu'il s'agit avant tout d'une mise en compétition sans échange marchand (Weber, 1995a et 1995b ; François, 2008) : en effet, en France, les recrutements ne s'accompagnent pas d'une négociation sur le salaire puisque celui-ci reste déterminé de manière bureaucratique à une échelle nationale, contrairement à ce que pratiquent d'autres pays (Musselin 2005). Tous ces données nous renseignent sur la représentation de l'université, de sa place dans la société et dans la nouvelle l'ère économique. Il importe à présent d'interroger la place aux femmes dans cet espace.

Une institution très longtemps exclusivement masculine ?

L'université comme le constate Michel Freitag correspond à la fois à une institution et à une organisation :

- Une institution parce qu'elle se définit par la nature de sa finalité qui est posée, définie et rapportée sur le plan global ou universel de la société et qu'elle participe du développement « expressif » des valeurs à prétention universelle qui sont propres au but qu'elle poursuit.
- Une organisation parce qu'elle appartient à l'ordre de l'adaptation des moyens en vue de l'atteinte d'un but ou d'un objectif particulier, et qu'elle définit elle-même ses frontières de manière autoréférentielle.

Tant par sa structure institutionnelle que par son rôle social et intellectuel, l'université est un champ particulier du monde du travail. Elle est dans de nombreux pays confrontée à des transformations profondes et à des défis majeurs. Parmi ces derniers incontestablement la question de l'égalité entre les hommes et les femmes dans l'exercice de la profession d'enseignant se pose. L'université stratifie en délivrant des diplômes les formes d'accès aux marchés du travail et contribue en organisant certaines formes de recherche à la production marchande. Qu'est-ce que tout cela peut avoir comme influence sur l'égalité homme-femme en interne comme à l'externe ? Où se situe l'université au regard de l'égalité dans l'accès aux fonctions directionnelles ?

Pour comprendre ce qui se joue dans la construction des hiérarchies professionnelles il est important de rappeler ce qu'ont vécu les universités tout au long de l'Histoire. Les origines complexes de l'université renvoient à un ordre masculin. Un bref aperçu sur les rapports sociaux de sexes au sein de l'université nous permet de confirmer ce monopole historique des hommes dans cette institution. Ainsi, jusqu'à la fin du Second Empire, les femmes n'avaient pas accès à l'enseignement supérieur en France et l'Université était en effet un espace exclusivement masculin (Christen-Lécuyer, 2000, p. 1). L'université n'admettait comme étudiants que des célibataires masculins.

En 1861 Julie Victoire Daubié fût la première femme à être acceptée par la faculté de Lettres de Lyon après le refus de l'université de Paris ; et jusqu'au tournant du XX^{ème} siècle le pourcentage des femmes dans les universités ne dépassait pas 3%. L'université est restée pendant très longtemps réservée aux hommes et aux personnes de milieu aisé. Elle s'est progressivement ouverte à un plus large éventail d'horizons sociaux et aux Femmes : au cours des quarante dernières années, l'université a été le théâtre d'une formidable mutation à la faveur de laquelle elle s'est ouverte à des individus qui, jusque-là, en avaient été écartés. Les femmes sont désormais très présentes dans ce milieu universitaire où elles étaient successivement exclues et minoritaires.

La question de la place des femmes à l'université peut être utilement éclairée par celle qu'elles occupent au sein des organisations syndicales présentes dans cette institution. Toutefois, la définition de ce qu'est le syndicalisme universitaire présente un certain nombre de difficultés, qu'il est indispensable de surmonter pour éviter que la notion ne prête à confusion.

Le syndicalisme universitaire : de la représentation à la cogestion ?

Parler de syndicalisme et de syndicat de façon général, c'est désigner une réalité donnée, évoquer un contenu sémantique qui varie dans l'espace et dans le temps. Étymologiquement, le syndicat du grec (*sundikos*) ou du latin (*syndicus*), renvoie au syndic c'est-à-dire à celui qui assiste quelqu'un dans une action de justice. Officiellement les syndicats de salariés existent en France depuis la loi Waldeck-Rousseau de 1884 qui les a autorisés. En France l'extension et le développement des syndicats remonte au XIX^{ème} siècle (Labbé, 2000).

Un syndicat désigne dans son sens le plus usuel aujourd'hui, une association indépendante de personnes qui a pour but de défendre les intérêts professionnels, tant individuels que collectifs, de ses membres. Cependant, si les premières formes de regroupement se sont faites sur la base du métier, il existe aujourd'hui une grande variété de syndicats : des syndicats patronaux (MEDEF, CGPME), des syndicats corporatistes défendant une seule profession (MG-France pour les médecins généralistes, La FNSEA pour les agriculteurs) et des syndicats dits "confédérés", rassemblant tous les travailleurs par branche d'activité (Confédération Générale du Travail). Nous convenons donc à la suite de Jean Daniel Reynaud, qu'un syndicat est « une association privée que forme un groupe d'individus pour défendre leurs intérêts » (Reynaud, 1967).

La notion d'action syndicale, renvoie pour sa part à l'étude de deux aspects distincts mais complémentaires. Le premier de ces aspects concerne le passage d'un groupe latent, ensemble d'individus caractérisés par un ou des intérêts communs, à un groupe organisé dont l'objet est de défendre cet ou ces intérêts. Le second aspect renvoie à l'ensemble des pratiques et des stratégies développées par un collectif constitué en vue de la défense des intérêts du groupe qu'il représente et de la transformation des rapports sociaux. L'action syndicale varie notablement dans son contenu et dans ses formes, d'une époque à l'autre. Le syndicalisme est donc à la fois l'ensemble des syndicats et l'action syndicale. L'adhésion et l'engagement militant dans les organisations syndicales selon Dominique Labbé, ont permis depuis plus d'une centaine d'années, d'améliorer les conditions d'emploi et de travail. Mais, le syndicalisme ajoute-il, est en crise (Labbé, 2000). Son déclin est beaucoup plus sensible en France : la France est le pays industrialisé qui compte le moins de syndiqués : 9%, et celui dont leur nombre a beaucoup baissé (Andolfatto et Labbé, 2000).

L'un des grands problèmes auquel fait face le syndicalisme français est d'adapter son fonctionnement propre pour rendre possible une véritable égalité entre les syndiqués. En effet, si les femmes occupent aujourd'hui près de 47% des emplois salariés en France, elles sont sous représentées dans les syndicats. Leur place dans la population syndiquée évolue lentement mais de façon différenciée selon les organisations.

Si l'on possède désormais une image assez précise du nombre de femmes syndiquées et de leur place sur le plan confédéral, ce n'est pas le cas ni au niveau des fédérations, ni des structures géographiques. Les femmes sont aussi très faiblement représentées aux fonctions de pouvoir. « Si les syndicats français ont mis en œuvre des mesures parfois volontaristes en faveur de l'égalité interne, sous l'impulsion des mouvements féministes dans les années 1970 et des lois en faveur de la parité en politique dans les années 2000, cette attention à la mixité semble être devenue plus formelle que politique, notamment à la CFDT, et a fait l'objet de nombreuses controverses et d'une mise en œuvre très hétérogène à la CGT. Surtout ces politiques n'ont été que tardivement rattachées à une stratégie de syndicalisation » (Guillaume, Pochic et Silvera, 2013).

Le syndicalisme enseignant de façon général, n'est pas resté en marge de ces difficultés, lui qui possède une forte originalité et qui a occupé une place considérable dans l'histoire

sociale de la France. Alors même que le syndicalisme est encore interdit aux fonctionnaires, le syndicalisme enseignant naît et se développe des associations amicales d'instituteurs qui mènent une action para-syndicale, en particulier en faveur de l'indépendance statutaire des enseignants.

Quant aux origines des syndicats des enseignant·e·s du supérieur, elles remontent à la libération avec la fondation du SNESR (Syndicat National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche) affilié à la FEN. En mars 1956, le syndicalisme des enseignants du supérieur se divise entre d'un côté le SNES up (Syndicat national de l'enseignement supérieur) et de l'autre le SNCS (Syndicat National des Chercheurs Scientifiques). On voit se dessiner ici la dimension corporative de ce syndicalisme puisqu'il sépare les enseignants (université) des chercheurs (CNRS).

Depuis les années 1990, le monde syndical enseignant connaît un large mouvement de scission. Outre l'éclatement de la FEN et la création de la FSU, de nouvelles organisations vont voir le jour. Selon Bertrand Geay, « le syndicalisme est plus faiblement développé dans l'enseignement supérieur que dans les autres secteurs du système d'enseignement, alors même que le syndicalisme enseignant, à un niveau plus large, a connu une forme d'érosion de son dispositif militant »⁹¹. En parlant de syndicalisme universitaire je fais référence plus précisément aux syndicats des enseignant·e·s du supérieur.

Il est souvent reproché à ces syndicats d'avoir des liens avec ceux qui dirigent l'université et les autorités publiques. Françoise Bayard souligne l'implication des syndicats sur le plan institutionnel en ces termes : « Les syndicats comptaient dans l'université. Les syndicats peuvent jouer un grand rôle. La tradition syndicale est forte à Lyon. Toutes les opinions convergent pour dire la puissance des syndicats dans les premières années de l'université : la pression syndicale des syndicats était insupportable. Le SNESUP était majoritaire mais c'est la trajectoire du SGEN qui peut éclairer l'histoire des premières années de Lyon 2. Le SGEN et le CFDT se sont montrés au départ plus ouverts à l'utopie et à l'expérimentation que sa rivale du SNES, mais aussi plus prêts à des accommodements et transactions avec l'État et à un certain réalisme gestionnaire » (Bayard et Comte, 2004).

⁹¹ Bertrand Geay, Session thématique n°30 : « Les enseignants, un groupe mobilisé ? » Congrès AFSP Paris 2013.

S'agissant de sa dimension politique, André Robert disait : « du syndicalisme on relève immédiatement, dès ses origines - que ce soit pour la combattre ou la développer- la fonction politique, entendue en un sens indirect (actions de défense d'intérêts professionnels ayant des incidences sur les affaires de la cité) et /ou en un sens direct (source de critiques et de propositions pour la réorganisation de la société » (Robert, 2004).

À l'université, les syndicats ne sont pas extérieurs à la « configuration », pour utiliser le vocabulaire d'Élias (Elias, 1998) ; ils en sont parties prenantes, inscrits dans les interactions entre les groupes et dans leur dynamique. Les syndicats majoritaires des enseignant·e·s-chercheur·e·s sont en effet bien impliqués dans la représentation des personnels directement par rapport aux élections dans les conseils, et indirectement dans les commissions de recrutement. Les syndicats ont pesé et pèsent sur les commissions d'avancement notamment quand il s'agit de changer de classe et cela se fait en articulation avec le rôle que joue le CNU tant pour la qualification initiale que pour tout autre avancement qui ne concerne pas le grade : passage maître de conférences, professeur·e d'université, passage de classe. Contrairement aux entreprises privées, où les organisations syndicales se trouvent face au patronat ou à ses représentants locaux, et contrairement à l'administration publique, où les syndicats font face à des délégués d'un interlocuteur abstrait (l'État), la configuration des rapports de pouvoir dans le monde universitaire prend une forme triangulaire, où interviennent les autorités publiques, les directions des universités et les représentants syndicaux (Valenduc, 2014, p. 41).

Rappelons également que les syndicats des enseignant·e·s-chercheur·e·s sont officiellement favorables à l'égalité entre les femmes et les hommes. Dans une tribune le SNESUP-FSU et le SNCS-FSU rappellent que « les savoirs sur l'égalité, et plus largement les études sur le genre, sont produits et transmis dans l'enseignement supérieur et la recherche et qu'une jeune génération de docteurs et docteuses très bien formé.e.s en sciences sociales est prête et aspire à relever ce défi sociétal. Ils déplorent le très faible nombre de postes aux concours publiés récemment dans l'ESR et au CNRS pour cette année, et considèrent que, par voie de conséquence, les thèmes égalité et genre risquent de ne pas être considérés comme « prioritaires » lors des recrutements. Pour renforcer ce champ de recherche et de formation et pour répondre aux attentes en termes d'expertise et de valorisation, un portage politique fort est indispensable. Le SNESUP-FSU et le SNCS-FSU demandent l'annonce rapide de moyens d'urgence pour l'ESR, permettant de dépasser les seules déclarations d'intention, avec des postes supplémentaires

dédiés « égalité et genre », répartis dans les différentes disciplines et sur le territoire, afin de former les expert.e.s de demain »⁹².

A l'occasion de la journée internationale de lutte pour les droits des femmes, le SNE-SUP-FSU déclare « l'Égalité n'est pas un slogan mais une valeur qui doit se concrétiser. Les services publics doivent être renforcés par des mesures qui consolident les droits et les missions de toutes et tous, qui améliorent les conditions de travail et par une véritable revalorisation des salaires, des carrières et des pensions des agent.es ». Les organisations du SNE-SUP-FSU appellent toutes à se mobiliser le 8 mars et à rejoindre l'appel large d'organisations syndicales et féministes à faire grève et manifester. Mais, paradoxalement au sein des organisation syndicales l'égalité est loin d'être au rendez-vous. « Dans l'ouvrage qu'il consacre à son expérience de président de l'université de Nanterre de 1970 à 1976, René Rémond témoigne d'une extrême sévérité à l'encontre des syndicats qualifiés par lui de 'structure de conservation' et de facteur d'immobilisme presque aussi puissant que la routine administrative » (Tartakowsky, 2017). Or nous pensons que le conservatisme a toujours été construit dans la bonhomie de la reproduction.

⁹² https://www.snesup.fr/article/L'egalite_femmes-hommes,_«_grande_cause_du_quinquennat_»?_Chiche!_|SNE-SUP-FSU.

Illustration 1

Un Syndicalisme qui affiche son engagement en faveur de l'égalité de genres



8 MARS 2021 JOURNÉE INTERNATIONALE DE LUTTE POUR LES DROITS DES FEMMES

**TOUTES ET TOUS MOBILISÉ.ES
POUR FAIRE DE L'ÉGALITÉ FEMMES
HOMMES UNE RÉALITÉ!**

Le 8 mars n'est pas la journée de La femme mais la journée internationale de lutte pour les droits des femmes. Ainsi, partout dans le monde, nous serons dans la rue pour gagner l'égalité entre les femmes et les hommes. En France, les dernières mobilisations des 25 novembre et celle du 8 mars 2020, avec 150 000 manifestant.es, ont été puissantes.

La crise sanitaire comporte de nombreux dangers pour les droits des femmes avec une augmentation des violences sexistes et sexuelles, des charges domestiques et familiales, de la précarité, mais aussi avec un droit à l'avortement fragilisé et des politiques publiques qui ont complètement mis de côté les questions d'égalité professionnelle. Pendant cette crise, l'utilité sociale de nombreuses professions à prédominance féminine a été mise en lumière et l'urgence de leur revalorisation est encore plus criante!

Chaque jour à partir de 15h40, les femmes travaillent gratuitement. Cette heure symbolise le « quart en moins » de salaire. Comme chaque année, #15h40 sera un temps fort de la journée.

La Fonction publique est fortement féminisée avec plus de 62 % de femmes. Dans de nombreux secteurs et professions, 9 agent.es sur 10 sont des femmes ou pas loin : établissements communaux, filière administrative et soignante de l'hospitalière, filière sociale (95,5 %), médico-sociale (94,8 %), établissements pour personnes âgées

En France tous les syndicats des enseignant·e·s-chercheur·e·s défendent le principe de l'égalité femme-homme (Valenduc, 2014, p. 193). Cela dit, s'ils affichent très clairement leur

attachement au principe de l'égalité entre les femmes et les hommes, les syndicats des enseignant·e·s-chercheur·e·s sont eux aussi des milieux sociaux fermés et traditionnellement dominés par les hommes⁹³.

Aujourd'hui, accéder à des postes à responsabilité dans les organisations syndicales relève toujours d'un parcours de combattante. Alors que les femmes sont depuis la Libération largement représentées sur le marché du travail salarié. L'ensemble des études nationales et internationales montrent qu'elles restent sous-représentées au sein des organisations syndicales à la fois en termes d'adhérentes, de militantes et de dirigeantes. En France c'est plutôt la gauche et les syndicats de gauches qui portent la question de l'égalité entre les femmes et les hommes. En 2016 le SNESUP-FSU, a créé un groupe Égalité femmes-hommes pour tenter d'avancer plus efficacement en lien avec le secteur femmes de la FSU. Les mobilisations féministes aidant, le mouvement syndical s'est frotté à la multiplication et au déplacement des espaces de lutte, à la diversité des revendications et des répertoires d'action et au processus « d'institutionnalisation » de la cause des femmes qui s'est traduit par la constitution d'un corpus normatif conséquent⁹⁴. Mais, le fait que les syndicats soient favorables à l'égalité ne produit pas finalement plus d'effet, au contraire les syndicats participent au développement des logiques institutionnelles de la domination masculine, comme nous tenterons de le démontrer dans les prochains développements.

Ce que nous constatons en France s'observe aussi au Niger. Le système universitaire français et ses modes de domination, ont été « exportés »⁹⁵ dans les anciennes colonies d'Afrique noire francophone, et maintenu aujourd'hui par le processus de Bologne. Le processus de Bologne qui visait initialement à reformer l'enseignement supérieur des pays européens pour lui permettre de devenir plus attractif par rapport à celui des États-Unis, va dépasser les frontières de l'Europe pour toucher toutes les autres régions du monde : elle va bien sûr

⁹³ Rares sont encore les syndicats français qui ont eu des secrétaires générales femmes (Guillaume, Pochic et Silvera, 2015).

⁹⁴ https://www.snesup.fr/sites/default/files/fichier/mensuel_ndeg_692_dossier.pdf.

⁹⁵ Exporté : le fait de transférer de « l'occident » vers les anciennes colonies dans un dessein colonial. L'exportation suppose ainsi une absence d'autonomie et une imposition. À l'opposé, l'importation renvoie au fait qu'une ancienne colonie copie et colle des acquis « occidentaux ». Elle est quelques fois le résultat d'une volonté libre (Ouedraogo, 2020, p. 13).

atteindre aussi les universités africaines. Les réformes qu'elles doivent mener pour s'aligner sur le modèle de Bologne sont considérables. L'alignement au processus de Bologne n'a pas donné lieu à des concertations avec les pays du Sud, dont il était pourtant évident qu'ils seraient contraints de s'aligner sur le modèle universitaire européen (Charlier et Croché, 2010). Les États ouest-africains, arrimés au modèle français, doivent désormais intégrer la réforme du LMD. Entre exigences internationales et réalités locales, l'alignement de l'Afrique de l'Ouest sur le modèle unifié européen du processus de Bologne s'inscrit au-delà d'une massification, dans le postulat de la marchandisation de l'enseignement supérieur. La quête effrénée de professionnalisation des formations provoque des changements de fond dans les *curricula* et pousse à la recomposition des champs locaux et nationaux du savoir (Éyebiyi, 2011). Le Niger est en cela un exemple édifiant.

Il importe d'introduire l'histoire de l'université et ou de ses équivalents au Niger, avant, pendant et après le colonialisme et faire réfléchir au sens de la comparaison sur la domination masculine.

Genèse des *univers-cités* masculines dans la configuration nigérienne : héritage colonial, dynamique endogène

L'histoire des universités et des universitaires nigérien·nes contemporain·e·s, est profondément marquée par la colonisation qui l'a fait naître. L'organisation des cycles d'enseignement, des contenus, des modalités de sélection ou le choix de la langue et des méthodes sont encore très dépendants de l'héritage colonial. Les indépendances formelles n'ont pas non plus réussi à inventer un système éducatif alternatif : « La société globale coloniale s'est retirée en laissant derrière elle son école comme une bombe à retardement qui n'a pas été désamorcée et adaptée en fusée porteuse d'une société nouvelle » (Ki-Zerbo, 1990, p. 50). En d'autres termes, nous continuons d'entretenir une école coloniale en Afrique au lieu d'inventer ou de restaurer une école africaine.

Dans une perspective historique, il m'a semblé important, à la suite du professeur Abdou Moumouni Dioffo, de rappeler quelques traits saillants du système éducatif africain avant et pendant la colonisation, puis de la proclamation des indépendances à nos jours.

La naissance et le développement de l'enseignement supérieur contemporain, sont à l'origine liés à la volonté de contrôler le rythme de la formation des cadres supérieurs africains (l'université française en monopole s'y prêtant très mal), et surtout de soustraire les étudiants africains à l'influence prétendument « nuisible » exercé sur eux par les milieux progressistes français (en particulier la classe ouvrière et le parti communiste français). Mais comme le rappelle si bien Abdou Idrissa, « une réflexion sur les intellectuels en Afrique serait incomplète si l'on excluait du débat ceux de la période précoloniale » (Kimba, 2017). D'après cet auteur, le concept de l'intellectuels ne doit pas être limité aux diplômés de l'école coloniale. Autrement dit, il faut sortir de la lecture eurocentrée de la production du savoir.

Contrairement aux préjugés, l'Afrique noire, de l'Antiquité au 15^e siècle, avait un système éducatif. L'Afrique précoloniale, à la faveur de l'islamisation, a connu de nombreux lettrés musulmans (ouléma), auteurs d'une importante production scientifique. Ousmane Kane parle en ce sens d'Intellectuels *non europhones* (Kane, 2003). Selon Kane, il existe en Afrique sub-saharienne un nombre substantiel d'intellectuels⁹⁶ ayant écrit en langue arabe ou en langues africaines avec des caractères arabes. La bibliothèque islamique africaine est constituée de témoignages d'auteurs arabes sur l'Afrique remontant à la période médiévale, d'ouvrages classiques sur le savoir islamique écrits par des auteurs arabes mais en circulation en Afrique, et enfin de textes produits par des auteurs africains. Une partie importante de cette bibliothèque islamique est constituée de manuscrits sur la collecte desquels l'auteur consacre une partie importante de ce travail. D'après Kane, il existe également des réseaux de formation d'intellectuels dans la tradition africaine, ainsi que le système de symboles par lesquels ces intellectuels ont critiqué l'ordre politique et social africain et cherché avec succès pendant la période précoloniale, à mobiliser des soutiens dans la société plus large en vue de transformer cet ordre. Mais, comme le relève Idrissa Kimba (Kimba, 2017), la conception de l'intellectuel chez Kane exclut les intellectuels des sociétés non islamisées.

Dans son ouvrage *l'Éducation en Afrique* paru en 1964, Abdou Moumouni Dioffo (ancien recteur de l'université de Niamey), relève qu'à l'époque précoloniale chez les populations

⁹⁶ Selon Jean Marie Goulemot, professeur émérite de l'université de Tours, « le mot *intellectuel* est né durant l'affaire Dreyfus, quand des professeurs, des écrivains, des artistes dénoncèrent l'injustice faite au capitaine Dreyfus, accusé de haute trahison. Dès lors, le mot intellectuel renvoya plus à une prise de position éthique et politique qu'à la nature intellectuelle des activités professionnelles de ceux qui s'en réclamaient.

africaines non islamisées, l'enfant au cours de son évolution acquiert généralement toutes ses connaissances à travers la vie familiale et sociale : sur le plan pratique en observant et imitant les actes des adultes et au cours des nombreux et différents jeux collectifs ; sur le plan théorique en écoutant les aînés et les anciens en les interrogeant dans le cadre de l'activité quotidienne ou lors des veillées à travers les causeries, les contes, les légendes, devinettes et proverbes. Plus tard, ce bagage est complété par le jeune homme en assistant aux palabres, aux différentes cérémonies et manifestations publiques. Enfin lors de l'initiation, les aspects déjà décrits s'accompagnent aussi de l'acquisition de connaissances générales concernant des domaines aussi variés que les plantes, la vie sexuelle ou la vie religieuse, et qui viennent compléter là encore celles acquises au jour le jour dans les périodes précédentes de l'évolution de l'enfant. À ces aspects que l'on trouve également chez les populations africaines islamisées, vient s'ajouter l'enseignement coranique par les marabouts aux enfants dès l'âge de 6 à 7 ans et consiste essentiellement à apprendre tout d'abord par cœur le Coran, puis des éléments d'arabe permettant de lire, d'écrire et quelquefois de parler la langue ; en tous cas d'être capable d'expliquer et de commenter le Coran. L'enseignement qui dure trois à cinq ou six ans selon les méthodes utilisées est complété par des connaissances profanes puisées dans différents traités de droits, histoire, géographie, etc., et correspond à un niveau élémentaire.

À la fin de ce cycle couronné par une cérémonie grandiose (walima), l'adolescent acquiert le titre de « malam » ou « Alfa » et est habilité à enseigner à son tour. En cas d'interruption du cursus (décrochage), il saura dire correctement ses prières. Le nouveau « diplômé » peut poursuivre ce qui correspond à un enseignement supérieur auprès de son marabout ou de marabout réputés pour leur savoir, qui groupent aussi autour d'eux de nombreux disciples.

Dans un certain nombre de villes renommées existaient des universités : Tombouctou dont la fameuse université de Sankoré (fondée en 1325) avait une renommée très grande dans le monde musulman, Dinguiray au Fouta, Sokoto en pays Haoussa, Djenné dans la boucle du Niger, et bien d'autres. C'est à peu près concomitant à la création des universités européennes. L'enseignement, comme au Moyen Age occidental, était l'œuvre du clergé qui, dans le cas de l'Afrique occidentale, est musulman. Classée en 1988 au patrimoine mondial de l'U.N.E.S.C.O. et en juin 2012 au patrimoine mondial en péril, avec ses trois grandes mosquées et ses nombreux mausolées, Tombouctou s'imposa très tôt comme une capitale intellectuelle et spirituelle,

considérée comme un centre de propagation de l'islam en Afrique aux XV^e et XVI^e siècles⁹⁷. La mosquée servait en même temps de lieu d'enseignement, d'université. Elle n'est pas un bâtiment d'État, mais l'œuvre pieuse d'un cadî dévot aidé par la population, tout au moins à l'origine, vraisemblablement. Les étudiants étaient constitués, sans distinction d'âge, par tous ceux qui étaient animés d'une soif inextinguible de savoir (Diop, 2000, p. 165). L'université précoloniale était ouverte à tous les âges et toutes les classes sociales mais était fermée aux femmes.

Tout comme en France, l'enseignement supérieur précolonial était exclusivement réservé aux hommes. L'enseignement dispensé aux femmes était beaucoup dans le cadre familial. Nana Asma'u Usman dan Fodio est considérée comme un exemple de femme étant parvenue à un niveau élevé d'éducation et d'indépendance dans une culture musulmane, voire comme un personnage précurseur du féminisme moderne en Afrique. Mais l'enseignement qu'elle a reçu était dans le cadre familial. Comme le disait le philosophe et homme politique grec Xénophon « *les dieux ont créé la femme pour les fonctions du dedans, l'homme pour toutes les autres... Pour les femmes, il est honnête de rester dedans et malhonnête de trainer dehors* ». D'après le professeur Abdou Hamani partout dans le monde, c'est dans cette dialectique « dedans-dehors » qu'on considère les rapports entre les hommes et les femmes. Même au sein des sociétés les plus égalitaires, l'éducation est différente selon le sexe de l'enfant. Tout un corpus de savoirs est interdit soit aux filles, soit aux garçons, et une hiérarchie existe indéniablement entre par exemple apprendre à chasser, ce qui sera le plus souvent valorisé, et apprendre à cuisiner. Les étudiants et maîtres des universités africaines précoloniales étaient tous des hommes. Parmi les maîtres restés célèbres par leur réputation et leur production on retiendra : Ahmed Baba el Tomboucti, cheikh Ousman Danfodiyo de Sokoto, etc. (Moumouni, 2000, p. 29).

Mais, la reconnaissance des intellectuels et des savoirs de l'Afrique précoloniale, est fonction de plusieurs facteurs, qui vont généralement des normes de la science moderne aux préjugés à leur égard, en passant par des rapports de pouvoir et de domination. Ceci participe à les inhiber et à les marginaliser malgré les efforts que certains font pour les

⁹⁷ Pierre Boilley, Éric Huysecom, « TOMBOUCTOU », *Encyclopædia Universalis*, consulté le 28 janvier 2022. URL : <http://www.universalisedu.com/encyclopedie/tombouctou/>.

promouvoir. Puisque l'éducation « occidentale » est par essence construite pour être hégémonique, il peut avoir du mal à tenir compte des réalités de sociétés qu'il considère comme inférieures.

Le discours colonial a présenté le monde précolonial africain comme étant « barbare », « chaotique » sans écriture, sans éducation ; et louait, pour ce faire, la « paix française » qui avait su y mettre de l'ordre. Ainsi, la connaissance de l'Afrique s'élaborait à partir de l'idée de chaos qui prévalait dans les sociétés africaines et la nécessité d'une action civilisatrice : un devoir pour le colonisateur et un droit de coloniser. L'histoire coloniale ajoutait à l'aliénation politique et économique une aliénation intellectuelle. La colonisation va imposer une vision de l'éducation au détriment de l'éducation précoloniale.

L'école coloniale va elle aussi exclure les femmes. Les élèves à l'époque coloniale étaient rigoureusement choisis : partout, ce sont d'abord les fils de chefs qui ont constitué le premier contingent ; viennent ensuite les fils de notables, de fonctionnaires de l'administration coloniale, d'employés du commerce colonial, d'anciens « tirailleurs sénégalais »⁹⁸. Certains chefs et notable méfiants et récalcitrants envoyaient les enfants des paysans en lieu et place de leurs enfants. Le texte de l'arrêté du 10 mai 1924 réorganisant l'enseignement en A.O.F est assez explicite sur les différents aspects de la doctrine coloniale en matière d'enseignement, comme il ressort des extraits qui suivent : « article 5 : la fréquentation scolaire revêt un caractère obligatoire pour les fils de chefs et de notables ».

Il faut préciser que l'éducation coloniale avait des buts très précis : « le devoir colonial et les nécessités politiques et économiques imposent à notre œuvre une double tâche : il s'agit d'une part de former des cadres indigènes qui sont destinés à devenir nos auxiliaires dans tous les domaines, et d'assurer l'ascension d'une élite soigneusement choisie ; il s'agit d'autre part d'éduquer la masse, pour la rapprocher de nous et transformer son genre de vie... Au point de

⁹⁸ Les tirailleurs sénégalais étaient un corps de militaires appartenant aux troupes coloniales constitué au sein de l'Empire colonial français en 1857, principal élément de la « Force noire » ou de l'« Armée Noire » et dissous au début des années 1960. Bien que le recrutement de tirailleurs ne se soit pas limité au Sénégal (c'est dans ce pays que s'est formé en 1857 le premier régiment de tirailleurs africains), ces unités d'infanterie vont rapidement désigner l'ensemble des soldats africains de couleur noire qui se battent sous le drapeau français et qui se différencient ainsi des unités d'Afrique du Nord, tels les tirailleurs algériens (Deroo et Champeaux, 2006)

vue politique, il s'agit de faire connaître aux indigènes nos efforts et intentions de les rattacher à leur place, à la vie française. Au point de vue économique enfin, il s'agit de préparer les producteurs et les consommateurs de demain » (Moumouni, 2000, p. 54).

L'enseignement colonial était un enseignement amoindri, au rabais. Selon une logique implacable, les programmes étaient d'un niveau assez bas, le seul compatible avec « l'incapacité intellectuelle » de l'Africain, avec la nécessité de « doser judicieusement les connaissances qu'elles (les populations africaines) sont capables de s'assimiler » et le besoin impérieux de cadres auxiliaires indigènes : toutes les écoles conduisaient à des diplômes « taillés sur mesures » pour les Africains, dont le niveau ne pouvait se comparer en aucun cas à celui des diplômes français des écoles de même nom. Seul l'enseignement secondaire, en raison de sa destination, avait les mêmes programmes que l'enseignement métropolitain correspondant. Encore faut-il remarquer que la dénomination de « Brevet de Capacité Colonial » donnée au diplôme censé être l'équivalent du Baccalauréat de l'enseignement secondaire français, dénote de façon éloquente que seuls pouvaient y accéder les élèves africains particulièrement brillant ; le nombre très limité de ces « élus » démontre qu'il en était bien ainsi (Moumouni, 2000, p. 57).

Après la seconde guerre mondiale qui a vu participer les populations africaines à la libération de l'Europe aux côtés des Alliés, une remise en cause de l'ancien régime colonial va s'effectuer : de simples sujets, les indigènes de l'A.O.F., vont être assimilés et devenir citoyens de la France avec des droits nouveaux qui mettent fin au Code de l'indigénat et donc aux réquisitions et aux travaux forcés. Durant cette période, le système scolaire tel qu'il a été mis en place par Georges Hardy, directeur de l'école coloniale à partir de 1926, est remis en cause : un nouveau système d'enregistrement fortement inspiré du modèle métropolitain va se mettre en place. Au Niger, cela aura pour conséquence une réorganisation de l'enseignement secondaire : mais ce sera encore dans les autres colonies ou en France que les meilleurs élèves devront être envoyés pour poursuivre les études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et supérieur (Meunier, 2000, p. 64). Les élèves là également étaient exclusivement des garçons, issus de la classe traditionnelle dominante.

Avec la proclamation des indépendances en 1960, l'école nigérienne n'est plus exclusivement réservée aux fils de chefs et de notables, mais elle n'est pas non plus ouverte à tous.

Le 1^{er} octobre 1962 le collège (école catholique canadienne) accueillait ses premières élèves filles au nombre de 32, toutes à l'internat.

Si depuis la proclamation des indépendances des différents États africains quelques changements ont pu apparaître (plus forte scolarisation dans le primaire surtout, progression sensible des effectifs du secondaire), l'enseignement est resté partout tel qu'il était avant : le système universitaire de l'Afrique noire francophone s'identifie toujours au modèle universitaire français.

L'université telle qu'elle est conçue aujourd'hui en France a été fondée au Niger dans les années 70. « Le Centre d'enseignement supérieur (CES) vit donc le jour le 6 septembre 1971, celui-ci étant placé sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale. Il concernait des disciplines scientifiques alors que celui de Ouagadougou (Burkina Faso) était chargé des disciplines littéraires, les deux centres étant en quelque sorte jumelés accueillant les étudiants de l'un et de l'autre pays (répartition spatiale de leur formation). Le Niger avait cependant bien avant la création de cet établissement d'enseignement supérieur, des étudiants, notamment en France.

Du point de vue des bourses accordées aux étudiants, celles-ci étaient attribuées par deux commissions (la Commission des bourses créée en 1959 et la Commission des bourses de l'aide extérieure mise en place en 1963) jusqu'en 1964, année de la création de la commission nationale des bourses qui a unifié le système » (Sama et Grégoire, 2018). La création d'un ministère délégué à la présidence chargé de l'Enseignement supérieur et de la Recherche est intervenue seulement en 1978 (décret n° 78-90/PCMS du 5 septembre 1978). Cependant, jusqu'en 1978 encore, la promotion des enseignants de l'université de Niamey et des universités de l'Afrique noire francophone se faisait à partir des listes d'aptitudes françaises, ce qui, selon le juriste ivoirien Francis Wodié, était un facteur de ralentissement de la promotion des Africains⁹⁹. « Je me souviens, témoigne pour sa part l'universitaire sénégalais Mamadou Kandji, qu'il y a des collègues qui, au début, s'inscrivaient sur les listes d'aptitudes françaises. Mais parfois difficilement, car il fallait être parrainé, avoir un directeur de thèse suffisamment puissant pour pouvoir être introduit dans ces instances » (Cissé, 2018, p. 83). Le problème est donc

⁹⁹ Wodié Francis, *Mon combat pour la Côte d'Ivoire*, Abidjan, NEI, 2010, 378 p.

bien la procédure de qualification du CNU. On a là un argument de poids sur l’empreinte néo-coloniale. On peut faire l’hypothèse que les étudiants.es africain·e·s étaient ainsi discriminé·e·s, et que cette discrimination touche les femmes que les hommes.

Des *univers-cités* nigériennes alignées sur le processus de Bologne

« *L’Europe a gardé ses doutes, exportant ses certitudes en les intégrant à ses outils d’implantation du LMD (Licence-Master-Doctorat), présentés comme universellement pertinents alors qu’ils ne portent que des manières singulières de concevoir, traiter et résoudre les problèmes du supérieur* » (Charlier et Croché, 2012).

Introduite au Niger par la directive n°03/2007/CM/UEMOA du 04 juillet 2007 de l’Union Économique et monétaire Ouest Africaine (UEMOA), la réforme LMD vise l’harmonisation des normes de qualité en matière de l’enseignement supérieur. Selon Habibou Abarchi, ancien recteur de l’université de Niamey, *cette réforme en donnant l’opportunité d’introduire la professionnalisation des offres de formation, a permis, par le truchement, de revoir les offres de formation en vue de leur adaptation au contexte socio-économique*. Il est temps dit-il de « créer les conditions susceptibles d’asseoir la culture de l’évaluation dans les institutions universitaires. Car à l’image de l’organisation internationale du commerce (OIC), à moyen terme, les normes de qualité pourraient être exigées pour la reconnaissance des diplômes délivrés. Par exemple, dans une proche échéance, l’Union Européenne va désormais exiger l’accreditation des institutions de formation avant de reconnaître les diplômes qu’elles délivrent » (Abarchi, 2018, p. 90).

La réforme LMD implique l’adéquation des diplômes avec les besoins du marché de l’emploi ce qui implique une évolution dans le sens d’une professionnalisation plus systémique des enseignements. D’après Abarchi, « il apparaît plus objectif d’associer la professionnalisation à la formation des apprenants en entrepreneuriat et de les faire accompagner par un incubateur des projets d’entreprises. Cette approche dit-il vise à donner plus de chance aux lauréats futurs entrepreneurs, de s’installer à leur compte et même de créer des start-ups qui à terme, produiront l’innovation et, partant, des emplois et des richesses » (Abarchi, 2018).

Si l'appropriation locale du schéma européen du processus de Bologne oblige les universités africaines – et donc nigériennes – à intégrer la réforme du LMD, sa mise en œuvre demeure multiforme selon la nature des institutions universitaires. La transformation-rénovation des cursus ne s'est pas encore généralisée au sein des universités publiques, qui ont choisi de faire évoluer les structures pas à pas dans le cadre sous-régional. En effet, l'adoption du système LMD oblige les institutions universitaires du "Sud" à réformer de fond en comble leurs systèmes – jugés inadaptés aux besoins du marché de l'emploi. Plusieurs aspects sont concernés : l'architecture globale, les *curricula*, la diplomation, les passerelles entre "anciens" et nouveaux parchemins estampillés LMD, la formation des formateurs, etc.

Tout comme en France, on parle désormais d'entrepreneuriat, de marché de l'emploi, de gouvernance de l'université. Mais, comme le cette enseignante de l'université de Niamey : « *on est aujourd'hui dans un désordre. Euh. Le LMD ne fonctionne pas parce qu'on l'a instauré sans effectuer ce travail de restructuration au préalable. Ils ont colmaté, ils ont piqué à gauche à droit des idées* »¹⁰⁰.

Des *univers-cités* nigériennes très politisées ?

Rappelons également que comme en France, au Niger le rapport de l'université à la politique constitue une problématique majeure. Au moins trois recteur·e·s de l'université de Niamey ont été Ministre. L'actuel ministre de l'Enseignement supérieur est un enseignant-chercheur de l'université de Niamey. L'université est politisée selon certain·e·s enquêté·e·s, certains responsables affichent clairement leur tendance politique.

« L'université je vous le dit sans langue de bois est politisée. Certes, on est en démocratie, chacun est libre de ses convictions et de son choix politique. Mais ce qui est dangereux et malheureux à souligner, c'est le fait de ramener la politique politicienne dans le monde académique. Vous avez aujourd'hui toutes les sensibilités politiques au sein de notre institution. La coloration politique à son importance l'université. Les gens la mettent en avant. J'ai eu à dire clairement à l'époque où j'étais rectrice à des étudiants mais aussi à des collègues que je ne gère pas l'université sous la base d'une coloration politique. C'est un facteur d'inégalité. Et la mission de l'institution est forcément mise à mal. Mais ça, vous n'avez pas besoin de le noter, puisque vous le savez déjà. Regardez à la FSEJ, presque tous les enseignants-chercheurs sont

¹⁰⁰ Extrait de l'entretien réalisé le 18/3/2015 avec une maitre de conférence en linguistique.

*au cabinet présidentiel, ou à des postes politiques de haut rang. Les étudiants de cette faculté dénoncent sans cesse cela. Au regard du retard considérable que cela a engendré. Lorsque votre parti est au pouvoir c'est l'occasion normalement d'œuvrer pour le bon fonctionnement de l'institution, afin que le bilan du mandat soit positif. Mais lorsque votre parti est à l'opposition c'est tout le contraire. Ils prennent si j'ose dire l'institution et l'avenir des étudiants en otage »*¹⁰¹. Quelle est la place des femmes dans les universités nigériennes « politisées » et reformées à l'image de l'entreprise ?

Des universités longtemps réservées aux hommes et toujours entrouvertes aux femmes

En Afrique, les femmes ont plus de difficultés encore à accéder à l'enseignement universitaire et aux hautes fonctions de l'université. Dans cette partie du monde où la porte de l'école leur est à peine entrouverte pour parler comme Margaret Maruani, les femmes ont encore plus de mal à trouver le chemin de l'égalité professionnelle. Au Niger pays pauvre, très endetté (mais qui regorge d'importantes ressources minières), ce sont les femmes qui sont le plus touchées par l'analphabétisme et le décrochage scolaire. Malgré de fortes améliorations statistiques ces dernières années, des difficultés persistent : les filles demeurent sous-scolarisées, elles ont plus de mal à poursuivre de longues études que les garçons. Au niveau supérieur, les effectifs des étudiants dans les Universités et Instituts publics et privés, la proportion des filles est de 22,33%. Le Taux Brut de scolarisation est de 2,67% dont 3,70 % pour les garçons et 1,76% pour les filles¹⁰². Si la « mixité »¹⁰³ a été introduite dans toutes les composantes de l'université nigérienne, les « lieux de pouvoir » demeurent très peu accessibles aux femmes. Qu'en est-il de la place des femmes dans les syndicats des enseignant·e·s-chercheur·e·s ?

Le syndicalisme universitaire nigérien

En Afrique noire francophone, les syndicats naissent après la première guerre mondiale sous forme de sociétés d'entraide pour la défense des intérêts professionnels des travailleurs

¹⁰¹ Entretien réalisé à Niamey le 11 / 08/2015 avec une professeure en microbiologie de l'université de Niamey.

¹⁰² <http://www.promotionfemme.gouv.ne/uploads/documents/5c79193989b63.pdf>

¹⁰³ La mixité est définie à minima comme la mise en coexistence des deux sexes dans un espace social, il importe de rappeler qu'elle est un processus dynamique, un construit social et historique, qui renvoie très directement à la façon dont une société traite la question de la différence des sexes (Séhili, 2017, p. 176).

(Mainassara, 1999). « Le syndicalisme nigérien remonte à la période coloniale... Les nécessités de la lutte pour l'indépendance avaient imposé une collusion entre partis politiques et syndicats qui constituaient des champs poreux. L'apparition du syndicalisme au Niger comme le note Mamoudou Gazibo est liée au processus général de colonisation et de sous-développement des pays conquis. Le parti communiste français était le principal allié des pionniers du syndicalisme nigérien. Les dirigeants pouvaient ainsi passer de l'un à l'autre, ou mieux, exercer leurs compétences dans les deux champs » (Gazibo, 1998, p. 127). à la veille des indépendances, le mouvement ouvrier dans une prise de conscience de l'indigénat, commence à émerger pour réclamer plus des conditions meilleures pour les travailleurs. Et puis au lendemain des indépendances, on a vu naître la création des premiers partis politiques africains et nigériens.

Le mouvement syndical des années 1990 va ensuite faire naître un véritable mouvement ouvrier. Le discours du 15 novembre 1990 déclare le pluralisme politique, la neutralité de l'appareil militaire avec à la clé la naissance du Comité de Coordination de Lutte Démocratique CCLD, des associations, des ONG et une société civile digne d'elle-même avec au-devant l'USTN. La sortie de Laouali Moutari en juillet 1990 pour exiger un changement a provoqué l'éclosion des partis politiques donc tout naturellement le pluralisme d'expression et d'opinion. La création de la CNT, deuxième centrale syndicale en 1996 a été un véritable rempart vers la dynamisation du pluralisme syndical.

Aujourd'hui, tout comme en France, au Niger le pluralisme syndical est une réalité. Comme en France, les syndicats nigériens sont traditionnellement des espaces exclusivement masculins. Les femmes sont aujourd'hui encore très peu présentes dans les organisations syndicales. Il a existé depuis les débuts de la colonisation un petit nombre de femmes militantes et responsables qui ont joué un rôle syndical et politique non négligeable : en Afrique du Sud depuis le début du XX^e siècle au Nigeria, au Sierra Leone, au Togo ou au Sénégal depuis l'entre-deux-guerres. Elles étaient exceptionnelles, elles tendent aujourd'hui à devenir « normales ». Mais elles restent des lutteuses, dans des pays où la suprématie masculine demeure très forte. Leur lutte fondamentale demeure donc le *droit des femmes* qui entend protéger leur *droit à l'éducation, leur émancipation économique, et leur rôle politique*¹⁰⁴. « Les

¹⁰⁴ Coquery-Vidrovitch, Catherine. « Femmes en devenir en Afrique subsaharienne », *La Pensée*, vol. 381, no. 1, 2015, pp. 47-60.

syndicats étant un miroir de la société en général, la situation des femmes dans la société africaine, se reflète sur le plan syndical. Le syndicat étant un milieu essentiellement masculin, les femmes africaines ne rencontrent pas toujours l'accueil favorable dont elles ont besoin »¹⁰⁵.

Au Niger, le mouvement syndical a historiquement pour principal leader Djibo Bakary. Depuis sa naissance à nos jours a pour principaux leader des hommes. Le premier bureau du Syndicat National des Enseignants-Chercheurs du Supérieur (SNECS) a été créé en 1989 et était composé exclusivement d'hommes. À partir de 1995 (dans le 4 -ème bureau), les femmes font leur apparition au sein du SNECS : Ftimata Garba et Nana aïchatou Goza. Depuis sa création, le SNECS n'a jamais eu de femme secrétaire générale.

Illustration 2

Un univers masculin qui admet symboliquement les femmes



Déclaration du SNECS du 8 mars 2019.

¹⁰⁵ (DOC) LES FEMMES DANS LE MOUVEMENT SYNDICAL AU TOGO | clo akakpo - Academia.edu

Cette image est particulièrement édifiante : on y voit une seule femme dans un groupe d'hommes lisant une déclaration. L'instant est solennel : 8 mars date symbolisant la journée internationale de la femme. Dans ses affiches et ses déclarations le SNECS ne revendique pas l'égalité de genre mais y est favorable selon ses textes et ses dirigeants. Le Syndicat National des Enseignants et Chercheurs du Supérieur (SNECS) fustigeait l'adoption en conseil des Ministres du projet de loi portant modification de l'ordonnance N° 2010-77 du 09 décembre 2010. Le SNECS qui a qualifié l'adoption dudit projet de loi, de complot orchestré par le Gouvernement dans l'unique but de confier le financement des Universités publiques du Niger à l'Agence Française de Développement (AFD) qui en a manifesté le désir.

D'un pays à l'autre, le syndicalisme universitaire se construit dans des contextes institutionnels très différents. Il est cependant confronté à des défis semblables. Ainsi dans le cas du Niger également, on peut observer cette tradition syndicale impliquée dans la gouvernance de l'université et la gestion des carrières des des enseignant·e·s-chercheur·e·s. Comme le note Mamoudou Gazibo : « une épreuve de force a opposé le SNECS¹⁰⁶ au pouvoir en juillet et août 1997. Celui-ci venait d'adopter un décret portant approbation des nouveaux statuts de l'université de Niamey. Le point de contestation essentiel n'était pas des moindres car il était relatif aux modalités de désignation du Recteur, du vice-recteur et du secrétaire général de l'université ainsi que des doyens des facultés. Le pouvoir remettait en cause le principe de l'élection au profit d'une formule de nomination par le Président de la République sur une liste de trois candidats préalablement élus pour chaque poste. Cette formule pour le moins anti-démocratique tranchait avec l'attachement à la démocratie galvaudée à longueur de discours. Le SNECS a finalement obtenu le retrait du décret en brandissant l'arme de la grève » (Gazibo, 1998).

Rappelons également que dans une déclaration du 14 mai 2007, des enseignant·e·s-chercheur·e·s du Niger désavouent le bureau de leur syndicat par rapport à la crise universitaire. Ils contestent l'attitude des membres du bureau¹⁰⁷. Pour les auteur·e·s de cette déclaration, le syndicalisme est devenu pour certains un simple instrument de conservation de leurs acquis et de refus de toute réforme. La force du SNECS ce sont les grèves (suivies par l'ensemble des enseignant·e·s-chercheur·e·s) qui perturbent fortement les activités académiques dans les 8 universités publiques du pays. Lorsque le SNECS est en grève les enseignant·e·s-chercheurs

¹⁰⁶ SNECS : Syndicat National des Enseignants Chercheurs du Supérieur du Niger.

¹⁰⁷ www.alternativeniger.org/spip.php ?

suspendent (malgré ou de bon gré) totalement leurs activités. Par exemple en entamant une grève d'un mois à compter du lundi 20 janvier et ce jusqu'au 19 février 2020, le SNECS demande à ses militants de suspendre toutes activités académiques, pédagogiques (cours, encadrements, évaluations, soutenances, délibérations...) mais il leur demande également de n'exécuter aucune activité académique les samedis et dimanches et les jours fériés. Il faut également noter que les jours de grève ne sont pas décomptés (pas de retenue de salaire) et bien souvent les enseignant·e·s-chercheurs ont du mal à les rattraper. *« Je pense que si le SNECS veut faire la promotion des femmes ça pourrait donner de bons résultats. Mais le problème, c'est que tous ceux qui sont dedans veulent aussi des responsabilités. Les gens se promeuvent plus qu'autre chose à mon avis » ... La casquette de syndicaliste vous permet de connaître les gens, de connaître les responsables de l'institution, les responsables politiques. Sur le plan académique si vous voulez aller à une rencontre scientifique, etc. Il y a des avantages dans le fait d'être syndicaliste. C'est sûr*¹⁰⁸. Comme en France, le syndicalisme universitaire nigérien est impliqué dans le fonctionnement des institutions universitaires.

Ces quelques données mettent en relief la nature des liens complexes entre l'université, le SNECS et l'État nigérien. En France comme au Niger, les syndicats sont entrés dans le moule gestionnaire¹⁰⁹. Certain·e·s enseignant·e·s ont une double casquette : ils sont syndiqués et occupent en même temps une responsabilité au sein de l'université. Il est reproché souvent aux organisations syndicales qui sont censées jouer le rôle de contre-pouvoir, d'être impliquées sur le plan institutionnel. Ce qui dans une certaine mesure crée une confusion de rôle. Un peu comme si dans une entreprise privée, certaines personnes représentaient à la fois le patronat et les organisations syndicales. L'une des conséquences de cette double appartenance tient au fait que le syndicalisme devient pour certains une voie de prestige : le prestige de la fonction et de la position permettant à certains de se connaître et de se rendre mutuellement service.

Dans un entretien qu'une enseignante de l'université Lyon 2 m'a accordé, nous retenons ceci : *« Il y a eu des présidents issus des syndicats. Moi je me bats contre ça. Le syndicalisme*

¹⁰⁸ Entretien réalisé à Niamey le 11 / 08/2015 avec une professeure en microbiologie

¹⁰⁹ Cette expression renvoie à une analyse formelle qui déconstruit l'organisation constitutionnelle de l'autonomie universitaire. Elle repose sur un mode électoral de représentation censée instituer une présidence d'intérêt général. Pour que tu puisses ensuite justifier les interférences et contradictions entre logique de l'intérêt général et logique de l'intérêt particulier.

est très impliqué sur le plan institutionnel. Je me souviens avoir assisté à une séance du conseil d'administration où il était question de l'avancement d'un collègue maître de conférences très impliqué dans les luttes mais qui n'avait pas du tout le dossier scientifique en termes de publications pour être retenu. Son seul recours pour être promu par l'université c'était le syndicat. Et il a obtenu gain de cause. C'est très difficile de combattre le fait que les gens qui sont dans les syndicats soient candidats »¹¹⁰. Ce témoignage met en relief la question de la nature du syndicalisme qui est là pour défendre et non pour promouvoir. Il convient d'exposer cette réalité en référence à l'articulation qualification/compétence et à la mutation des valeurs sur lesquels la sélection aux titres se produit.

En France tous les syndicats défendent le principe d'égalité homme-femme (Valenduc, 2014). Les syndicats enseignants présents à l'université composent des équipes mixtes, mais restent réticents à l'idée d'introduire des actions positives (Silvera, 2006). Les organisations syndicales peinent à sortir du dilemme entre la création de structures spécifiques en charge des problématiques féminines (commissions femmes, etc.) et la volonté d'intégrer ces questions à l'ensemble du travail revendicatif. Les syndicats des enseignants du supérieur tout comme les autres organisations syndicales restent fortement représentés par les hommes. Aussi bien dans le cas de la France que dans celui du Niger, le poste de secrétaire général par exemple a toujours été occupé par un homme. L'université et les syndicats comme toute organisation humaine sont des « espace sociaux »¹¹¹ au sein desquels les rapports sociaux de sexes trouvent matière à se reconfigurer et à s'actualiser

En conclusion nous avons vu dans ce point comment l'université et le syndicalisme universitaire ont émergé dans le contexte français et dans le contexte nigérien. Nous avons pu constater que l'université et les syndicats sont des espaces masculins distincts et imbriqués. Nous avons également relevé qu'au Niger l'université et les syndicats sont construit-e-s et

¹¹⁰ Extrait de l'entretien réalisé le 05/06/2013 avec une maître de conférences en science politique à Lyon2.

¹¹¹ Environnement dans lequel se déroulent les pratiques sociales. L'espace sociale est à la fois un espace concret et vécu, et un espace symbolique, interprété et défini par les représentations des acteurs. Selon Pierre Bourdieu « c'espace social qui ordonne et hiérarchise un ensemble de positions coexistant et distinctes, extérieures les unes aux autres, définies les unes par rapport aux autres, par leur extériorité mutuelle et par des relations de proximité, de voisinage ou d'éloignement, mais aussi d'ordre et de hiérarchie » (Bourdieu, 2015).

s'alignent sur les modèles français. Que faut-il voir dans ce mimétisme ou transfert de modèle de la France vers ses anciennes colonies ?

2.2 Système français, système nigérien : l'hypothèse d'un mimétisme néocolonial ?

Le système de gouvernance : l'impôt copié

« *La folie c'est de faire toujours la même chose et de s'attendre à un résultat différent* »¹¹² Albert Einstein.

Le Niger, même après la proclamation de son indépendance à tendance à reproduire le système du colonisateur. Le système politique, économique et éducatif nigérien s'identifie au modèle français. Ce rapport de colonialité entretenu tant par la France que par le Niger, reproduit les pouvoirs masculins.

Sur le plan politique, il convient de rappeler que lorsque le Niger a cessé d'être une colonie pour devenir, en 1946, un territoire d'Outre-Mer, intégré dans l'Union française, il présentait déjà plusieurs caractéristiques qui devraient faciliter ultérieurement le développement de la démocratie : existence de structures institutionnelles, compétition électorale fondée sur la représentation politique, etc. (Hamani, 2001).

Au sortir de la colonisation, « le Niger hérita du modèle politique pluraliste légué par la France. Cependant, le climat de tension entre les principales figures du pays, à savoir Hamani Diori et Djibo Bakary (doyen du mouvement syndical nigérien), se transforma rapidement en une intense rivalité. Le Niger n'échappa pas à la tendance générale à l'instauration de partis uniques qui prévalait alors en Afrique. Dès le mois d'octobre 1959, un décret du chef du

¹¹² <https://www.universitedepaix.org/cest-de-faire-toujours-la-meme-chose-et-de-sattendre-a-un-resultat-different/>

gouvernement dissout le principal parti d'opposition, le Sawaba¹¹³, alors que les députés de l'Union pour la communauté franco-africaine (UCFA) se rallient au Parti Progressiste Nigérien (PPN). Entre-temps, les partisans du Sawaba interdissent tentèrent un soulèvement armé en perpétrant des attaques dans plusieurs régions du pays. L'échec de cette tentative et l'exil de Djibo Bakary sonnèrent le glas de toute opposition. Le tandem formé par Hamani Diori (président) et Boubou Hama (président de l'Assemblée nationale) garda la haute main sur le pays. En l'absence de partis d'opposition, le PPN occupa seul l'Assemblée nationale durant presque quinze ans : l'Assemblée législative érigée en Assemblée nationale de l'indépendance en octobre 1965, la seconde législature issue des élections d'octobre 1965 et la troisième législature issue des élections d'octobre 1970 »¹¹⁴.

Après la proclamation de l'indépendance le Niger resta « *un dépendant* » de la France. Selon l'universitaire, l'historien nigérien Mamoudou Djibo (actuel ministre de l'enseignement supérieur), « *le Niger après la proclamation de l'indépendance a été confié à une équipe choisie non pas par les nigériens mais par la France, par le gaullisme triomphant aux élections territoriales provoquées par la France de décembre 1954. Diori Hamani à qui la responsabilité du pays sera confiée a échoué, il a été battu à Zinder (la capitale à l'époque) par la liste de Sawaba de Djibo Bakary (syndicaliste et opposant à la françafrique). Le parti de Diori Hamani a été imposé par la France. Dès janvier 1960, le parti s'est proclamé parti État. Diori va instaurer une dictature civile implacable* ». Un coup d'État militaire (provoqué selon l'historien par la France) mettra fin au régime de Diori en avril 1974. De 1974 à 1989 le Niger sera sous le régime militaire de Seini Kountché. Décédé à Paris à la suite d'une maladie, Kountché sera succédé par son proche collaborateur Ali Saibou (militaire lui aussi). Ali Saibou créa en mai 1989 un parti-Etat, le Mouvement National pour la Société de Développement (MNSD), dirigé par le Conseil Supérieur d'Orientation Nationale (CSON) qu'il préside. La constitution du 24 septembre 1989 consacre un régime présidentiel fondé sur le monopartisme.

Après trente années de parti unique puis de dictature militaire, le Niger s'ouvre à la démocratie et au multipartisme au début des années 1990. Le vent d'Est qui a balayé les démocraties populaires et le discours de la Baule, en juin 1990, imposent des changements politiques

¹¹³ Le Sawaba est un mouvement résolument anticolonial, né Niger au milieu des années 1950.

¹¹⁴ <https://www.universalis.fr/encyclopedie/niger/3-evolution-politique-depuis-l-independance/>.

que la faillite des régimes autoritaires aurait, de toute façon, rendus inéluctables à plus ou moins long terme. Alors que, dans certains pays, le processus se stabilise assez rapidement, dans d'autres il rencontre de nombreux obstacles, posés le plus souvent par des dirigeants qui entendent garder leur poste ou monnayer chèrement les ouvertures nécessaires (Maignan, 2000, p. 17). La Conférence nationale (du 29 juillet au 03 novembre 1990), institution qui s'inspire des États généraux de la France révolutionnaire (1789) et qu'on ne rencontre que dans les pays africains francophones, dote les Nigériens de droits qu'ils ignoraient précédemment et des moyens constitutionnels pour les faire respecter. L'objectif pour la France de réunir 37 pays africains (dont le Niger) à la Baule (France), c'est de leur dire ce qu'il faut faire pour sortir de la crise, de leur donner les bonnes recettes en matière de « bonne gouvernance », de développement : l'accompagnement de la France des pays africains se fera sous l'étendard de démocratie.

Autrement dit, l'évolution du Niger (et des autres pays africains) vers la démocratie conditionne l'aide au développement. Autant dire que la démocratie s'est imposée au Niger, car ce pays dépend de cette aide fatale pour reprendre la terminologie de Dambisa Moyo (Moyo, 2009). Pour beaucoup de pays africains (dont le Niger) qui dépendent¹¹⁵ de l'aide internationale, l'idéal de la gouvernance démocratique est plus que central dans les relations internationales. Renoncer à la gouvernance démocratie, c'est en quelque sorte s'opposer au discours de ses principaux bailleurs de fonds. On à la suite de Tibor Mende on peut s'interroger sur passer *De l'aide à la recolonisation ?*

Ce qu'on a appelé l'aide au développement mérite en effet d'être analysé. L'aide ? Quelle aide ? Du donateur au donataire, ou réciproquement ? Aux consommateurs misérables ou aux marchands ? aux peuples ou à ceux qui les exploitent ? aux paysanneries sous-alimentées ou aux « nouvelles classes » qui font du métier d'intermédiaire l'un des plus lucratifs du monde, et dont tout effort tend à préserver un statu quo si bénéfique ? (Mende, 1972).

¹¹⁵ Nous définirons la dépendance au sens de Balandier Georges, c'est-à-dire une dépendance qui traduit une asymétrie de position. Ce qui ne signifie pas « prédétermination par l'extérieur » mais plutôt non-disposition de tous les éléments de base nécessaires à la liberté de choix (cf. BALANDIER G., *Athropo-logiques*, Paris, 1974).

Le développement histoire d'une croyance occidentale. Le développement a fasciné les sociétés du Nord et du sud. On fait comme si la croissance allait créer des emplois, comme si la mondialisation pouvait procurer l'opulence collective. Cette croyance vient de l'occident (Rist, 1996). La logique de ce développement exogène implique l'instauration la démocratie telle qu'elle existe en France dans les pays de l'Afrique noire francophone.

S'agissant de la gouvernance de l'Afrique noire francophone, un schéma est tout prêt à porter : la démocratie représentative française (système représentatif, élections libres, multipartisme, liberté de la presse, indépendance de la magistrature, refus de la censure...).

En ce sens, le Niger s'est à l'instar de la France engagé dans un processus de fondation d'une République démocratique dont le régime politique est de type semi-présidentiel, fondé sur le principe de la séparation des pouvoirs. Dans le régime semi-présidentiel, le Président de la République est le Chef de l'État, le Premier ministre est le Chef du Gouvernement. Le système politique est fondé sur le multipartisme. Le pouvoir exécutif est exercé par le Gouvernement, et le pouvoir législatif est détenu par l'Assemblée nationale nigérienne ; avec une possibilité laissée au Gouvernement de légiférer dans certaines conditions. Le pouvoir judiciaire est indépendant. Le principe de limitation du mandat présidentiel est réaffirmé : le Président de la République est élu pour 5 ans, n'est rééligible qu'une seule fois et il est désormais inscrit dans la Constitution de 2010, qu'« en aucun cas, nul ne peut exercer plus de deux mandats présidentiels ou proroger le mandat pour quelque motif que ce soit » (article 47). Aussi, le champ de définition de la haute trahison par le Président de la République a été élargi à d'autres domaines et intègre dorénavant le refus « d'obtempérer à un arrêt de la Cour Constitutionnelle » (article 142).

Au Niger, comme le constate Olivier De Sardan « la démocratie avait suscité à ses débuts beaucoup d'espoir. Mais désormais c'est, de loin, la déception qui domine, dans tous les secteurs de la société, face aux jeux politiques incessants, aux alliances se modifiant à 180 degrés du jour au lendemain, aux rivalités personnelles exacerbées et aux épreuves de force incessantes, aux luttes de cliques et de clans, le tout sur un fond de faible délivrance des services publics, d'enrichissement spectaculaire des élites, de chômage massif des jeunes, et de corruption généralisée. On assiste donc à un rejet de plus en plus répandu de la « politik » (ce terme est désormais passé en langue songhay-zarma, avec un contenu très péjoratif), sous-entendu la politique des partis, la politique des politiciens, la politique de la démocratie. La démocratie est

vécue désormais comme un échec. La nostalgie croissante envers le régime militaire de Seyni Kountché (idéalisé a posteriori et crédité de rigueur morale et civique et de sens du service public en opposition aux mœurs politiques actuels) en est un des signes ». Mais, la question n'est pas spécifique au Niger. On parle également de crise de la démocratie en France, en Europe et aux Etats-Unis (sous le régime de Trump). « Les Français méprisent et rejettent les élus, les sondages l'attestent et, comme par sanction, se retirent donc progressivement de la vie démocratique classique. Ils ostracisent le personnel politique, ils ne lui pardonnent pas l'insuffisance des résultats de la politique économique et sociale depuis une génération. Ils insultent les dirigeants et leur tournent le dos. Ce qui vaut pour le monde politique s'applique d'ailleurs également, à un degré à peine moindre, au monde syndical. C'est la démocratie représentative elle-même qui vacille, roule et tangué comme jamais »¹¹⁶.

Selon Olivier De Sardan, au Niger « ce sont les leaders politiques qui ont émergé lors de la Conférence nationale qui dirigent encore aujourd'hui tous les principaux partis, tous ayant alterné au pouvoir comme dans l'opposition dans toutes les configurations possibles. Une même classe politique se succède à elle-même sans cesse depuis des décennies, entre compromis et bras de fer, réconciliations et divorces, fraternisation et haine. Ils dénoncent tous, quand ils sont (à tour de rôle) dans l'opposition, les comportements qu'ils adoptent tous quand ils sont (à tour de rôle) au pouvoir (politisation de l'administration, interventionnisme permanent de type clientéliste dans le fonctionnement des services publics, enrichissement accéléré des dignitaires du régime et de leurs protégés, manipulation des élections, persécution de l'opposition...). Cette classe politique se compose en fait de quelques milliers de personnes, qui se connaissent tous personnellement. Une partie importante (et la plus visible) de cette classe politique est composée d'élites instruites, qui ont souvent fréquenté les mêmes écoles et qui appartiennent dans leur majorité aux « grandes familles » du Niger. Cette notion de « grande famille » est émiq, elle traduit exactement l'expression windi beeri, utilisée couramment en langue songhay-zarma pour désigner les familles importantes, éminentes, respectables, autrement dit relevant de l'aristocratie ou de la bourgeoisie, par opposition aux « petites familles » (windi kaina), celles du peuple, des pauvres et des dominés (talaka)¹¹⁷ » (Sardan, 2019).

¹¹⁶ La crise de la démocratie représentative – Libération (liberation.fr), consulté le 30/5/2019.

¹¹⁷ Ces grandes familles sont au carrefour de la chefferie, de l'enrichissement économique et du capital scolaire. Voir Tidjani Alou (1992) pour une description du rôle joué par l'école coloniale dans la production de cette élite restreinte. Toutefois, il faut noter que la classe politique inclut désormais des « parvenus » ou des grands

En définitive, la constitution nigérienne du 25 novembre 2010 (constitution en vigueur au Niger) est à l'image de la Constitution française du 4 octobre 1958. Dans son préambule le Niger affirme son attachement aux principes de la démocratie pluraliste et aux droits humains tels que définis par la Déclaration universelle des droits de l'Homme de 1948, le Pacte international relatif aux droits civils et politiques de 1966, le pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels de 1966 et la Charte africaine des droits de l'Homme et des Peuples de 1981.

La Constitution du Niger entérine le principe international d'élimination de toutes formes de discrimination à l'égard des femmes et de lutte contre les violences dont elles sont victimes et se conforme en ce sens aux engagements pris par les autorités nigériennes qui ont, en 1999, ratifié la Convention des Nations unies sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDAW). Ainsi, conformément à l'article 22 de la Constitution, l'État doit désormais veiller « à l'élimination de toute forme de discrimination à l'égard de la femme, de la jeune fille et des personnes handicapées [...]. L'État prend, en outre, les mesures de lutte contre les violences faites aux femmes et aux enfants dans la vie publique et privée ». La Constitution prévoit par ailleurs la mise en place de politiques spécifiques visant à garantir l'accès des femmes aux institutions publiques. L'article 10 réaffirme le principe d'égalité en droits et en devoirs de tous les Nigériens mais précise que « l'accès de certaines catégories de citoyens aux mandats électoraux, aux fonctions électives et aux emplois publics peut être favorisé par des mesures particulières prévues par la loi » et l'article 22 appelle à ce que l'État assure aux femmes « une représentation équitable dans les institutions publiques à travers la politique nationale du genre et le respect des quotas ». Sur ce dernier point, il convient de rappeler qu'en 2000, une loi sur les quotas de femmes dans la vie politique a été adoptée, permettant d'augmenter la proportion de femmes au sein du Parlement qui est passée de 1,2% (soit 1 femme sur 83 députés) à 12,3 % (soit 14 femmes sur 113 députés) entre l'élection de 1999 et celle de 2004. Toutefois, depuis lors, ces proportions sont restées très faibles et le gouvernement et l'administration eux-mêmes sont restés en deçà des minimas fixés par la loi.

commerçants roturiers, parfois analphabètes, qui financent les partis, les campagnes électorales, et les leaders politiques. Ils ont non seulement des relations « d'affaires » avec les élites instruites, mais ils partagent aussi avec elles une forte sociabilité (mariages, baptêmes, funérailles, cérémonies islamiques, réceptions protocolaires).

L'Occident pilote du monde, pour reprendre la terminologie de Martin Heidegger a exporté ses « bonnes recettes » d'émancipation de la femme dans les pays de l'Afrique noire. C'est en effet l'Occident (notamment l'Europe) qui a amené l'idée qu'il fallait qu'il y ait l'égalité entre les femmes et les hommes, qui a renouvelé l'égalité femme-homme dans le libre-échange, on ne dit pas que ça va produire l'égalité mais au moins le principe de l'égalité est évident comme le principe de liberté de circulation est évident. C'est aussi l'Europe qui a développé le droit anti discriminatoire. L'anti-discrimination cherchant plus à corriger les bavures, qu'à produire l'égalité. Les principes émancipatoires ont été développés en Occident et transposés en Afrique noire. Mais, l'application de l'universalité des droits de l'homme s'avère alors problématique dans la mesure où certaines spécificités culturelles, sociales et juridiques ne sont pas prises en compte comme l'exigent les droits de l'homme (Ouedraogo, 2020).

Le dispositif juridique nigérien a lui aussi été calqué sur le modèle français universaliste. Les normes juridiques nigérienne saisissent les droits dans un contexte juridique qui suppose d'inférioriser le droit autochtone vis-à-vis du droit occidental, leur principale source principale, dans un contexte où les configurations sociales diffèrent, voire, se contredisent souvent.

Décoloniser¹¹⁸ l'enseignement universitaire

« *Dormir sur La natte des autres c'est comme si l'n dormais par terre* » Joseph Ki-Zerbo

Considérant le savoir – la « matière grise » – comme fondement du progrès, Joseph Ki-Zerbo présente l'éducation comme « le logiciel central de l'ordinateur qui programme l'avenir des sociétés » liant ainsi le devenir de chaque société et sa position dans le monde à son système éducatif (1990, p. 16).

¹¹⁸ Déconstruire c'est dire que rien n'est absolument évident (on a des stéréotypes, etc.). Cela ne veut pas du tout dire nihilisme, au contraire ça veut dire un regard critique mais serein sur ce qui nous sépare justement pour arriver à une véritable communication.

L'application de l'enseignement français inadapté au demeurant dans le contexte nigérien doit être déconstruit. Pour comprendre les raisons profondes qui amènent les couches dirigeantes des pays africains à se cramponner à un système d'éducation au demeurant constamment remis en cause dans son propre pays d'origine (c'est le cas notamment du système français critiqué depuis la fin de la seconde guerre mondiale et périodiquement soumis à des réformes qui n'en changent nullement le contenu, le projet de la commission « Langevin-Wallon » restant au fond des tiroirs des différents gouvernements de la bourgeoisie française), il est nécessaire de se référer à une analyse de la nature de classe de ces cercles dirigeants actuels, représentants de la néo-bourgeoisie africaine que Frantz Fanon (Fanon, 1952) caractérise de façon pénétrante : la bourgeoisie nationale, qui prend le pouvoir à la fin du régime colonial est une bourgeoisie sous-développée.

Sa puissance économique est presque nulle, et en tout cas, sans commune mesure avec celle de la bourgeoisie métropolitaine à laquelle elle entend se substituer. Dans son narcissisme volontariste, la bourgeoisie nationale s'est facilement convaincu qu'elle pouvait avantageusement remplacer la bourgeoisie métropolitaine. Mais, l'indépendance qui la met littéralement au pied du mur va déclencher chez elle des réactions catastrophiques et obliger à lancer des appels angoissés en direction de l'ancienne métropole. Les cadres universitaires et commerçants qui constituent la fraction la plus éclairée du nouvel État se caractérisent en effet par leur petit nombre, leur concentration dans la capitale, le type de leurs activités : négoce, exploitations agricoles, professions libérales. Au sein de cette bourgeoisie nationale on ne trouve ni industriels, ni financiers. La bourgeoisie nationale des pays sous-développés n'est pas orientée vers la production, l'invention, la construction du travail. Elle est tout entière canalisée vers des activités de type intermédiaire. Être dans le circuit, dans la combine, telle semble être sa vocation profonde. La rapacité des colons et le système d'embargo installé par le colonialisme ne lui ont guère laissé le choix. Dans le système colonial, une bourgeoisie qui accumule du capital est une impossibilité. Or précisément, il semble que la vocation historique d'une bourgeoisie nationale authentique dans un pays dit « sous-développé » ou en « voie de développement » soit de se nier en tant que bourgeoisie, de se nier en tant qu'instrument du capital et de se faire totalement esclave du capital révolutionnaire que constitue le peuple. Cet enseignement universitaire français considéré comme devant s'appliquer au Niger et en Afrique noire francophone est-il adapté à la réalité nigérienne ?

Dans un pays dit « sous-développé », une bourgeoisie nationale authentique doit se faire un devoir impérieux de trahir la vocation à laquelle elle était destinée, de se mettre à l'école du peuple, c'est-à-dire mettre à la disposition du peuple, le capital intellectuel et technique qu'elle a arraché lors de son passage dans les universités coloniales. Nous verrons malheureusement que, assez souvent, la bourgeoisie nationale se détourne de cette voie héroïque et positive, féconde et juste, pour s'enfoncer, l'âme en paix, dans la voie horrible, parce qu'antinationale, d'une bourgeoisie classique, d'une bourgeoisie bourgeoise, platement, bêtement, cyniquement bourgeoise (Fanon, Sartre et Cherki, 2004, p. 113).

Au Niger, comme les ressources nationales sont limitées, l'aide extérieure est devenue nécessaire, mais celle-ci a finalement accru les coûts du secteur public et sa dépendance des coopérations étrangères, tout d'abord française puis des différents pays européens. Ces derniers et notamment la France ont utilisé le Niger comme champ d'expérimentation de nouvelles politiques éducatives : méthode Tranchart, enseignement télévisuel, etc. Mais lorsque les besoins se sont accrus lors de la période de récession (années 1980-1990) qui a suivi le « boom de l'uranium », l'aide internationale est apparue nécessaire aux yeux des dirigeants nigériens : la Banque mondiale et le F.M.I. ont pu conditionner leurs apports financiers successifs à l'application de leur politique d'ajustement structurel : le Niger n'est donc pas plus maître de sa politique économique et donc éducative (Meunier, 2000, p. 55). L'aide d'*assujettissement* structurelle ne permet aux pays africains d'avoir un système éducatif indépendant prenant en compte leurs réalités.

Pour conclure sur ce point, on voit bien que le référant, pour le Niger, lorsqu'on parle d'université ou de syndicat, c'est le modèle français, un modèle qui se veut universel. Mais qui ne donne aucune garantie en termes de convenance et d'efficacité. Ce mimétisme qui charrie au demeurant les inégalités de genre, traduit un rapport de domination entre les deux pays. Les recettes calquées sur le modèle français et censées apporter un nouveau souffle à une université nigérienne en crise¹¹⁹, ne sont en réalité qu'un processus de sa subordination aux normes françaises ou européennes de façon plus globale.

¹¹⁹ Aboubacar Yenikoye Ismaël, *L'université Abdou Moumouni de Niamey*, Paris, l'Harmattan, 2007, P 31.

2.3. Les enseignements d'une socio-démographie initiale

Dans la configuration française

En France, depuis l'adoption de la loi Faure¹²⁰, l'université est le théâtre d'une profonde mutation au cours de laquelle elle s'est progressivement ouverte à un plus large éventail d'horizons sociaux et aux femmes. Plus de quatre-vingts ans après la suppression de leur incapacité civile¹²¹, les femmes sont désormais bien présentes dans cet espace où elles étaient auparavant exclues¹²² et minoritaires¹²³.

Pour fixer les idées sur cette visibilité, rappelons qu'en 2014 (date du début de la thèse), sur le plan national, les étudiantes représentent 58,4% de la population étudiante à l'université¹²⁴. À la rentrée 2019, 56% des étudiant·e·s de l'enseignement supérieur français sont des femmes¹²⁵. L'université Lyon 2 comptabilise, en 2014, 9.350 étudiantes pour 28.680 inscrit·e·s, soit un taux de féminisation de 67 %.

Au cours de l'année universitaire 2020/2021 les femmes restent majoritaires chez les étudiant·e·s, avec un taux de féminisation de 68 %. Les chiffres produits par l'État et les chercheur·e·s [Boukhobza, Delavault et Hermann, 2000 ; Marry, 2005, etc.] sont tous congruents : les femmes représentent aujourd'hui la part majeure de l'enseignement universitaire, et elles réussissent mieux leurs études que les hommes (Jorda, 2007, p. 61). Les femmes constituent la majorité des étudiant·e·s et diplômé·e·s de niveau licence et master ou niveaux équivalents.

¹²⁰ La loi Faure (loi n° 68-978 du 12 novembre 1968) est une loi française relative à l'orientation de l'enseignement supérieur. Elle est le socle des réformes administratives de l'université française. Alors que les universités n'ont pas fait l'objet d'aucune grande transformation institutionnelle entre 1896 et la loi Faure qui a suivi Mai 68, trois nouvelles lois se sont succédé depuis 1968 : la loi Savary en 1984, la loi Pécresse en 2007 et la loi Fioraso en 2013 (Musselin, 2019, p. 7).

¹²¹ La loi du 18 février 1938 donne aux femmes le droit de s'inscrire à l'université sans l'autorisation de leur mari.

¹²² En 1861 Julie Victoire Daubié fût la première femme en France à être acceptée par la faculté de lettres de Lyon.

¹²³ Jusqu'au tournant du XX^{ème} siècle le pourcentage des femmes dans les universités ne dépassait pas 3%.

¹²⁴ Sources : services des études statistiques et de l'aide au pilotage (SESAP) bilan social chiffres au 31/12/2014.

¹²⁵ [https://www.enseignementsuprecherche.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/documents/pa-rite21_stats_FR_A5_web_\(1\)_1384840.p](https://www.enseignementsuprecherche.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/documents/pa-rite21_stats_FR_A5_web_(1)_1384840.p) Consulté le 13 décembre 2021 à 18h31 ;

Cependant, en dépit de cet investissement massif et des avancées incontestables en faveur de l'égalité, les inégalités professionnelles entre les femmes et les hommes restent très importantes dans le monde universitaire (Valenduc, 2014, p. 33). « Alors que les femmes sont majoritaires parmi les étudiants, leur part parmi les enseignants-chercheurs diminue au fur et à mesure que le niveau hiérarchique augmente » (Drucker-Godard et al., 2017). Le champ du pouvoir universitaire pour ainsi dire est toujours très peu investi par les femmes. Comment définir et décliner ce qu'est le pouvoir en sociologie ? Est-il légitime de parler de pouvoir dans le monde universitaire ?

Plusieurs significations étymologiques peuvent être données au mot pouvoir. Le vocable pouvoir (famille d'un thème ind.-eur. **poti-*), désignait le chef d'un groupe social de toutes dimensions, famille, clan, tribu. En grec *posis* « époux » et « *despotès* » désigne « le maître de la maison », il est appliqué ensuite aux « despotes » orientaux. En latin l'adjectif *potis*, auquel se rattache *potestas*, -atis « puissance », qualifie le pouvoir politique (Picoche, 2009, p. 405). Dans le langage courant, on dit d'une personne qu'elle a du pouvoir, laissant ainsi supposer que le pouvoir serait une chose que certains hommes possèderaient et d'autres pas. Cette vision substantialiste du pouvoir a pour effet de confondre les ressources du pouvoir avec son exercice. Un chroniqueur français (aujourd'hui candidat aux élections présidentielles) disait à propos du pouvoir : « *les femmes n'expriment pas le pouvoir, elles ne l'incarnent pas, il s'évapore dès qu'elles arrivent* »¹²⁶.

Pour les sociologues, le pouvoir n'est pas un attribut mais un rapport social entre des individus ou des groupes sociaux. Le pouvoir est consubstantiel à toute relation humaine depuis la dyade que forme le couple jusqu'à des groupes de plus grande taille. Toute relation sociale, sauf dans le cas limite de rapports strictement égaux, peut être considérée comme une relation de pouvoir (Etienne et al., 2004a, p. 349). La notion de « pouvoir » est au centre de nombreux travaux sociologiques. Le mérite de Norbert Élias est d'avoir resitué la relation de pouvoir dans le cadre des situations d'interdépendance : c'est la complexité de la division du travail dans les sociétés contemporaines qui rend les hommes dépendants les uns des autres et c'est de cette interdépendance même que naît toute relation de pouvoir. La relation de pouvoir n'est plus seulement conçue comme une simple relation interpersonnelle mais constitue bien l'un des traits structurels des sociétés modernes que l'on doit appréhender en termes d'influences réciproques,

¹²⁶https://www.bfmtv.com/politique/zemmour-les-femmes-n-incarnent-pas-le-pouvoir_AN-201303260081.html.

quoique d'inégales importances. D'où la définition de Norbert Élias : « quelqu'un exerce du pouvoir sur nous dans la mesure où nous dépendons davantage d'autrui qu'il ne dépend de nous » (Etienne et al., 2004b, p. 350).

En conséquence, je considère qu'il est légitime de parler de pouvoir à l'université et ce pouvoir je le situe à deux niveaux essentiels : le pouvoir académique c'est-à-dire celui que confère le statut de professeur d'université par rapport aux autres statuts d'enseignant·e·s ; et le pouvoir institutionnel qui est lié au fait de détenir un mandat électif (président·e d'université, directeur·rice d'UFR, d'institut, de laboratoire, de centre de recherche).

Toujours incarné, mais jamais absolu, ce que l'on appelle le pouvoir de façon général « n'est pas une amulette que l'un possède et l'autre non », mais une particularité structurelle des relations humaines – de toutes les relations humaines. » (Elias, 1993). Cela dit, en ce qui concerne le pouvoir académique, une enseignante de Lyon 2 déclarait : « *Un professeur n'est pas n'importe qui. Il y a dans le fait d'être professeur d'université cette illusion de prestige constante alors que nos salaires sont modérés. Quand vous avez en face de vous 400 étudiant·e·s qui vous écoutent, qui vous regardent, vous pouvez y croire. Et si en plus vous dirigez des recherches, etc.* »¹²⁷. Un·e professeur·e a le pouvoir (iel peut) contrairement aux étudiant·e·s.

La fonction de professeur·e avec ses différentes classes et leurs grades, est à l'échelle mondiale la fonction hiérarchique la plus élevée du corps des enseignant·e·s-chercheur·e·s. Les professeurs (du latin *professors* : ceux qui enseignent une science, un art), ont comme le constate Francine Pouzargue des privilèges démocratiquement acquis. Leur statut ne date pas d'aujourd'hui. Il y a des lois, il a une règle du jeu (Pouzargue, 1998, p. 46). Ce sont eux les garants de l'autorité scientifique, pédagogique et politique à l'université. Ils sont notamment sollicités pour siéger dans des comités d'expertise ou de sélection, ils dirigent des thèses, et c'est autour d'eux que s'organisent les réseaux (nationaux et internationaux) de recherche. C'est également parmi les professeur·e·s que les président·e·s d'université sont recruté·e·s, même si depuis 1984 la fonction de président d'université n'est plus réservée exclusivement aux professeur·e·s.

¹²⁷ Extrait de l'entretien réalisé le 8/9/2015 avec une professeure en psychologie à Lyon2 et chargée de mission CPED.

Toutes les président·e·s de Lyon 2 sont issus du corps des professeur·e·s d'université. Et les professeur·e·s d'université sont plus rarement des professeures.

Ainsi, selon les statistiques nationales, en 2019, 27 % des professeur·e·s d'universités sont des femmes contre 24 % en 2014¹²⁸ et 12 % en 1992. Les femmes représentent 45 % des maîtres de conférences en 2019 contre 42 % en 2014 et 35 % en 1992. À l'université Lyon 2, si elles représentent 56 % des maîtres de conférences, les femmes ne comptent plus que pour 33,5 % du corps de professeur·e·s d'université. L'analyse des données du tableau ci-dessous que j'ai élaboré à partir des données que j'ai collecté, permet de constater une féminisation du corps de maîtres de conférences mais une encore faible présence des femmes aux fonctions de professeur·es.

Tableau 2 : Tableau des effectifs des enseignants-chercheurs de Lyon2 (2010-2016)

ANNEE	SEXE						TOTAL. G	% HOMME	% FEMME
	HOMME			FEMME					
	Pr.	MC	Total H.	Pr.	MC	Total F.			
2010	121	158	279	52	200	252	531	52,5	47,5
2011	126	161	287	55	196	251	538	53,3	46,7
2012	130	161	291	56	192	248	539	53,9	46,1
2013	133	166	299	59	201	260	559	53,4	46,6
2014	127	159	286	64	209	273	559	51,1	48,9
2015	120	150	270	72	195	267	537	50,2	49,8
2016	121	153	274	66	202	268	542	50,5	49,5

De quels apports pour notre thèse peuvent être la lecture des bilans sociaux auxquels est tenue l'université Lyon 2 comme toute administration publique ? De quels apports peuvent être

¹²⁸ Source : Statistiques du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2014.

les rapports de situation comparée entre les femmes et les hommes établis depuis 2018 dans cette université ?¹²⁹

Une lecture longitudinale de ce qui y figure spécifiquement pour les personnels d'enseignements, notamment en ce qui concerne leur recrutement de 2015 à 2020, va nous fournir des indices significatifs sur ce qui évolue positivement comme le paritarisme d'examen ou ce qui résiste à l'égalité comme pour l'accès des femmes aux postes de professeurs. De ces constatations, et des commentaires figurant dans les bilans mais aussi des absences de raisonnement qui nous apparaissent, on peut se permettre d'affirmer les progrès accomplis au nom de la parité sans qu'ils induisent pour autant des modifications au rapport inégalitaire entre les femmes et les hommes dans l'accès à la carrière professorale¹³⁰.

- **Une majorité de femmes dans l'effectif enseignant-chercheur mais une inégalité hiérarchique persévérante**

Les personnels enseignant.es / enseignant.es-chercheur.es titulaires

Tableau 3 : Répartition des enseignant.es et enseignant.es-chercheur.es par corps et genre en 2020

¹²⁹ En 2020 le traditionnel bilan social de l'établissement et le rapport de situation comparée entre les femmes et les hommes établi depuis 2018 à l'Université Lumière Lyon 2 fusionnent pour devenir le rapport social unique (RSU). Sa forme est transitoire puisque le document a été travaillé avant la sortie de l'arrêté du 7 mai 2021 qui précise les données sociales devant figurer en son sein. A l'issue de cette présentation classique, le RSU 2020 intègre une analyse fine des données quantitatives disponibles en matière d'égalité entre les hommes et les femmes. Ces analyses correspondent à différents axes du plan d'action sur l'égalité professionnelle. Au-delà des données comparatives d'ensemble entre femmes et hommes pour étendre les différentes catégories du personnel, le document offre une mise en perspective des différenciations en matière de rémunérations, de progression dans les carrières professionnelles ou encore d'articulation des temps de vie professionnelle et personnelle. (Source RSU Lyon 2 2020).

¹³⁰ Les tableaux proposés ici sont reconstitués à partir des bilans sociaux de 2015 à 2020.

	Femme	Homme	Total	Part des femmes (en %)
Enseignant.e 2nd degré	68	41	109	62,4%
Professeur.e agrégé.e	31	21	52	59,6%
Professeur.e certifié.e	29	10	39	74,4%
Professeur.e d'EPS	2	7	9	22,2%
Professeur.e des lycées professionnels	6	3	9	66,7%
Enseignant.e - chercheur.e	282	279	561	50,3%
Maître/sse de conférences	215	163	378	56,9%
Professeur.e des universités	67	116	183	36,6%
Ensemble	350	320	670	52,2%

Ce tableau emprunté au bilan social 2020 montre à voir que l'effectif de 670 enseignant.es/chercheur.es titulaires est légèrement plus féminin que masculin du fait de la part plus importante de femmes au sein des enseignant.es du second degré car sinon l'égalité est presque parfaite pour les enseignant.es/chercheur.es.

En revanche le tableau ci-dessous atteste sur la longue durée de la situation inégalitaire entre les hommes et les femmes au regard de leur accès au grade de professeur comme si un construit social, sorte de main invisible, s'opposait à une dynamique démographique, en faveur des femmes alors même comme nous le verrons que le respect du paritarisme à très fortement progresser dans l'organisation des concours de recrutement.

Ainsi les femmes représentent tant en début qu'en fin de période plus de 56% des MCF alors que les hommes gardent un poids constant presque deux fois supérieur à celui des femmes chez les PU.

Tableau 4 : Effectifs Enseignants-Chercheurs par corps et genre (%)

	MCF	% Femmes	PU	% Hommes
2015	345	56,2	192	62
2016	355	56,9	187	64,7
2017	354	56,5	183	65
2018	358	56,4	182	62,6
2019	360	56,9	179	61,5
2020	378	56,9	183	63,4

- **La mise en place partiellement réussie du paritarisme sur la même période**

Avant d'essayer de trouver des pistes questionnant ce constat, il est important de souligner les progrès accomplis dans la même période quant à l'introduction et à la pérennisation du paritarisme dans les instances d'organisation des concours de recrutement.

L'extrait suivant du Bilan social de 2018 s'avère en cela représentatif d'un processus de réforme réglementaire réussi : « Une moyenne de 50% de femmes est représentée dans les comités des professeur.es des universités et 51% pour les maîtres de conférences (contre 46 % l'année dernière), ce qui correspond à la parité sur la représentation des femmes dans les comités de sélection. On peut noter la progression de la parité par rapport à l'année précédente dans les comités de sélection des MCF. En revanche, seulement 39% de femmes sont présidentes de comité de sélection des MCF et 42% pour les COS des professeur.es d'université¹³¹».

Ces données sont tout à fait intéressantes car elles attestent d'une vraie réussite de la volonté de rendre paritaire le déroulement du concours mais elles interrogent sur ce qui dans le processus va conduire in fine à reproduire l'hégémonie masculine dans la catégorie des professeurs d'université.

Tout comme dans la carrière, les hommes dominent sur le plan institutionnel. Les femmes sont en effet peu nombreuses dans les instances dirigeantes de l'université (Latour, 2008, p. 53). Elles sont notamment rares à porter la toge de président.e d'université, près de 50 ans après l'élection de Françoise Moret-Bailly¹³², première femme présidente d'université en France. Dans le classement des directeurs / présidents publié par la Commission européenne au sein de son document *SHE Figures* en 2015, la France occupe la dernière place, avec 10 % de femmes à la tête d'institutions d'enseignement supérieur. « *En France, les présidents sont rarement des présidentes* » (Boffo, Dubois et Moscati, 2008, p. 41). Le nombre de celles-ci est

¹³¹ Cette année-là les femmes représentent 50 % des candidat.es retenu.es sur les postes de MCF et 27.3% sur les postes de PR

¹³² Françoise Moret-Bailly a dirigé l'université de Bourgogne de 1971 à 1973.

passé de 15 en 2008, à seulement 8 après les élections universitaires de 2012. En 2017 la France compte 12 femmes présidentes sur 73 universités.

Depuis sa fondation en 2007, la Conférence des Présidents d'Université (CPU) n'a jamais été présidée par une femme. Tous les présidents de la CPU sont des hommes, « blancs », et ont la cinquantaine. Ils sont également tous professeurs et sont majoritairement issus des universités parisiennes : sur les 6 présidents, les 4 derniers sont de Paris, comme le montre le tableau suivant :

Tableau 5 : Tableau récapitulatif des présidents de la CPU

Présidents CPU	Statut	Sexe	Mandat	Âge au début du mandat	Université de provenance
J.P Finance	Professeur	H	2007-2008	60	Nancy
L. Collet	Professeur	H	2008-2010	54	Lyon
L. Vogel	Professeur	H	2010-2012	56	Paris
J.L Salzmman	Professeur	H	2012-2016	57	Paris
G. Roussel	Professeur	H	2016-2018	48	Paris
José Manuel de Tunon de Lara	Professeur	H	Depuis 2020-	62	Paris

À l'université Lyon2 également le pouvoir institutionnel est depuis toujours en main masculine. En 2014, quand j'initie ma recherche, cinq doyens d'UFR sur six sont des hommes et seulement deux femmes dirigent l'un des six Instituts.

Tableau 6 : Tableau des directeurs des UFR / Instituts de Lyon2 en 2015.

UFR et Instituts	Responsables	Sexes
UFR d'anthropologie, de Sociologie et science politique	Doyenne	F
UFR de droit et science politique	Doyen	H
UFR temps et territoires	Doyen	H
UFR langue	Doyen	H
UFR des lettres, sciences du langage et arts	Doyen	H
UFR des sciences économiques et de Gestion	Doyen	H
IETL	Directrice	F
IFS	Directeur	H
ICOM	Directeur	H
Institut de Psychologie	Directrice	F
ISPEF	Directeur	H
IUT	Directeur	H

En ce qui concerne la direction de l'université, on observe là également l'absence quasi totale des femmes.

Tableau 7 : Tableau des différents présidents de Lyon2.

Présidents	Sexe	Spécialités	Mandats	Âge au début du mandat
Jean-Pierre Lasalle	H	Science politique	1971-1973	38
René Girard	H	Littérature alle- mande	1973-1974	49
Maurice Bernadet	H	Économie	1974-1979	46
Philippe Lucas	H	Sociologie	1979-1986	39
Michel Cusin	H	Linguistique	1986-1991	55
Éric Froment	H	Économie	1991-1996	52
Bruno Gelas	H	Littérature	1996-2001	51
Gilbert Puech	H	Linguistique	2001-2006	58
Claude Journes	H	Droit	2006-2008	56
Olivier Christin	H	Histoire	2008-2009	47
André Tiran	H	Économie	2009-2012	62
Jean-Luc Mayaud	H	Histoire	2012-2016	61
Nathalie Dompnier	F	Sciences politiques	2016-2020	42

Le tableau récapitulatif ci-dessus indique très clairement la concentration du pouvoir institutionnel en des mains masculines : douze des treize président·e·s sont des hommes, « blancs », âgés en moyenne de 50 ans.

Mais, la direction de l'université n'est pas la seule institution à faire une petite place aux femmes au sommet de sa hiérarchie.

Le syndicalisme universitaire est aussi un lieu de pouvoir androcentré. Malgré leur discours égalitariste, les syndicats en général ont longtemps été réticents à s'ouvrir aux femmes, oscillant entre proclamation du droit au travail des femmes et renvoi de la femme au foyer. Les femmes et leurs intérêts restent sous-représentés dans les organisations syndicales marquées par une « culture masculine » préjudiciable à la prise de responsabilités des femmes (Pochic et Guillaume, 2013, p. 379).

Le rapport des syndicats aux femmes et à l'égalité professionnelle a particulièrement changé dans les années 1970 grâce notamment à la participation active des femmes aux grandes grèves de l'époque (Maruani, 1979, p. 13). Mais, contrairement aux instances de direction de l'université, il est difficile de fournir avec exactitude les effectifs de femmes dans les syndicats, « tant les données statistiques sont éclatées, très souvent partielles, notamment en France où se conjuguent une forte pluralité syndicale et une absence de source statistique homogène et approfondie. Des données d'enquêtes externes aux syndicats font état d'un taux de syndicalisation général de 8 % des salariés (7,5 % pour les femmes et 9 % pour les hommes) » (Silvera, 2006, p. 23-29).

Aussi, si la représentation des femmes dans les syndicats s'est beaucoup améliorée depuis 2000, les hommes continuent d'occuper l'essentiel des fonctions dirigeantes. « Comme dans d'autres secteurs, l'avancée de l'égalité hommes-femmes dans les syndicats reste sélective, avec une faible ouverture des fonctions dirigeantes aux femmes, qu'il s'agisse des positions de secrétaire général ou fédéral, ou de la participation aux instances décisionnelles. » (Guillaume, 2017, p. 6).

« Les structures de direction des syndicats connaissent, elles aussi, un plafond de verre, même dans les cas où on peut constater une féminisation croissante de la base des syndicats et malgré les mesures contraignantes prises pour féminiser les instances de direction et de pouvoir » (Laufer, 2014, p. 69).

D'après les statistiques du Conseil économique et social complétées et actualisées par Rachel Silvera (Silvera, 2006, p. 23-29), en 2005, la part des femmes secrétaires générales d'union départementales n'atteint point les 10% pour la majorité des structures syndicales : 8,3% pour la Confédération Générale du Travail (CGT) et 8,5% pour la Confédération française Démocratique du Travail (CFDT°) contre 7,6 % pour Force Ouvrière (FO). Le pourcentage des femmes secrétaires générales de fédérations lui est inférieur à 20 %. En revanche au niveau des comités exécutifs (ou bureaux) confédéraux, et bien d'autres fonctions moins valorisées, les taux sont relativement plus importants.

En 2014, seules Nicole Notat (CFDT) et Carole Couvert (CFE-CGC) ont pu accéder à la tête de deux des principales centrales syndicales. En ce qui concerne les syndicats des enseignant·e·s-chercheur·e·s, seule Claudine Kahane a pu accéder au poste de secrétaire générale du

bureau national du SNESUP (en 2013). Autrement dit, depuis 1970 (et même avant)¹³³ la direction du SNESUP est toujours assurée par des hommes, comme le montre le tableau suivant

Tableau 8 : tableau des secrétaires généraux du SNESUP de 1970 à 2019

Période	Secrétaire général	Sexe
1969-1970	Georges Innocent	H
1970-1972	Daniel Monteux	H
1977-1983	Pierre Duharcourt	H
2001-2005	Maurice Herin	H
2005-2009	Jean Fabbri	H
2009-2013	Stéphane Tassel	H
2013-2015	Claudine Kahane / Marc Neveux	F / H
2015-2019	Hervé Christofol	H

Au Niveau local, selon un ancien secrétaire général de la section, deux femmes seulement ont été élues à la tête de la section SNESUP Lyon2 : Sophie Beroud et Isabelle Garcin Marrou. Cette information a été confirmée par les nominées et d'autres enquêté.e.s.

En définitive, toutes ces statistiques montrent que les femmes sont restées en périphérie du pouvoir dans un monde universitaire qui s'est aujourd'hui « féminisé ». Les femmes sont sous-représentées dans les fonctions du pouvoir académique et institutionnel. Une situation similaire, avec des aspects différents, se présente au Niger, un pays de l'Afrique noire francophone.

Dans la configuration nigérienne

Au mois d'août 2014, réunie en session extraordinaire, l'Assemblée nationale du Niger a adopté les lois portant création de quatre nouvelles universités publiques au Niger ; dans les régions d'Agadez, Diffa, Dosso et Tillabéry. Désormais, toutes les huit régions du Niger disposent ainsi d'universités publiques. Il s'agit là, incontestablement, de grandes avancées dans le domaine de l'enseignement supérieur au Niger qui présentent de réelles perspectives de progrès

¹³³ J'ai fait le choix de construire le tableau des secrétaires généraux du SNESUP à partir de 1970. Il faut cependant préciser que de sa création à 1970, tous les secrétaires généraux nationaux étaient des hommes.

social, politique et économique. Et, il est intéressant d'ajouter que le Niger qui a réintégré le Conseil Africain et Malgache de l'Enseignement Supérieur a aussi instauré en 2007 la réforme LMD (Licence – Master – Doctorat) ; et s'est engagé dans le cadre du Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement Supérieur en Afrique de l'Ouest (REESAO). L'Université au Niger comme nous pouvons le constater, est véritablement engagée dans un processus international dont il est nécessaire de saisir les tenants et les aboutissants ; du moins, dans certains de ses aspects en rapport avec notre domaine d'étude, la sociologie. Une thèse de doctorat qui porte sur l'imbrication des institutions universitaire et syndicale dans la structuration de la domination masculine, peut permettre, dans une approche comparative avec la France, d'étudier plusieurs enjeux et défis de la problématique de l'université au Niger, notamment : la reproduction des élites et la question du genre.

La question du déficit des femmes aux lieux du pouvoir universitaire constaté en France se pose au Niger, pays de l'Afrique noire dans lequel les filles n'ont aujourd'hui encore pas accès à l'école. En Afrique selon Margaret Maruani, les femmes ont encore plus de mal à trouver l'égalité professionnelle, puisque la porte de l'école leur est à peine entrouverte. Le monde universitaire nigérien reste traversé, comme l'ensemble de la société, par des inégalités de genre (Goza et al., 2010). Avec l'une des couvertures éducatives (tous niveaux d'enseignement confondus) les plus faibles du continent africain (Harouna et al., s. d., p. 6), le Niger, présente un des taux de féminisation les plus faibles au monde en matière d'emploi : 22%¹³⁴.

Le taux d'accès à l'université au Niger est de 59 étudiants pour 100 000 habitants en 2003-2004 (Goza et al., 2010, p. 170). « L'accès à l'enseignement supérieur est marqué par une sous-représentation des jeunes femmes. En effet, en 2005, sur les 7249 étudiants inscrits à l'Université Abdou Moumouni, 1521 étaient des étudiantes soit à peine le quart de la population estudiantine (21%). Dans l'enseignement supérieur privé, elles étaient pour la même année au nombre de 1128 pour un effectif total d'étudiants de 2798, soit 40%. En 2004, le rapport entre le taux de scolarisation des femmes et celui des hommes dans l'enseignement supérieur était de 0,36 (PNUD, 2006) » (Tidjani Alou, 2006).

En 2014-2015, sur les 16.185 étudiant·e·s inscrit·e·s à l'Université Abdou Moumouni (UAM), 3.813 étaient des étudiantes soit à peine le quart de la population estudiantine (soit

¹³⁴ http://www.unicef.org/wcaro/french/WCARO_Niger_Factsheet_Fr_StatutFemmes.pdf.

23,5%). Même si on observe une légère hausse de l'effectif total des étudiantes (23,5 en 2014 contre 21% en 2005), l'accès à l'enseignement supérieur au Niger reste toujours marqué par une sous-représentation des femmes.

Aussi, comme dans bon nombre d'universités africaines¹³⁵, les femmes diplômées peinent ensuite à accéder aux fonctions de pouvoir. En 2014, la part des femmes dans le corps professoral à l'université de Niamey est de 10,8%. Cependant, contrairement à Lyon 2 où on assiste à une « féminisation » du corps de maître de conférences (56,7 %), à l'université de Niamey le déficit de femmes s'observe à tous les niveaux de la carrière académique : en 2014 12 femmes au grade d'assistant (16,9%) ; 17 au poste de maître assistant (10,5%), et seulement 7 femmes chez les maîtres de conférences (11,1%). Il est important de relever dans la configuration nigérienne le maintien de ces catégories « assistant », « maître-assistant » qui existaient auparavant en France. Quatre ans après, la situation n'a guère évolué : de 2014 à 2017 aucune femme n'est passée professeure.

¹³⁵ Cf. colloque international organisé par l'Agence Universitaire de la Francophonie les 13-14 novembre 2014 à Dakar et ayant pour intitulé : « Femmes universitaires, Femmes de pouvoir ? ».

Tableau 9 : Tableau des enseignant·e·s-chercheur·e·s de l'UAM (2010-2017).

AN- NÉE	HOMMES					FEMMES					To- tal G	% H	% F
	Pr	MC	MA	A	Total. H	Pr	MC	MA	A	To- tal. F			
2010	21	42	135	68	266	3	6	15	8	32	298	89,3	10,7
2011	21	44	137	72	274	3	6	15	8	32	304	89,47	10,53
2012	27	46	158	48	279	3	6	19	5	33	312	89,42	10,58
2013	29	55	147	48	279	4	4	20	5	33	312	89,42	10,58
2014	33	56	144	59	292	4	7	17	12	40	332	87,95	12,05
2015	36	70	134	59	299	4	10	16	12	42	341	87,68	12,32
2016	38	81	124	51	294	4	12	18	9	43	337	87,24	12,76
2017	44	80	121	54	299	4	12	21	9	46	345	86,67	13,33

Comme en France, au Niger les femmes participent très peu à la direction des établissements d'enseignement supérieur, aussi bien dans le public que dans le privé. De 2014 (début de la recherche à 2021), sur les huit universités publiques que compte le pays, aucune n'est dirigée par une femme. Les recteurs et les vice-recteurs sont tous des hommes.

L'Université Islamique de Say (sous tutelle de l'Organisation de la Conférence Islamique) a elle depuis sa création toujours eu des hommes comme recteurs. De 1973, date de sa création, à nos jours, l'université de Niamey a eu 8 recteur·rice·s à sa tête : 1 femme et 7 hommes.

Tableau 10 : Tableau des recteurs de l'université de Niamey.

Recteur	Sexe	Fac / discipline	Mandat	Âge (début du mandat)
Ba Boubacar	H	FS (math)	1973-1979	38
Moumouni Dioffo Abdou	H	FS (physique)	1979 -1982	50
Professeur Hamani Abdou	H	FLSH (Linguistique)	1982 -1988	40
Arouna Sidikou Hamidou	H	IRSH (géo)	1988 -1990	42
Yenikoye Alhassane	H	FA (physiologie)	1990 -1993	42
Yenikoye Alhassane	H	FA (physiologie)	1993 -1999	43
Diallo Bouli	F	FS (biologie)	1999 -2002	51
Diallo Bouli	F	FS (biologie)	2002 -2005	54
Yenikoye Alhassane	H	FA (physiologie)	2005 -2008	57
Yenikoye Alhassane	H	FA (physiologie)	2008- 2011	60
Abarchi Habibou	H	FSS (chirurgie)	2011- 2017	51
Mamadou Saïdou	H	FSS (bactériologie)	2018-	57

La direction des UFR, Instituts et écoles (ENS et écoles doctorales) est également assurée par des hommes.

Tableau 11 : Tableau des directeurs des UFR et Instituts de l'UAM (2017).

Facultés / Instituts	Femmes	Hommes
École Normale Supérieure		H
Faculté d'Agronomie		H
Faculté des Lettres et Sciences Humaines		H
Faculté des Sciences et Techniques		H
Faculté des Sciences économiques juridiques		H
Facultés des Sciences de la Santé		H

Dans les syndicats nigériens, le constat est identique, voire plus alarmant. L'ouverture du syndicalisme nigérien aux femmes reste segmentée selon que la fonction implique ou non autorité sur les autres. Les lieux de décision et de gestion qui étaient majoritairement masculins le sont toujours. Les fonctions et tâches confiées aux femmes sont le plus souvent des positions subalternes et moins convoitées. Mariama Chipkao est l'une des premières et rares femmes à accéder en 2009 à la direction d'un syndicat (le Syndicat national des Enseignants du Niger). De 2014 à 2017, aucune femme n'a pu accéder à la tête d'une centrale syndicale au Niger. De 1989 dates de sa création à aujourd'hui, le syndicat national des enseignants-chercheurs et chercheurs du supérieur (SNECS), l'unique syndicat représentant des enseignants-chercheurs au Niger, a toujours été dirigé par des hommes. Jamais le SNECS n'a eu au sein de son bureau plus de trois femmes, le 10^{ème} bureau (2014-2017) composé de 7 membres n'en compte aucune.

Tableau 12 : Tableau des secrétaires généraux de l'université de Niamey.

S.G SNECS	Sexe	Mandature
Maxime Banoïn	H	1989-1991
Abdel Kadir Galy	H	1991-1993
Issoufou Omar	H	1993-1995
Fatimata Garba / N.A Goza	F	1995-1997
Amadou Seydou Maïga	H	1997-2004
Mahaman Malan Issa	H	2004-2010
Mahaman Malan Issa	H	2010-2011
Moussa Hamidou Talibi	H	2011-2014
Amadou Idi	H	2014-2016
Sahabi Bakasso	H	2016-2017
Nabala Adaré	H	2018-

En définitive, Sur les bases de mon mémoire de master, puis en effectuant un travail de sociographie sur l'université Lyon 2 et sur l'université de Niamey sur certaines institutions de pouvoir et sur celles considérées comme contre-pouvoir (les syndicats), je réalise que les données statistiques sont convergentes et montre une même réalité : la faible présence des femmes au sommet de la hiérarchie universitaire et syndicale. Et en plus de leur convergence, je remarque que les données statistiques ne sont obtenues que si on les produit car la distinction femme / homme n'est pas travaillée et d'autant moins réfléchi par les institutions observées. Ce qui nous amène à interroger les processus d'accès aux lieux de pouvoir, dont il est admis qu'ils devraient prioritairement être basés sur le mérite, l'excellence, ou encore la compétence.

TROISIEME PARTIE

**DE LA FAUSSE NEUTRALITÉ DANS L'ORGANISATION DE
LA RECONNAISSANCE DES COMPETENCES A LA MISE EN
EVIDENCE D'UNE DOMINATION GENRÉE**

La question que cette partie tente d'éclairer c'est comment des systèmes qui se présentent comme neutre et objectif, c'est à dire reposant sur des formes de mesure, peuvent engendrer et continuer à engendrer, malgré des déclarations et des lois de promotion de l'égalité, autant d'inégalités dans leur mise en application. Ce qui implique de présenter les modèles normatifs de qualification et de sélection dans le monde universitaire, de les interroger en se demandant notamment à quels attributs sociaux ils renvoient et dans quelle mesure ils exhibent des habitus genrés.

3.1. Le pouvoir académique : une neutralité apparente, un sexisme caché

La méritocratie reproductive

« L'idéologie méritocratique est un discours de légitimation des inégalités et des dominations. Elle porte en implicite une conception de la société comme lutte de tous contre tous qu'il s'agit d'organiser par quelques règles » (Bouamama, Cormont et Fotia, 2012, p. 237).

Les voies françaises hégémoniques d'accès au professorat

Il existe, en France, une instance dont la fonction est clairement identifiée à la régulation des carrières. L'article 1 du décret de 1992, toujours en vigueur, définit ainsi sa mission : « Le Conseil National des Universités (CNU) se prononce, dans les conditions prévues par les dispositions des statuts particuliers et du présent décret, sur les mesures individuelles relatives à la qualification, au recrutement et à la carrière des professeurs des universités et des maîtres de conférences ». À laquelle s'ajoute, depuis le décret du 25 avril 2009, celle de « l'évaluation de l'ensemble des activités et de leur évolution éventuelle » (art. 2). Sous d'autres noms, cette instance a existé depuis la fin du XIXe siècle, prenant en charge de façon continue la régulation de la profession, dans un contexte en profonde, puis rapide transformation (Picard, 2020, p. 6).

Le CNU est composé de 3480 membres dont 2/3 d'élus et 1/3 nommés (qui représente l'Etat). Et parmi les élus on peut trouver autant des listes syndicales que des listes corporatives. Sur le plan organisationnel, le CNU est structuré de 11 groupes, eux-mêmes divisés en 52 sections, dont chacune correspond à une discipline et à un groupe de disciplines connexes. Chaque section comprend deux collèges où siègent en nombre égal d'une part, des représentants des professeurs des universités et personnels assimilés et, d'autre part, des représentants des maîtres de conférences et personnels assimilés. Chaque section du CNU comprend deux collèges (A et B) où siègent, en nombre égal. Le collège A regroupe les représentants des professeurs des universités et personnels assimilés. Et le collège B regroupe les représentants des maîtres de

conférences et personnels assimilés. Les élections sont organisées par section et par collègue (A et B) au scrutin de liste à la représentation proportionnelle avec répartition des sièges restant à pourvoir au plus fort reste.

Cela dit, en ce qui concerne l'entrée dans les professions académiques statutaires, il faut rappeler avec Emmanuelle Latour qu'elle s'opère globalement en quatre temps : « d'abord la soutenance d'une thèse de doctorat (ou d'une HDR pour les postes de professeur). Deuxièmement, « la qualification » du titulaire, dans un ou plusieurs champ(s) disciplinaire(s), par une instance de régulation nationale – le Conseil National des Universités (CNU) – qui l'habilite à candidater sur des postes académiques mis au concours partout en France. Puis les candidatures libres, en fonction des postes mis au concours et des désirs des candidat-e-s. Ensuite, les candidatures sont examinées et les candidat-e-s auditionné-e-s par des Commissions de spécialistes, les organes de recrutement au niveau des établissements, qui décident, sous l'autorité des Conseils d'administration restreints, des recrutements sur les postes à pourvoir dans l'établissement et, enfin, la titularisation (quasi automatique) sur ce poste après une période de « stage » d'environ un an » (Latour, 2008).

Pour accéder au pouvoir académique, c'est-à-dire celui que confère le statut de professeur, il faut dans de nombreuses disciplines (sociologie, psychologie, etc.), obtenir au préalable l'Habilitation à Diriger une Recherche (diplôme créé en 1984 après la suppression de l'ancienne Thèse d'État). Dans les autres disciplines (droit, sciences politiques, sciences économiques et de gestion etc.), l'accès à la fonction de professeur des universités passe par l'agrégation (concours national). Il est possible dans les disciplines avec agrégation, de postuler avec uniquement un doctorat (agrégation externe) ou avec un doctorat et une condition d'âge (40 ans) (agrégation interne) ou encore avec le doctorat, le diplôme d'Habilitation à Diriger des Recherches (HDR) et dix ans d'expérience (Pigeyre et Sabatier, 2011).

Pour l'ensemble des disciplines, l'accès au professorat passe par deux étapes essentielles :

- les procédures de qualification des candidat-e-s par le Conseil National des Universités (CNU)
- les procédures de recrutement ouvertes dans chaque établissement d'enseignement supérieur aux candidat-e-s préalablement qualifié-e-s.

Le Tableau tiré des travaux de Frédérique Pigeyre et Annick Valette (Pigeyre et Valette, 2004), nous donne une photographie assez claire de ces étapes essentielles :

Tableau 13 : voies d'accès au corps professoral en France

Possible Procédures réquises	Concours externe	Agrégation du supérieur (article 49-2)	Promotion interne (« voie longue » article 46-3)
Diplôme exigé	Habilitation à diriger des recherches (HDR) (ou doctorat d'État)		Habilitation à Diriger des Recherches (HDR) (ou doctorat d'État)
Acteurs impliqués	Membres du CNU. Commission de spécialistes.	Membres du jury du concours (Réseaux informels)	Commission de spécialistes, Membres du CNU.
Étapes successives	Qualification au CNU. Rapports sur le dossier. Audition. Classement.	Trois épreuves, chacune avec élimination possible. Classement des lauréats. Choix des affectations par chaque lauréat successivement.	Rapports sur le dossier. Audition. Classement. Validation par le CNU.

La gestion des carrières académiques, comme le rappelle Emmanuelle Latour mobilise des logiques nationales (obtention de diplômes et procédure de qualification) et des logiques locales (ouverture ou fléchage de postes et procédure de recrutement) (Latour, 2008).

Que faut-il entendre par la « carrière » ? Selon Everett C. Hughes, la vie de travail apparaît comme une suite de seuils, d'étapes, de bifurcations dont la carrière marque le cours ; ou mieux : la carrière est cette séquence même de statuts, de rôles, d'honneurs, pour autant que la profession (et non pas le talent personnel, ni la famille, ni le hasard, ni d'autres circonstances) en détermine la chronologie. L'étude des carrières n'a longtemps retenu les sociologues que

dans la mesure où ils dirigeaient leur regard vers les plus structurées des « professions » : celles que ce mot seul, elliptique et solennel, désigne dans la langue anglaise ; rares activités (les notaires, les médecins, les pasteurs, etc.) auxquelles leur recrutement sévère, leur discipline intérieure, leur vieille tradition, et sans doute leur importance sociale, confèrent une sécurité matérielle et un prestige sans comparaison avec le commun » (Tréanton, 1960, p. 73).

Cela dit, aux termes des procédures de qualification et de recrutement, les candidat·e·s admis·e·s sont nommé·e·s conformément au décret n°84-431 du 6 juin 1984 fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignant·e·s-chercheur·e·s (voir annexe 2). À la différence des magistrats, dont le statut fort protecteur relève de la loi organique, ou des militaires, qui relèvent de la loi ordinaire, les universitaires disposent d'un statut particulier régi simplement par un décret. Les enseignant·e·s-chercheur·e·s titulaires sont des fonctionnaires de l'État, et à ce titre, ils sont régis par deux lois spécifiques, la loi du 11 juillet 1983 sur les droits et obligations des fonctionnaires, et la loi du 11 janvier 1984 sur la fonction publique (civile) de l'État (Beaud, 2009, p. 93).

Ainsi, si les maîtres de conférences sont nommé·e·s par arrêté du·de ministre chargé·e de l'enseignement supérieur (article 32), les professeur·e·s des universités sont nommé·e·s par décret du Président·e de la République (l'article 50). Ce qui est assez révélateur des représentations hiérarchiques et du capital des professeur·e·s en termes de pouvoir.

Les professeur·e·s d'université sont à l'image du Président de la République qui les nomme : iels dominant le monde académique. Iels ont le rang académique supérieur au sein des enseignant·e·s-chercheur·e·s et jouissent du principe constitutionnel de « représentation propre et authentique », en particulier au sein des conseils universitaires, et l'ensemble des opérations de recrutement et de promotions des professeurs des universités relèvent exclusivement des membres du corps des professeur·e·s des universités et des personnels assimilés.

Outre les dispositions législatives, il importe de souligner le rôle du syndicalisme universitaire dans la gestion des carrières des enseignant·e·s-chercheur·e·s. Les syndicats des enseignant·e·s-chercheur·e·s en l'occurrence, sont des fervents défenseurs du modèle et des organes de promotion méritocratique des enseignant·e·s-chercheur·e·s. Récemment, en octobre 2020, tous les syndicats représentatifs de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (FERC-CGT, SGEN-CFDT, FSU, FO, SUD-Solidaires, SNPTES, UNSA-Éducation) se sont opposés

à l'amendement soutenu par la ministre de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation supprimant la qualification par le Conseil National des Universités (CNU) pour les candidat·e·s aux fonctions de professeur (PU) déjà maître de conférences (MCF) et ouvrant aux établissements la possibilité de déroger à la qualification par le CNU pour les candidat·e·s aux fonctions de MCF ou professeurs.

Bien plus que des simples locomotives des revendications, les syndicats majoritaires des enseignant·e·s-chercheur·e·s participent à la gestion de carrières des enseignant·e·s-chercheur·e·s : ils sont impliqués dans les procédures de qualification (ils siègent aux CNU)¹³⁶ et de recrutement des enseignant·e·s-chercheur·e·s. Ainsi, en même temps qu'il affiche l'égalité entre les femmes et les hommes, le syndicalisme universitaire est garant de la hiérarchie, c'est-à-dire du recrutement méritocratique. Le paradoxe ce qu'effectivement ce qui fait d'ordinaire la qualification, c'est le milieu en tant que tel et non le pouvoir.

Ce système français de promotion des enseignant·e·s-chercheur·e·s dans lequel les syndicats sont partie prenante et mettant en avant le mérite et l'excellence, a été reproduit au Niger (configuration sociale différente). Le Niger à l'instar des pays de l'Afrique « noire » francophone ne s'est en effet jamais démarqué de la matrice normative de l'université française. « Le système actuel d'éducation, tel qu'il existe dans presque tous les États africains des ex-A.O.F¹³⁷ et A.E.F¹³⁸ est dans l'essentiel identique au système français. De même, c'est le système d'éducation implanté par le colonisateur britannique qui continue, dans l'essentiel, à être appliqué au Nigeria, au Ghana et dans les autres États colonisés auparavant par l'impérialisme anglais » (Moumouni, 2000, p. 173). Avec le processus de Bologne, l'universalisme de la conception Occidentale de l'université et de l'architecture des études, devient plus éclatant : « il n'y a plus guère place, à la surface du globe, pour des modes alternatifs d'organisation des études supérieures et universitaires » (Charlier, Croché et Ndoye, 2012, p. 9).

¹³⁶ Par exemple à l'automne 2011, une liste intersyndicale clairement opposée aux autopromotions (soit plus explicite) a obtenu une large majorité des sièges de la section 19 (sociologie-anthropologie).

¹³⁷ A.O.F : Afrique Occidentale Française.

¹³⁸ A.E.F : Afrique Équatoriale Française.

Les sentiers nigériens inféodés aux voies françaises universalistes

« Dans les anciennes colonies françaises, les universités et les écoles secondaires ne sont rien d'autre que le prolongement de celles de la France. Les anciennes métropoles ne continuent pas seulement à imposer les programmes. La nomination des professeurs aussi, et surtout dans les universités, dépend d'elles. Dans les anciennes colonies françaises, les chaires continuent à être attribuées par la France. Les universités n'ont d'africain que le nom » (Condé, 1972, p. 244).

Comme la plupart des pays francophones de l'Afrique subsaharienne, le Niger a suivi une « évolution type » en matière d'enseignement universitaire : le modèle pyramidal qui prévaut en France. Selon Christine Musselin, on peut distinguer trois grands modèles de gestion des carrières universitaires dans le monde, indépendamment du statut, public ou privé, que peuvent avoir les postes.

Le premier modèle est celui des « survivants », dans les systèmes universitaires très centrés sur la figure et le rôle des professeurs. Cette centralité va de pair avec une certaine rareté du nombre de titulaires de postes de rang professoral.

Le deuxième modèle, dit de « *tenure track* », dont les États unis sont le pays d'élection, repose sur les principes très différents. On préfère ne pas constituer un énorme vivier de futurs candidats au professorat, dont on ne gardera que quelques éléments après plusieurs années. On choisit au contraire assez tôt (à la sortie de la thèse) un certain nombre de personnes que l'on met à l'épreuve pendant plusieurs années avant de les titulariser, mais à qui l'on garantit la titularisation si elles remplissent les conditions fixées lors de leur recrutement.

Et enfin le troisième modèle celui qui prévaut en France qu'on qualifie de pyramidal. L'âge d'accès à un poste de titulaire est plus jeune (en France, il est en moyenne de 32-33 ans) et le pourcentage de permanents est plus important que dans les deux autres modèles. En revanche, cette population est structurée en strates (deux dans le cas de la France maître de conférences et professeurs) et le passage de l'un à l'autre n'est pas garanti[...] (Musselin, 2019, p. 155).

Ainsi, tout comme en France, au Niger le déroulement de carrière c'est-à-dire l'ensemble d'étapes à franchir et de postes à occuper, de la fin du doctorat jusqu'au professorat qui jalonnent la vie de l'enseignant-chercheur, comporte différentes phases. L'accès au pouvoir académique (aux postes professoraux) passe actuellement par l'agrégation pour d'autres (droit, sciences politiques, sciences économiques et de gestion) et l'HDR pour certaines disciplines (sociologie, psychologie, etc.).

Depuis la réintégration du Niger au CAMES en 2003, les enseignant·e·s-chercheur·e·s nigérien·nes sont évalué·e·s par le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES), une instance créée au Niger en 1968. Le Niger s'était retiré au cours de l'année 1980 du CAMES, alors qu'il abritait la session des CCI du CAMES, cela doit être mis en lien avec un positionnement idéologique majeur au sein de l'université nigérienne au cours de cette période. La gauche révolutionnaire incarnée, entre autres acteurs, par la figure majeure du célèbre physicien Abdou Moumouni, formé pour partie en URSS, était alors dominante. Elle considérait le CAMES, d'après l'ancien recteur de l'université de Niamey Habibou Abarchi, comme un instrument de l'impérialisme français chargé de garder la mainmise sur les universités de ses anciennes colonies. Dans un entretien un enseignant de l'université de Niamey déclare « *Le CAMES (Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur) a vu le jour au Niger en 1968. Puis pour des raisons je pense liées à la personnalité du recteur de l'université de Niamey de l'époque Abdou Moumouni Dioffo, le Niger se retira du CAMES en 1980* »¹³⁹.

Dans les années 2000, cependant, les grandes fractures idéologiques qui divisaient le monde en deux blocs antagonistes (Est/Ouest) depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale avaient perdu de leur pertinence depuis la décennie précédente. Une nouvelle génération d'enseignants-chercheurs de l'Université Abdou Moumouni de Niamey adopta une position radicale contre le maintien de la voie nationale de promotion. L'absence, durant de nombreuses années, de sessions du CCU et les récriminations contre ses procédures d'évaluation amenèrent cette nouvelle génération d'enseignant·e·s-chercheur·e·s nigérien·nes s à organiser la fronde contre le CCU pour obtenir sa dissolution au profit du CAMES. Cette position fut défendue avec hardiesse d'autant plus qu'à diplômes égaux, l'absence des universitaires nigérien·nes s aux CCI du CAMES les reléguait souvent dans une position subalterne vis-à-vis de leurs collègues

¹³⁹ Extrait de l'entretien du 18/03/2015 avec un maître de conférences en géographie et ancien S.G de l'UAM.

africains promus par les instances de l'organisation supranationale (Cissé, 2018). Cette querelle des générations tourna à l'avantage de la tendance favorable au retour du Niger au CAMES lors de l'assemblée générale organisée par le recteur de l'Université Abdou Moumouni de Niamey le 12 janvier 2002.

Cette nouvelle disposition d'esprit fut confirmée lors de l'atelier sur la restructuration de l'université de Niamey, tenu les 16 et 17 mars 2002. Le CAMES, pour sa part, accepta la requête du Niger sous certaines conditions, notamment la suppression du CCU conformément aux dispositions statutaires et le règlement des arriérés de cotisation du Niger qui s'élevaient à 213 874 142 francs CFA¹⁴⁰.

Cela dit, depuis la réintégration du Niger au CAMES, l'accès aux postes professoraux se fait comme en France en deux étapes essentielles :

- les procédures de qualification des candidat·e·s par le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES)¹⁴¹.

- les procédures de nomination des candidat·e·s préalablement qualifié·e·s.

Le CAMES, dans le tableau qui suit, nous résume les modalités de qualification aux fonctions de professeur·e :

¹⁴⁰ Évolution des rapports entre le Niger et le CAMES : je t'aime moi non plus. Quelques repères chronologiques, *Le témoin de notre temps. Seeda. Mensuel nigérien d'informations générales*, n° 015, 2^e année, novembre 2003, p. 6.

¹⁴¹ Le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES) est l'instance académique interafricaine chargée par les États Membres d'organiser et de gérer la promotion des Enseignants- Chercheurs et des Chercheurs en poste, dans les Universités et Institutions de Recherche de son espace. Il réunit 19 pays africains, la plupart francophones (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Centrafrique, Congo, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Guinée Bissau, Guinée Équatoriale Madagascar, Mali, Niger, République Démocratique du Congo, Rwanda, Sénégal, Tchad et Togo).

Tableau 14 : Qualification au professorat (CAMES)

Tableau synthétique d'Aptitude aux Fonctions de Professeur Titulaire (LAFPT) et aux Fonctions de Directeur de Recherche (LAFDR)	
Diplôme	Doctorat d'État PhD Doctorat unique H D R
Ancienneté	3 ans dans les fonctions de LAFMC/LAFMR/LAFMCA
Publications	Publier des articles, selon les CTS, avec des exigences en matière d'indexation.
Encadrement	Direction / codirection d'une thèse
Promotion de la pédagogie	Méthodes d'enseignements Maîtrise des TIC et autres outils modernes
Promotion de la recherche scientifique et de l'innovation	Participation et organisation des activités scientifiques, prise d'initiatives

Il faut cependant mentionner que contrairement à la France, les postes de professeur·e·s ne sont pas au Niger en compétition : les candidat·e·s nigérien·nes inscrits sur la liste d'aptitude du CAMES et occupant déjà des postes de maîtres de conférences, restent sur les mêmes postes budgétaires érigés en postes de professeur·e·s. La question du recrutement se pose toutefois pour les assistant·e·s (premier corps d'enseignant·e·s-chercheur·e·s au Niger) qui déroge à la procédure de qualification, tandis qu'en France la « qualification » par le CNU reste le principal verrou pour l'accès au grade de maître de conférences.

Si en France le corps des enseignant·e·s-chercheur·e·s est composé uniquement de maîtres de conférences¹⁴² et de professeur·e·s, au Niger il est constitué d'assistant·e·s, de maîtres-assistant·e·s, de maîtres de conférences et de professeur·e·s.

Au Niger les enseignant·e·s-chercheur·e·s sont tous nommés dans les différentes fonctions par arrêté du Recteur (qui a le rang de ministre) conformément au Statut Autonome des personnels enseignant·e·s-chercheur·e·s et chercheur·e·s des universités Publiques (voir annexe 2). Ce qui ne remet aucunement pas en cause les différences statutaires et les représentations hiérarchiques. En effet, comme en France, au Niger le pouvoir académique reste dévolu aux professeur·e·s des universités, même si la tendance est à l'évolution dans le cas de la France.

Si en France les syndicats sont bien impliqués dans la gestion des carrières des enseignant·e·s-chercheur·e·s (présents au CNU), au Niger, le SNECS ne siège ni au Conseil Scientifique national ni au CAMES. Ce sont plutôt les institutions politiques¹⁴³ qui ont le pouvoir au CAMES. Ce qui formellement implique des logiques très différentes quant aux liens que le syndicalisme entretient avec les formes de pouvoir. Le SNECS (unique syndicat des enseignant·e·s-chercheur·e·s) défend toutefois le principe de l'universalisme méritant¹⁴⁴ comme le rappelle un de ses anciens membres : « *en ce qui concerne l'avancement aux grades là au moins c'est clair. Les normes d'évaluations académiques sont claires et équitables, elles sont africaines et en parfaite harmonie avec les normes internationales. Vous êtes promu, vous devenez*

¹⁴² En France, les corps de maîtres-assistants furent supprimés par le décret 84-431 et les maîtres-assistants furent intégrés dans le nouveau corps des maîtres de conférences.

¹⁴³ La plus haute instance du CAMES est le Conseil des ministres (instance politique) dont le fonctionnement s'adosse sur un comité d'experts. Dès les origines, le choix a été fait de placer le secrétariat général sous une tutelle politique. Cet organe d'exécution est l'émanation de l'autorité politique, la naissance de cette organisation étant l'expression d'une volonté politique consacrée par le sommet de l'Organisation Commune Africaine et Malgache (OCAM) à Niamey en janvier 1968.

¹⁴⁴ Je définirai l'universalisme méritant comme une représentation selon laquelle le mérite fonctionnerait comme une valeur réputée universalisable. Cette représentation attribue et justifie les statuts sociaux hiérarchisés à partir du critère « mérite », lui-même concrétisé par les diplômes et / ou les concours.

professeur parce que vous le méritez. On ne regarde pas votre sexe, ni vos beaux yeux mais vos travaux scientifiques. C'est la position du SNECS et celle de la majorité de nos collègues »¹⁴⁵.

En présentant l'institution qu'il était en charge d'animer, un ancien recteur de l'UAM déclare : « L'UAM est engagée dans une dynamique positive et d'excellence qui mérite d'être soutenue [...] Elle a multiplié par trois son taux de réussite, amélioré les taux de réussite de ses enseignants au CAMES [...] Le SNECS partage avec nous cette vision de la stabilité et de l'excellence » (Dan Dah, 2015, p. 39). Le SNECS est également officiellement favorable à l'égalité entre les femmes et les hommes, même s'il ne fait rien pour sa transformation. « *Il faut dire qu'au SNECS nous avons un moment dépassé le quota (15%). Sur les 9 membres du bureau du national il y avait 3 femmes. Même si officiellement il n'existe aucune mesure, aucun texte soumettant les syndicats au respect d'un quelconque quota. Mais, comme ces mesures existent en politique, les syndicats se l'appliquent de façon informelle. En vérité la question du quota n'est pas d'actualité ni au niveau de l'institution universitaire ni au niveau SNECS. À ma connaissance aucune femme n'a été à la tête du SNECS. Les syndicats sont contrôlés par les hommes. Ce n'est pas spécifique au SNECS »¹⁴⁶.*

En définitive, dans les deux pays, les études et les données de l'enquête convergent et montrent que l'université et ses syndicats mettent en avant le mérite et l'excellence dans l'accès aux postes professoraux. « Les critères de recrutement et de promotion restent très largement centrés sur les activités de recherche et de valorisation de la recherche et continuent obstinément, sous couvert d'objectivité et de méritocratie » (Latour, 2008, p. 6). La littérature a mis l'accent sur l'importance de la méritocratie scientifique, qui serait requise partout en ce qui concerne les processus de sélection/promotion en vigueur dans le monde académique (Pouzargue, 1998). C'est cet universalisme méritant qu'il convient de remettre en question ou plutôt de déconstruire.

¹⁴⁵ Extrait de l'entretien réalisé le 18/03/2015 avec A.I maître-assistant en agronomie et ancien membre du BEN SNECS.

¹⁴⁶ Extrait de l'entretien réalisé le 28/01/2017 avec une maître-assistante en sociologie et ancienne membre du BEN SNECS.

Les femmes aux marges d'un système de promotion faussement méritocratique

« *Tout compte fait, les universités tendent à développer un modèle idéal de la science et du métier d'enseignant-chercheur, constituant une norme à laquelle il convient de se conformer pour pouvoir évoluer. Ce modèle est fortement imprégné de stéréotypes masculins : la rapidité avec laquelle les gens publient et le nombre de leurs publications contribuent à exclure tous les candidats, et massivement les femmes, qui ne travaillent pas à temps plein (Beschop et Brouns, 2003) ou qui connaissent des interruptions de carrière (principalement dues aux congés de maternité)* » (Pigeyre et Valette, 2004).

Dans le fond, le système de promotion méritocratique laisse croire que si les femmes accèdent moins aux postes de professeur c'est en raison de leur moindre productivité scientifique, de la qualité inférieure de leurs recherches ou de leur orientation vers des sujets moins porteurs, et non au dysfonctionnement du système de promotion. Les femmes sont moins capables que les hommes, seules certaines femmes sont capables, ça n'a rien à voir avec le système.

On fait comme si l'université un espace d'égalité ouvert à tout le monde et son système de promotion n'est pas discriminant. On refuse de regarder ce qu'on ne veut pas regarder. « L'idée selon laquelle les universités françaises ne sont pas productrices d'inégalités de genre a longtemps prévalu, protégées en cela par leur fonctionnement institutionnel (recrutement par concours, procédures d'avancement de carrière, élection, etc.) » (Lemerancier, 2015, p. 2).

Cependant, même si beaucoup d'universitaires et syndicalistes le sanctuarise, le système méritocratique universaliste suscite de nombreuses interrogations :

Comment identifie-t-on la qualification ?

Comment évalue-t-on la valeur d'un·e enseignant·e-chercheur·e ?

Comment évalue-t-on la valeur des activités scientifiques ?

Comment on rend objective la valeur d'un·e enseignant·e-chercheur·e ?

Comment les sélections s'opèrent et comment l'exclusion prospère ?

Avant de tenter d'apporter des éléments de réponses à ces questions cruciales, rappelons avec Magdalena Rosende que « le recrutement et la nomination des enseignant·e·s-

chercheur·e·s c'est-à-dire les règles du jeu sélectif, ont constitué une boîte noire de la recherche sur le « plafond de verre » à l'université. En France, il a fallu attendre les années 2000 pour que les systèmes de recrutements fassent l'objet d'études détaillées (Gadrey et Petite, 2006 ; Musselin et Pigeyre, 2008 ; Pigeyre et Vallette, 2004). En d'autres termes, l'attention s'est portée sur le caractère collégial du recrutement et de la nomination : la collégialité est-elle porteuse de discrimination ou facteur producteur d'égalité ? » (Fassa et Kradolfer, 2010, p. 54).

Notons également que jusqu'avant l'entrée en vigueur de la loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités de 2007, la gestion de carrière des enseignant·e·s-chercheur·e·s français·e·s ne prenait pas en compte l'enseignement.

« – l'enseignement n'est pas reconnu à sa juste place : les enseignants-chercheurs ne sont évalués que sporadiquement sur leur activité scientifique, lorsqu'ils sollicitent une promotion, tandis que la mission d'enseignement n'est ni évaluée, ni valorisée [...] :

– la mission de recherche est partagée entre les universités et les organismes de recherche, elle apparaît cloisonnée entre des établissements multiples, alors qu'au sein des laboratoires eux-mêmes, ceux qui effectuent la recherche se préoccupent peu des statuts et des affectations ; seuls comptent le résultat et la reconnaissance de la communauté ;

– les missions relevant de la sphère administrative et technique ne sont pas suffisamment valorisées au côté de l'enseignement et de la recherche, bien qu'elles soient tout simplement indispensables au fonctionnement et au développement des établissements » (Beaud, 2009, p. 93).

Si l'enseignement (dans sa nature et de son volume) est aujourd'hui pris en compte dans l'évaluation des enseignant·e·s-chercheur·e·s français·e·s et nigérien·nes, la question est de savoir comment la qualité de l'enseignement est-elle évaluée ? Comment pourrait-on d'ailleurs prendre en compte la qualité de l'enseignement en dehors d'une approche cognitiviste, et ses dimensions psychologisantes, qui se développe avec ses dangers ?

Le métier étant avant tout d'enseigner, la logique rationnelle aurait voulu qu'on accorde plus de valeur pour l'enseignement et que celle-ci soit soumise à l'inspection qui elle fonctionne jusqu'au second degré : c'est toute la différence de représentation hiérarchique, on pourrait dire de classe qui sépare le secondaire et le supérieur. D'après Olivier Beaud, « l'université doit rester ce cadre dans lequel la vocation d'universitaire, un savant qui enseigne, puisse être

conservée et encouragée. Elle ne doit pas devenir son contraire : un cadre contraignant qui réfrène et tue véritablement la vocation de ceux qui veulent y enseigner [...] S'il est assez facile d'apprendre la gestion d'une faculté ou d'une université (il faut du bon sens et de la diplomatie), il est bien plus difficile d'être un savant qui enseigne, et de le rester toute sa vie » (Beaud, 2009).

Enfin un dernier point d'attention qu'il convient d'aborder en amont concerne le rôle des étudiant·e·s dans l'évaluation des enseignant·e·s-chercheur·e·s français·e·s et nigérien·nes. L'évaluation des enseignements par les étudiants·e·s est une ancienne pratique en extension à travers le monde. Il convient de relever des différences de logiques et de système qui structurent les configurations. La littérature, essentiellement anglo-saxonne, s'interroge depuis longtemps sur la fidélité et la validité de la mesure recueillie à travers ce dispositif. Dans l'actuel système canadien, les étudiant·e·s notent une fois par semaine leurs enseignant·e·s selon le contenu du cours, la méthodologie, et la ponctualité. Les enseignant·e·s en fonction des notes qu'ils obtiennent sont récompensé·e·s.

En France ce qui contraint l'enseignant·e mais le·la rend aussi responsable par rapport aux étudiant·e·s c'est son statut de fonctionnaire dans un service public avec notamment ses valeurs, son indépendance, alors que dans le système anglo-saxon l'université est un marché dans lequel l'évaluation se fait en regard des coûts d'engagements. L'évaluation des enseignements par les étudiants, que nous définissons comme le fait de recueillir l'avis des étudiants sur la qualité des enseignements qu'ils ont suivis afin de permettre un jugement menant à des régulations, se diffuse plus lentement... Dans son rapport sur l'évaluation de l'enseignement dans les universités, J. Dejean (2002) conclut que cette forme d'évaluation est encore peu développée et a du mal à s'imposer. De manière générale, le rythme de diffusion de cette méthode s'est très largement accéléré partout en Europe grâce au processus de Bologne, c'est-à-dire à partir des années deux mille (Detroz, 2008, p. 117). Bologne c'est justement l'ouverture des anciens systèmes publics au marché et à ses modes de contrôle.

Au Niger les pratiques d'évaluation des enseignements, centrées sur l'avis des étudiant·e·s n'existent pas encore. Les enseignant·e·s-chercheur·e·s et chercheur·e·s nigérien·nes ne sont ni noté·e·s ni inspecté·e·s par le ministère de tutelle. Iels sont censé·e·s être évalué·e·s uniquement dans le cadre d'un Comité Consultatif Universitaire (CCU) agréé conformément à l'article 5 du statut autonome des enseignant·e·s-chercheur·e·s. Mais, comme le souligne Laouali Mahaman Dan Dah (juriste, ancien ministre de l'enseignement supérieur et ancien

vacataire à l'université de Niamey), jusqu'en 2011 « le CCU n'existait que sur papier et il n'y avait aucune perspective de le mettre en place dans les meilleurs délais. Pourtant, cet organe est chargé entre autres, d'assurer la coordination et le contrôle de la recherche scientifique, de donner son avis sur les programmes d'enseignement et de recherche, d'évaluer les travaux scientifiques, de donner son avis sur les dossiers des collaborations scientifiques extérieures et sur les dossiers des enseignants-chercheurs qui lui sont soumis » (Dan Dah, 2015, p. 80). En l'absence d'un conseil scientifique poursuit l'auteur le recrutement des enseignants-chercheurs qui devrait se référer à des logiques méritocratiques et d'efficacité, se résume à une sorte de cooptation des candidats par les membres d'un département. Il s'agit dit-il dans beaucoup de cas, d'un jeu de « parents, amis alliés et connaissances que le SNECS approuve et auquel il participe.

Cela dit, si le système méritocratique s'est imposé dans les deux contextes il n'en demeure pas moins qu'il fait l'objet de nombreuses critiques. La méritocratie républicaine et son égalitarisme ont été initialement critiqués par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1970) et par des sociologues marxistes et en particulier Christian Baudelot et Roger Establet (1971). Ces travaux convergent pour souligner les processus de reproduction des inégalités sociales qu'organisent l'école républicaine et la méritocratie qui la caractérise (Bouamama, Cormont et Fotia, 2012, p. 236).

Dans les universités françaises, des événements et un certain nombre de travaux ont déjà mis en lumière le fait que le mérite scientifique n'était pas toujours évalué de manière équitable entre les enseignants-chercheurs. Souvenons-nous de la controverse en section 19 (sociologie-démographie) du CNU et des nombreuses critiques qu'elle a engendrées en 2009. La section 19 (sociologie-démographie) du CNU a en effet été traversée en 2009 par une crise de grande ampleur, qui a entraîné plusieurs démissions successives au sein de la section, de même qu'il a poussé de nombreux sociologues, des unités de recherche et des syndicats de l'enseignement supérieur à intervenir publiquement. Cette crise a suscité l'attention et l'implication du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche. À la suite de ces démissions, les sections 25, 26 et 27 (mathématiques et informatique) ont réagi à ces autopromotions et aux démissions qui les ont suivies, de même que des unités de recherche en sociologie et deux

organisations syndicales, le SNESUP-FSU et le SGEN-CFDT, ont assuré leur soutien aux démissionnaires¹⁴⁷.

Aussi, nous conviendrons avec Christophe Charle que « le travail d'évaluation par les pairs doit être lui aussi revalorisé pour qu'il ne soit pas accaparé, comme c'est trop souvent le cas, par un nombre trop restreint d'individus qui tournent entre les diverses fonctions pour des raisons stratégiques, syndicales ou politiques, pas toujours liées à leurs compétences mais à leur appétit de pouvoir ou à leur ancienneté » (Charle, 2009, p. 159). La question qu'il importe d'éclairer c'est comment des systèmes qui se présentent comme neutre et objectif, c'est à dire reposant sur des formes de mesure, peuvent engendrer et continuer à engendrer, malgré des déclarations et des lois de promotion de l'égalité, autant d'inégalités dans leur mise en application ?

Dans une étude conduite en Suède sur l'évaluation par les pairs au comité de la recherche médicale pour l'attribution de bourses « post-doc », on note que « pour obtenir le même score de compétence, une femme doit avoir été 2.5 fois plus productive qu'un homme » (Pigeyre et Valette, 2004).

La neutralité des critères « purement » scientifiques de promotion des enseignant·e·s-chercheur·e·s masque en fait une norme implicite dominante, celle des sciences de la nature, dans lesquelles les femmes sont nettement moins représentées que dans les sciences sociales. La neutralité renvoie à une conception particulière et *genrée* de l'excellence scientifique, celle d'un « héros solitaire » assez éloigné des réalités quotidiennes. (Pigeyre et Sabatier, 2011). Et c'est bien cela le système qu'il convient d'analyser.

La remise en cause du système méritocratique de promotion des enseignant·e·s-chercheur·e·s n'est pas spécifique à la France. En Afrique noire francophone également des voix dissidentes s'élèvent pour battre en brèche le système de promotion méritocratique des enseignant·e·s-chercheur·e·s. Dans un ouvrage paru le 25 avril 2018 intitulé *Le CAMES : la nébuleuse qui entrave l'essor du Bénin et de l'Afrique*, on atteste les critiques faites au CAMES et à

¹⁴⁷ Voir le communiqué de presse SNESUP du 30 septembre 2009 et le communiqué de presse SGEN du 1^{er} octobre 2009. Ce soutien a été renouvelé par l'appel commun du 16 octobre 2009, signé par l'AFS, l'ASES, le SNESUP, le SGEN-CFDT et l'association qualité de la science française.

son système de promotion. Ainsi, pour l'un des auteurs le professeur de droit public Oadé Okunlola Moïse Laleye, on développe « *du djihadisme institutionnel* ». Il dénonce par là même un ensemble de pratiques qu'il assimile à de la corruption. La corruption étant selon lui un phénomène qui se développe sous plusieurs visages. Pour sa part, Mohamed Chérif-Deen Rahimy (co-auteur), estime que le CAMES est une institution au sein de laquelle on gagne ses promotions sur une base simple : "le copinage". Pour vous présenter à la promotion, vous êtes contraint de faire le tour des pontifes du CAMES, pour leur faire allégeance", regrette-t-il (Rahimy et Laleye, 2018). « L'inaptitude des jurys à évaluer certains profils de candidats, les dysfonctionnements dans l'organisation des concours d'agrégation et la préparation insuffisante des candidats sont des reproches récurrents »¹⁴⁸.

Le CAMES a lui-même lors d'une réunion de son Conseil Consultatif Général reconnu qu'« il existe un réel déficit en termes de formation pédagogique des enseignants de la plupart des universités de cet espace... Il en est de même en ce qui concerne la maîtrise de la docimologie et l'objectivité d'une évaluation des apprenants. En effet, l'analyse de certaines évaluations révèle l'ignorance de ce que l'évaluation est également un moyen de mesurer la qualité d'un enseignement prodigué. On a parfois l'impression que l'évaluateur est en adversité avec les copies des examens de ses étudiants » (Abarchi, 2018, p. 96). Le système méritocratique sous le couvert d'être équitable, est une question structurante dans l'histoire de l'université, et donc sur le principe c'est tout à fait fondamental de l'analyser sous le prisme de l'égalité des sexes.

L'accès au professorat (étape ultime de la carrière des enseignants-chercheurs), continue d'être difficile pour les femmes, même si la situation s'améliore. Il importe au regard de ces résultats peu probants, de rechercher les causes institutionnelles et sociologiques de la domination masculine.

Mon postulat est aussi de dire que le système méritocratique de promotion des enseignants-chercheurs contribue dans les deux pays au difficile accès des femmes aux postes de professeur.e. La neutralité scientifique est fortement imprégnée de stéréotypes masculins. Les règles d'évaluation sont plus maîtrisées par les hommes que par les femmes. La

¹⁴⁸ 34^e session ordinaire du Conseil des ministres (Yaoundé, 22-26 mai 2017). Bilan d'activités, exercice 2016, 52p.

valorisation du travail académique trouve les conditions de sa légitimation dans l'ordre social et non naturel des hiérarchies établies, renvoyant ainsi les désordres sociétaux à leur possible résolution.

La (dis)qualification méritocratique des femmes

« La notion de qualification suppose donc un rapport fondamental entre des opérations techniques et l'estimation de leur valeur sociale¹⁴⁹. La hiérarchisation de qualifications des travaux repose principalement sur des critères sociaux, moraux et politiques. Elle dépend donc elle-même d'une hiérarchie sociale des fonctions. La notion de qualification est alors une notion très relative qui n'est fondée sur aucun « critère absolu ». Ainsi, les formes prises par la qualification du travail dépendent des formes des forces de productivité industrielle, donc de la structure économique de la société de classe, certes, mais également de genre et de race » Djaouidah Séhili (Séhili, 2017).

S'agissant des procédures de qualification des enseignant·e·s-chercheur·e·s, mes entretiens me permettent d'établir qu'elles présentent des aspects inégalitaires et que ces inégalités touchent plus les femmes que les hommes. À cet égard, le témoignage d'un ancien vice-président de l'université Lyon 2 et membre du bureau de la section SNESUP Lyon 2, s'est révélé particulièrement précieux : *« je pense qu'il ne faut pas être dogmatique, il faut avoir le courage de dire très clairement en tant que syndicaliste et responsable d'une composante de l'université Lyon2, que le CNU a des lacunes. Ou de manière beaucoup plus globale il faut admettre qu'il y a des lacunes dans le système de promotion des enseignants-chercheurs, avec du localisme notamment. Sur la question de l'égalité, de l'égalité entre les hommes et les femmes aussi le système a montré beaucoup de limites. Le syndicat et beaucoup de collègues défendent le système mais personnellement je pense qu'il faut l'améliorer, le reformer en profondeur »¹⁵⁰*. Cette citation donne certes une appréciation critique mais n'éclaire en rien les lacunes. Il importe de les mettre en évidence et montrer leur dimension genrée.

En ce qui concerne les concours d'agrégation, il importe de relever des situations inégalitaires dans leurs fonctionnements aussi bien en France qu'en Afrique noire francophone.

¹⁴⁹ Naville p., *Vers l'automatisme social ? Problèmes du travail et de l'automatisme*, Collection Problèmes et documents, Editions Gallimard, Paris, 1963.

¹⁵⁰ Extrait de l'entretien réalisé le 22/06/2017 avec H.G professeur agrégé en mathématique à IUT de Lyon 2.

Mais, commençons par rappeler qu'en France, le système de fonction publique est dit « de carrière », par opposition aux systèmes dits « d'emploi » des pays nordiques par exemple, car il privilégie le concours comme dispositif de recrutement quasi-exclusif des agents de l'État (Pigeyre et Sabatier, 2012, p. 399).

À un niveau plus général, le concours (emprunt au latin classique *concursum*, 'action de se rencontrer en courant' ; du latin classique *concursum* 'qui a été rencontré en courant', participe passé de *concurrere*, 'se rencontrer en courant'), est supposé garantir simultanément l'intérêt général, en sélectionnant les plus qualifiés, et l'intérêt particulier, les candidat·e·s étant assurés d'être jugés selon leurs mérites. Avant la généralisation du concours, le recrutement dans la fonction publique est resté durablement marqué par le népotisme et le clientélisme. Le concours national sur épreuves anonymes qui permet de sélectionner les meilleurs parmi un nombre important de candidats constitue ainsi le modèle emblématique du concours du système méritocratique.

Force est de constater que la réalité est bien différente. En vérité de nombreuses modalités de concours existent, variables selon les ministères et selon les postes à pourvoir, qui s'éloignent peu ou prou de ce modèle » (Pigeyre et Sabatier, 2012, p. 399). Ainsi, pour devenir professeur·e des universités dans certaines disciplines (droit, économie, sciences de gestions) il faut passer un concours d'agrégation. Concrètement qu'est-ce qu'un concours d'agrégation, comment fonctionnent les concours d'agrégation ?

Le concours d'agrégation comme le décrit une enquêtée est « *c'est une épreuve suprême de bachotage à l'université. C'est un concours de type on vous donne un sujet et au bout de 8 heures vous devez faire une leçon. Ça n'a rien à voir avec ce que vous faites au quotidien dans votre métier d'enseignant et de chercheur puisqu'on ne prend pas en compte tellement un tout petit peu cas même vos publications, mais sinon c'est une sorte de grand oral où il faut montrer qu'on est savant. Il se trouve que dans ce concours il y a beaucoup d'homme qui le passent et très peu de femmes. Et le corps de professeurs est avant tout un corps masculin* »¹⁵¹.

Le concours d'agrégation de l'enseignement supérieur est ouvert aux candidat·e·s titulaires du doctorat ou de l'habilitation à diriger des recherches. Les épreuves comportent une discussion des travaux des candidats et au plus trois leçons ; l'admissibilité est prononcée après

¹⁵¹ Extrait entretien réalisé à Lyon le 4/05/2018 avec une maitre de conférence en droit.

la discussion des travaux et une leçon. Le jury de chaque concours d'agrégation comprend le président, nommé par le ministre chargé de l'enseignement supérieur parmi les professeur·e·s de la discipline considérée, et six autres membres nommés par le ministre chargé de l'enseignement supérieur sur proposition du président du jury ; quatre de ces membres sont des professeur·e·s de la discipline concernée. Les deux autres membres du jury sont choisi·e·s parmi les professeur·e·s d'une autre discipline ou parmi les personnalités françaises ou étrangères du secteur public ou du secteur privé connues pour leurs compétences ou leurs travaux dans des domaines liés à la discipline considérée. Les candidat·e·s déclaré·e·s reçu·e·s, nommé·e·s dans le corps des professeur·e·s des universités, sont affecté·e·s à un établissement, compte tenu, dans la mesure où les besoins du service le permettent, de leur rang de classement au concours et y sont installés. En quoi les concours d'agrégation sont-ils discriminants ?

La procédure d'agrégation en apparence neutres présente en réalité des aspects inégalitaires comme le corrobore le propos d'un ancien président de l'université Lyon 2 : *« théoriquement il n'y a rien de plus équitable que le concours. Puisque c'est le choix des meilleurs par les meilleurs. Cependant le système de l'agrégation est en réalité un système inégalitaire. Au moins pour deux raisons : la première raison c'est qu'il existe pour l'agrégation dans les facultés de droit par exemple de bénéficier d'un concours d'une équipe. Qu'il faut faire venir à Paris, héberger à Paris, nourrir à Paris au moins pendant 24 heures. Donc bien évidemment les candidats qui vivent à Paris ont un gros avantage par rapport aux autres. La deuxième forme d'inégalité tient au fait que certaines universités ont été privilégiées, on peut constater que les candidats issus de ces universités sont plus nombreux à être reçus à l'agrégation que ceux venant d'autres universités. Donc ces mécanismes jouent nécessairement. Mais pas seulement pour l'accès au poste de professeur, mais pour l'accès aussi au grade de maître de conférences qui est le premier grade des enseignants chercheurs en France. La qualification de quelqu'un au grade de maître de conférences c'est une appréciation sur ses travaux scientifiques, c'est aussi une appréciation sur son directeur de thèse. »*¹⁵². Pourquoi les candidat·e·s issu·es de ces universités sont plus nombreux à être reçus à l'agrégation que ceux venant d'autres universités ?

L'autre grief qu'on peut adresser à l'agrégation est sa partialité. Les épreuves n'étant pas anonymes, nombre de candidat·e·s connaissent, directement ou indirectement, les membres du jury. De fait, les résultats des concours démontrent un lien statistique récurrent entre l'origine

¹⁵² Extrait de l'entretien réalisé le 10/11/2015 avec un professeur de droit, ancien président de Lyon 2.

des reçus et les facultés représentées au jury. L'Association Française d'Économie Politique (AFEP) a ainsi dénoncé en 2010 « les modalités d'organisation dont il fait l'objet en économie, et qui en font un simulacre de concours où règnent certains réseaux et le "copinage" »¹⁵³.

À l'instar de la France, le Niger dispose d'un système de fonction publique qu'on peut qualifier de « carrière ». Le CAMES organise des concours d'agrégation supposés sélectionner les meilleurs parmi un nombre important de candidat·e·s à la fonction de professeur. « Le concours d'agrégation est un autre symbole de la perpétuation du legs colonial français¹⁵⁴. Joseph Ki-Zerbo rappelle à cet effet que l'agrégation est un titre particulier au système français qui, selon ses termes, n'échappe d'ailleurs pas aux critiques » (Cissé, 2018, p. 36). Le CAMES reçoit dans de nombreux programmes, en particulier celui d'agrégation l'appui de la France. La France reste le principal partenaire du Conseil Africain et Malgache pour Enseignement Supérieur, et même avant sa création, les chercheurs et les professeurs qui voulaient passer d'un grade à l'autre envoyaient leurs dossiers et productions scientifiques en France (Ki-Zerbo, 2003). Ce lien constant entre une organisation africaine « indépendante » et la France (pays ayant colonisé la quasi-totalité de pays membres du CAMES), en dit beaucoup sur la façon dont le legs colonial continue insidieusement de servir de trame à la modernité africaine.

Ainsi, comme en France, on constate que les concours d'agrégation du CAMES comportent des aspects inégalitaires comme le corrobore le témoignage de cette enseignante-chercheuse nigérienne : « *beaucoup d'enseignants disent que même avec le CAMES il faut avoir un parrain. Les grands patrons du CAMES disent-ils ont chacun une écurie. Et chacun défend en réalité son écurie. On nous fait croire que tout se passe dans la transparence, que ceux qui*

¹⁵³ Cf. Association Française d'Économie politique « Nos engagements pour 2011 », décembre 2010.

¹⁵⁴ Les trois concours d'agrégation en sciences médicales organisées en 2012 (16^e concours à Libreville), en 2014 (17^e concours à Yaoundé) et en 2016 (18^e concours à Dakar) mobilisèrent 460 membres de jurys, dont 55 en provenance des universités du Nord. Les trois concours d'agrégation en sciences juridiques, politiques, économiques et de gestion organisée en 2011 (15^e concours à Abidjan), en 2013 (16^e concours à Brazzaville) et en 2015 (17^e concours à Lomé) mobilisèrent pour leur part 112 membres de jurys, dont 71 en provenance des universités du Nord. Ces chiffres indiquent que la présence étrangère recule en fonction de la disponibilité de l'expertise africaine. La surreprésentation étrangère dans les jurys d'agrégation de sciences juridiques, économiques et de gestion souligne la lenteur du procès de promotion d'enseignants-chercheurs africains de rang magistral dans ces disciplines (Cissé, 2018, p. 156)

obtiennent l'agrégation ce sont les plus méritants, les meilleurs, alors que ce n'est pas forcément le cas. On peut par exemple se demander si les épreuves permettent réellement de mesurer les compétences qu'on attend d'un professeur. Je pense que le concours en lui-même, la façon de l'organiser a un côté discriminant. Et tout ça joue bien sûr plus en défaveur des femmes. Dans les organes d'évaluation du CAMES, il y a rarement des femmes. Les rares femmes qui sont présentes s'identifient souvent aux hommes. Et d'une certaine manière, elles découragent toutes celles qui peuvent ou veulent faire comme elles. Les hommes se rencontrent eux pour se promouvoir »¹⁵⁵.

Le CAMES qui depuis sa création en 1968 a toujours été dirigé par des professeurs (par des hommes), dispose d'un système méritocratique de promotion inféodé au modèle français universaliste qui promeut plus les hommes que les femmes. La sociologue Fatoumata Badini Kinda devient à l'issue des travaux de la 40ème Session des Comités Consultatifs Interafricains du CAMES, Niamey du 09 au 18 Juillet 2018, la première femme professeure titulaire en sciences humaines. « Le CAMES élève des barrières arbitraires artificielles pour empêcher la promotion des enseignant·e·s de rang magistral en Afrique francophone pendant qu'en France, même le maître assistant est supprimé depuis belle lurette et qu'une bonne thèse de doctorat unique confère presque automatiquement le rang de maître de conférences » (Rahimy et Laleye, 2018, p. 9). Même si désormais c'est très loin d'être le cas (une « bonne » thèse de doctorat ne confère plus systématiquement le rang de maître de conférences), on peut dire à priori qu'à dossier égal un·e docteur·e français·e mettra moins de temps à devenir professeur·e qu'un·e docteur·e nigérien·ne.

« Par exemple, pour qu'un enseignant-chercheur puisse passer du grade d'Assistant au grade de Maître-assistant, le CAMES exige un minimum de deux publications alors qu'il suffisait d'une seule publication au temps du CCU national. Aussi, dans son système d'évaluation, le CAMES privilégie les publications faites dans des revues étrangères pour éviter les publications faites sur place et dont la crédibilité peut être suspecte. L'une des raisons qui pousse les chercheur·e·s nigérien·nes à publier à l'extérieur est justement de satisfaire aux exigences du CAMES dans un souci d'évoluer rapidement dans la carrière. On a là une forme de discrimination essentielle au regard des modes de domination. Par ailleurs, pour passer maître de conférences, le CAMES exige (en plus des publications) la thèse d'Université ou la thèse d'État ou

¹⁵⁵ Extrait de l'entretien réalisé le 18/03/2015 avec une maître de conférences en linguistique à l'UAM.

l'Habilitation à diriger des recherches. Le Doctorat de 3ème cycle ne permet pas de passer maître de conférences, ce qui fait que les enseignants-chercheurs qui l'ont, stagnent au grade de Maître-assistant. Selon un de nos enquêtés, il y a une vingtaine d'enseignants-chercheurs à être dans cette situation à l'Université de Niamey. Ils doivent nécessairement faire une seconde thèse (thèse unique) pour pouvoir évoluer dans la carrière en changeant de grade. Il faut dire que durant la réalisation des entretiens, nous avons constaté que le fait que le Doctorat de 3ème cycle ne permette pas de passer Maître de Conférences constitue une réelle difficulté pour les concernés qui, même s'ils ont passé de nombreuses années dans la profession et effectué de nombreuses publications, doivent à nouveau trouver du temps pour faire une seconde thèse » (Marou Sama, 2016).

Tandis qu'« en France, des thésards de décembre, qualifiés entre février et mars, peuvent être intronisés enseignants-chercheurs à vie, s'ils ont beaucoup de chance et d'amis (ou un talent exceptionnel, cela arrive) en mai ou juin. Cette rapidité théorique (démentie, il est vrai, par les multi-candidatures de plus en plus fréquentes) atteste d'un travail peu approfondi à tous les niveaux de la chaîne. Une étude comparative de Christine Musselin montre que la pression du temps imparti implique un premier tri à partir de critères et d'indices formels pour écarter *a priori* certains dossiers. En histoire, c'est un secret pour personne, l'agrégation est un premier *requisit* presque obligatoire pour avoir une possibilité de faire partie du second tri plus approfondi. Le manque de temps, même dans cette seconde phase, invite à privilégier d'abord un jugement formel sur les travaux ou publications en se fondant notamment sur les rapports des jurys dont on décrypte les moindres nuances puisque, comme chacun le sait aujourd'hui, la gradation des mentions a été concentrée vers le haut de la fourchette, ce qui lui enlève une grande partie de sa signification » (Charle, 2009).

L'idée de la présélection après la sélection, de rajouter à chaque fois des niveaux de sélection, alors que ce n'est pas un concours doit être questionnée. Pourquoi lorsqu'on soutient sa thèse le niveau atteint n'est-il suffisant ?

Par ailleurs, il est important de relever la rareté des enquêtes et des réflexions sur ces milieux où se donnent la qualification : sur le CNU et le CAMES. Sur le CNU, on sait juste qu'il y a des personnes acceptées et d'autres refusées et parfois on ignore les raisons de la disqualification. On sait également que la procédure de qualification par le CNU n'est pas un concours, puisque dans un concours les résultats sont normalement affichés et il y a un classement.

Dans le contexte africain, Chikouna Cissé relève que « le CAMES (Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur), malgré son rôle structurant de l'enseignement supérieur dans une grande partie des États de l'Afrique francophone et de quelques États de l'Afrique hispanique, est plus ou moins invisible dans les productions académiques sur l'université et les universitaires africains. Il n'existe pas de monographie historique racontant les origines et les évolutions du CAMES depuis sa création en 1968 à Niamey (Niger) » (Cissé, 2018, p. 1).

Si bien qu'on se demande à quoi ou plutôt qui ces institutions servent-elles concrètement ? Le Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) a lui aussi construit tout un système de points en référence à l'évaluation des laboratoires qui pèsent sur l'évaluation de chaque chercheur·e et qui s'applique aux enseignant·e·s et dont il importe de voir les différences et les recoupements des deux systèmes.

La qualification des enseignant·e·s-chercheur·e·s c'est avant tout l'évaluation des pair·e·s, le regard des enseignant·e·s-chercheur·e·s et pas autres choses. Après on essaye d'objectiver ce regard en disant qu'il est fondé sur le mérite scientifique, sur les articles, ou alors des livres. La logique qui prévaut est celle de l'individualisation de la carrière, liée à l'idée d'une excellence qu'il s'agit d'encourager et de récompenser. Cette logique est éminemment libérale en ce qu'elle associe la récompense à l'investissement dans le travail, mais toute la question étant de savoir quel est le type de travail qui compte ? Les productions scientifiques (les articles et les livres) ont-elles les mêmes valeurs ? Par exemple une publication chez Syllepse équivaut-elle à une publication aux Presses Universitaires de France ?

Dans le contexte africain également on observe cette logique de différenciation et de hiérarchisation des valeurs. « Le CAMES se base essentiellement sur les publications des chercheurs et enseignants-chercheurs, en privilégiant celles faites dans des revues étrangères, étant donné que la crédibilité des publications faites dans leurs pays d'origine pourrait être suspecte de favoritisme » (Cissé, 2018). Je note par ailleurs que depuis sa création le CAMES n'a jamais été dirigé par une femme, comme l'illustre le tableau qui suit :

15. Tableau des secrétaires généraux du CAMES

Secrétaire général	Mandat	Statut	Sexe	Discipline	Pays
J. Ki Zerbo	1968-1978	Professeur	Masculin	Histoire	Burkina Faso
E. Nathaniels	1981-1988	Professeur	Masculin	Médecine	Togo
H.V. Kiniffo	1988-1992	Professeur	Masculin	Médecine	Bénin
R. Ouiminga	1992-2000	Professeur	Masculin	Médecine	Burkina Faso
M. M. Sall	2000-2011	Professeur	Masculin	Géographie	Sénégal
B. Mbatchi	2011-	Professeur	Masculin	Biologie	Gabon

Pour connecter toutes ces données mon postulat c'est qu'il existe lors des concours d'agrégation un soutien des hommes aux hommes et ce soutien se fait aux dépens des femmes.

Les propos de cette enseignante de Lyon 2 auxquels font écho plusieurs entretiens en France et au Niger conforte cette hypothèse : *« ce que moi j'ai constaté sur la question de l'égalité, d'abord concernant le concours d'agrégation, c'est que les candidatures féminines sont moins nombreuses que les candidatures masculines pour le concours d'agrégation. Alors que pour les maitres de conférences c'est à peu près équilibré entre les hommes et les femmes. Il faut également dire que les jurys d'agrégation ont été un moment critiqués, en disant qu'il y avait un filtre très fort et qu'au final les lauréats des concours n'étaient que des hommes ... Il y a donc plusieurs filtres, le fait que les femmes candidataient moins, le fait que les jurys retiennent d'avantage les hommes que les femmes, le fait que les jurys soient souvent majoritairement constitués d'hommes. Donc oui je crois que la variable sexe joue »*¹⁵⁶.

Ensuite en ce qui concerne la deuxième voie de qualification (celle qui exige l'obtention préalable de l'HDR), je note que contrairement au modèle d'agrégation, elle s'inscrit dans une logique beaucoup plus orientée vers les travaux scientifiques des candidat·e·s. Dans les débats sur la qualification par le CNU et le CAMES, les critiques concernent beaucoup plus le concours d'agrégation : *« actuellement la tendance c'est plutôt de dire qu'il faudrait ramener les disciplines d'agrégation vers le modèle le plus général celui de l'habilitation à diriger des*

¹⁵⁶ Extrait de l'entretien réalisé le 20/03/2017 avec une professeure de science politique à l'université Lyon2.

recherches. »¹⁵⁷. Mais, ce qui s'observe pour les disciplines à agrégation s'applique pour les disciplines à HDR : l'accès au professorat reste plus difficile pour les femmes que pour les hommes. Même si cette procédure paraît plus ouverte, les femmes ne sont pas nombreuses à présenter une HDR.

Il faut rappeler que certaines disciplines sont plus féminisées que d'autres ce qui produit une valeur différente attribuée à la promotion des femmes (filiales hiérarchisées, sciences dures, humaines ou molles). En 2018, 55 % des étudiants de l'enseignement supérieur sont des femmes. En dix ans, leur nombre a progressé dans les écoles d'ingénieurs (+ 2,1 points) et dans les formations universitaires de santé (+ 1,9 point). Pourtant, elles restent minoritaires dans les formations les plus sélectives (43 % en CPGE, 40 % en DUT) et, surtout, dans les filiales à caractère scientifique (39 %). Pour la même année, en Lettres-Sciences humaines, 55 % des MCF recrutés sont des femmes, contre 30 % en Sciences-Techniques. Dans le corps des PU, 41 % des promus au 1er échelon de la classe exceptionnelle en Lettres-Sciences humaines sont des femmes, contre 20% en Sciences Techniques

Nous conviendrons au regard de ce qui précède, qu'il est difficile de prouver que le mérite scientifique est évalué de manière équitable entre les enseignant·e·s-chercheur·e·s. En revanche, ce que j'ai pu constater c'est que même lorsqu'elles présentent des « bons dossiers scientifiques », les femmes ont difficilement accès au professorat.

L'université étant une organisation, les travaux de Jacqueline Laufer (1992 ; 2004) sur les organisations (les entreprises) s'appliquent à l'université. On y note que le pouvoir formel est historiquement exercé au masculin et que les règles et les valeurs organisationnelles soi-disant neutres sont en réalité calquées sur un modèle masculin (Fassa et Kradolfer, 2010, p. 46). Autrement dit, si rien ne semble empêcher les femmes de gravir les échelons de la hiérarchie académique, les critères d'avancement - en apparence équitables - sont en réalité de biais sexuels.

Par ailleurs, même lorsqu'elles obtiennent la qualification, force est de constater que les femmes peinent à être recrutées sur les postes de professeur·e. Ce qui m'amène au second volet de l'analyse de relever la dimension inégalitaire des procédures de recrutement et de nomination.

¹⁵⁷ Extrait de l'entretien réalisé le 12/04/2017 avec un Professeur d'histoire à Lyon2.

Le sexisme des recrutements formalistes

« On est toujours assis à la place qu'on mérite le paradoxe c'est que les meilleures places ne sont pas toujours occupées par les plus méritants »¹⁵⁸.

Tout comme les procédures de qualification, celles du recrutement sont peu favorables aux femmes. Les différentes phases du processus de recrutement sont souvent le théâtre de discriminations indirectes¹⁵⁹ (de Schutter, 2001). « ... À l'université, il faut remarquer que si globalement les mêmes critères sont appliqués aux hommes et aux femmes, la capacité des uns et des autres à les satisfaire n'est pas identique car les certaines exigences sont actuellement plus difficiles à réunir pour les femmes que pour les hommes. Il existe donc des formes de discrimination indirecte ».

Les jurys de recrutement des professeurs comme le soulignent les témoignages des personnes interrogées dans le cadre de cette recherche, sont en majorité composés d'hommes et leurs codes demeurent masculins : *« tous les mécanismes de promotion professionnelle ont une fonction sélective et discriminante. Ces mécanismes sont conçus de manière à paraître neutre et objectif. Tout paraît équitable lorsqu'on met en avant la qualification, la compétence, l'expérience, les recherches, le profil..., des instances soi-disant égalitaire. Mais en vérité les jeux sont déjà pipés. On auditionne tout le monde pour légitimer la commission, pour légitimer le recrutement. Mais, on sait déjà qui on va recruter. J'ai personnellement vécu des expériences humiliantes de recrutement. Par exemple lors d'une audition le président de commission m'a carrément tourné le dos »¹⁶⁰.*

¹⁵⁸ Popeck, extrait film « On n'est pas des sauvages ».

¹⁵⁹ La discrimination indirecte est définie comme la situation dans laquelle une disposition, un critère ou une pratique apparemment neutre désavantagerait particulièrement des personnes par rapport à d'autres, pour des motifs prohibés, comme le sexe, à moins que cette disposition, ce critère, ou cette pratique ne soit objectivement justifié par un but légitime et que les moyens pour parvenir à ce but soient appropriés et nécessaires. Sur le fond direct (on sait ce qu'on fait) indirecte (on fait sans savoir vraiment qu'on discrimine).

¹⁶⁰ Extrait de l'entretien réalisé le 14/11/2018 avec une maître de conférences en sociologie à l'université Lyon2.

Les jurys de recrutement des professeurs comme le soulignent les témoignages des personnes interrogées dans le cadre de cette recherche, sont en majorité composés d'hommes et leurs codes demeurent masculins : « tous les mécanismes de promotion professionnelle ont une fonction sélective et discriminante. Ces mécanismes sont conçus de manière à paraître neutre et objectif. Tout paraît équitable lorsqu'on met en avant la qualification, la compétence, l'expérience, les recherches, le profil..., des instances soi-disant égalitaire. Mais en vérité les jeux sont déjà pipés. On auditionne tout le monde pour légitimer la commission, pour légitimer le recrutement. Mais, on sait déjà qui on va recruter. J'ai personnellement vécu des expériences humiliantes de recrutement. Par exemple lors d'une audition le président de commission m'a carrément tourné le dos »¹⁶¹.

Dans un autre entretien un professeur d'université déclare : « j'ai été outré au début par le comportement de certains collègues. J'ai siégé dans une commission de recrutement il y avait effectivement des remarques sexistes de genre : oui mais elle est très bien comme femme mais elle est trop vieille. Elles invalidaient certaines candidatures. La femme cumule des stigmates que l'homme ne cumule pas. L'âge pour le recrutement d'un homme peut être considéré comme une valeur alors que pour la femme c'est une contre-valeur. On est dans un système ambigu auquel participent pleinement les syndicats »¹⁶².

Dans le fond, on arrive à un comportement pernicieux puisqu'on convoque les gens pour auditionner alors qu'on sait très bien que les jeux sont faits. Ces auditions servent à faire valoir un système qui de toute façon a décidé en amont. Ce sont des éléments de rhétorique qui sont produites à chaque fois. Mais il y a aussi le fait que de temps en temps les règlements de compte font que les prédéterminés débouchent sur autres choses. « Lors de mon recrutement j'ai été choqué. J'avais préparé un discours sur l'enseignement. Je me présente, je parle de mon enseignement lors de l'audition. Au bout d'un moment le collègue me dit oui bon ça suffit. Tu ne nous as pas parlé de tes recherches. Ce qui nous intéresse ce sont plutôt tes recherches. En même temps je pense que je dois mon recrutement au fait que l'autre candidat qui est lyonnais était en conflit avec eux, je n'ai pas été recruté pour mes beaux yeux ou parce que je suis plus

¹⁶¹ Extrait de l'entretien réalisé le 14/11/2018 avec une maîtresse de conférences en sociologie à l'université Lyon2.

¹⁶² Extrait de l'entretien réalisé le 14/4/2018 un professeur en sociologie à l'université Lyon 2.

intelligent que l'autre. Je suis rentré dans une faille du système. La faille ce sont les règlements de compte internes »¹⁶³.

Pour les postes de maître de conférences, le système de recrutement peut présenter quelques failles et donc ça arrive que le·la candidat·e prévu·e ne passe pas. Mais sur les postes de professeur·e c'est extrêmement rare, c'est tellement instituer, qu'il y a beaucoup moins de faille dans le système. La reproduction vue que c'est un milieu masculin, va se faire sur la base de l'élimination (disqualification) des femmes, sauf si les femmes un moment donné font corps dans un domaine, et vont investir le genre, en ce moment le système aura du mal à mettre un homme à la place d'une femme.

Selon les statistiques nationales, beaucoup moins de femmes que d'hommes se portent candidats lors du recrutement d'enseignants chercheurs, ce qui constitue un frein à la féminisation. Au recrutement 2018 des enseignants-chercheurs, 4 postes ont été proposés au recrutement de professeurs d'université pour le groupe de discipline « Mathématiques et informatique ». 333 hommes se sont portés candidats, soit 4,5 hommes pour un poste. 70 femmes se sont portées candidates, soit une femme pour un poste. 22 postes ont été proposés au recrutement de maîtres de conférences pour le groupe de discipline « Physique ». 210 hommes se sont portés candidats, soit 9,5 hommes pour un poste. 77 femmes se sont portées candidates, soit 3,5 femmes pour un poste.

S'il est très improbable qu'une femme soit éliminée sur le seul critère du sexe, il est beaucoup plus fréquent d'observer combien un critère ou une pratique de sélection, apparemment neutre, constitue en réalité un désavantage particulier pour une femme. Ainsi en est-il pour la productivité scientifique, mesurée par le nombre de publications. Cette mesure comme précédemment évoqué, repose sur une conception de la science qui en fait une activité nécessitant un engagement total, voire exclusif, correspondant peu aux possibilités des femmes souvent confrontées au poids de la maternité et des responsabilités familiales à des âges déterminants pour leur carrière. Il suffit pour s'en convaincre de rapporter le cas d'une commission de spécialistes en biologie qui avait admis la règle : « un an = une publication ou un enfant », reconnaissant ainsi que la maternité influençait la productivité scientifique. (Musselin et Pigeyre, 2008). « Un récent rapport d'Oxfam France souligne que les femmes assument 64 % du travail

¹⁶³ Extrait de l'entretien réalisé le 14/4/ 2018 avec un professeur en sociologie à l'université Lyon 2.

domestique non rémunéré qui, s'il était valorisé au salaire minimum net, contribuerait à une production nationale équivalente à 15 % du produit intérieur brut (PIB) » (Blanchard et Pochic, 2021, p. 9).

« J'ai eu beaucoup de chance d'avoir un compagnon qui assume très largement les tâches domestiques, même sans doute un peu plus que moi. Et je n'ai que deux enfants. Mes deux filles étaient déjà nées lorsque j'ai passé mon agrégation. Voilà. J'ai eu aussi la chance d'avoir un compagnon qui m'a suivi à chaque fois que j'ai eu une mutation. Quand j'ai eu mon poste à Avignon mon compagnon est venu à Avignon, quand j'ai eu mon poste à Lyon il est venu à Lyon. Ce qui ne va pas non plus de soi. On sait que c'est compliqué dans une carrière si on est éloigné de 300, 500km du foyer familial. Cela introduit plein de contraintes qui font que la carrière prend un coup »¹⁶⁴.

Le système de recrutement des enseignants d'université et des chercheurs est aujourd'hui en faillite. Du fait du clientélisme, du localisme et de la chasse à l'intelligence que mène depuis 20 ans la génération qui est aujourd'hui aux commandes, il ne permet plus de rendre justice aux réels mérites des candidats. (Caillé, Michon et Vatin, 2009).

Le localisme est souvent au cœur des critiques sur le recrutement des enseignant.e.s-chercheur.e.s. Les candidat.e.s, grâce à leurs relations, auraient d'autant plus de chances d'obtenir un poste qu'ils sont locaux. « La question du localisme, avec les assises de la recherche, est revenu récemment sur le devant de la scène par exemple dans le *rapport de l'académie des sciences de septembre 2012* où l'on peut lire, page 3, "Le localisme (endogamie du recrutement) reste une caractéristique majeure dans le recrutement au sein de nombreuses universités" ou bien dans la *note de synthèse après les auditions de la consultation nationale* dans le cadre des assises territoriales de l'enseignement supérieur et la recherche : "Les comités de sélection, dont l'objectif est de réduire le localisme a échoué, font l'objet de débats" ou enfin, dans *Le Monde* du 25 octobre 2012 : "ce n'est pas toujours la qualité scientifique des candidats qui prévaut [dans le recrutement des universitaires], que ce soit en raison du primat accordé au candidat local ou en raison de phénomènes de chapelle scientifique »¹⁶⁵.

¹⁶⁴ Extrait d'un entretien réalisé à Lyon avec une professeure en histoire.

¹⁶⁵ <https://images.math.cnrs.fr/recrutement-local.html>. Consulté le 14/11/2015.

Dans le contexte nigérien également toutes les personnes interrogées indiquent que lors du recrutement, les précisions du profil prennent en compte des personnes (vacataires et contractuels) qui sont sur place et de leur disponibilité réelle ou supposée : « *les départements font aussi tout pour retenir les contractuels ou les vacataires qui sont sur place. Par exemple si vous après la thèse vous restez en France, le candidat qui est sur place a plus de chance d'être recruté que vous qui êtes en France* »¹⁶⁶. Officiellement c'est ouvert à toutes mais officieusement c'est souvent les *candidat·e·s maisons* qui sont recrutés et promus nous confie une enseignante (assistante au département d'anglais) de l'UAM. Rien pourtant ne prouve que ces *candidat·e·s maisons* sont plus méritants que les autres *candidat·e·s*. Mais surtout nulle part il n'est fait mention de ce critère qui reste pourtant très déterminant.

Dans un article du *Monde* paru le 20 septembre 2018, André Guyaux et Claudio Galderisi définissent le localisme comme une variante du népotisme, qui consiste, lors du recrutement d'un enseignant·e-chercheur·e, à préférer – souvent au prix de flagrantes injustices – le candidat « local », déjà présent dans l'université qui recrute. Est choisi l'« *insider* » plutôt que l'« *outsider* ». Le localisme est d'autant plus insidieux qu'il est très répandu. Mais, le concept de communauté¹⁶⁷ utilisé par une enseignante, m'a semblé plus pertinent pour qualifier ce phénomène.

*« La cooptation des candidat·e·s locaux est une réalité. On est dans ce qu'on appelle la communauté lyonnaise. Je suis en tout point étrangère, par rapport à l'origine, étrangère de la communauté lyonnaise. En fait, pour une femme racisée il y a toujours ce décalage entre ce qu'elle fait et la reconnaissance de son travail. Alors que chez les hommes blancs c'est l'inverse : on leur donne le titre, la reconnaissance, qu'ils sont potentiellement susceptibles de faire. Une femme racisée doit faire la preuve de ce qu'elle est. 'C'est en gros fais tes preuves avant et peut-être qu'on va te récompenser'. C'est la récompense et non la reconnaissance. Et même la récompense il faut souvent la réclamer »*¹⁶⁸.

Les universités en France comme au Niger recrutent sous cette base communautaire inégalitaire qui touche prioritairement les femmes. Alors qu'il est souvent reproché à certain·e·s

¹⁶⁶ Extrait de l'entretien réalisé à Niamey avec 19/3/2019 avec un maître-assistant en droit.

¹⁶⁷ La notion de « communauté » renvoie en effet à une question fondamentale : celle des principes d'organisation garantissant la cohésion sociale et des règles de cohabitation entre les divers groupes d'appartenance qui composent les sociétés. La communauté est un concept sociologique et le communautarisme est plutôt un concept politique.

¹⁶⁸ Extrait de l'entretien réalisé le 14/11/2018 avec une maître de conférences en sociologie à l'université Lyon2.

minorités de vivre en communauté, l'université serait-elle un terreau favorable aux logiques communautaires ?

Le recrutement ou le non-recrutement de locaux doit être examiné à l'aune d'une approche pluri-dimensionnelles voire intersectionnelles (pourquoi le localisme plus que co-sanguinité (proximité de doxa) ?).

Des variations importantes dans les résultats annuels des concours

On observe d'une année sur l'autre des variations tant dans le nombre de postes mis au concours que dans les résultats genrés.

Tableau 16 : Recrutements Enseignants-Chercheurs par corps et genre

	MCF	% Femmes	PU	% Hommes
2015	7	28,6	16	43,7
2016	27	55,5	13	61,5
2017	9	33,3	8	37,5
2018	18	50	11	72,7
2019	21	71,4	15	46,6
2020	26	50	13	84,6
Total	108	53	76	58

Pour autant sur l'ensemble de la période cette hétérogénéité, qui se constate dans les deux colonnes en pourcentage, ne bouscule pas vraiment l'hégémonie masculine dans la hiérarchie des grades. En fait, sur la période le pourcentage de recrutements de PU masculins soit 58% est légèrement inférieur aux 63,4% du tableau précédent, l'explication de cette différence se trouvant dans la balance induite par les départs en retraite. Peut-on, au-delà de cet aspect démographique, commenter ces résultats et avancer quelques éléments d'explication que l'on ne trouve pas à lire dans les bilans statistiques ?

Tout d'abord on peut constater qu'il ne suffit pas d'afficher une politique volontariste d'égalité, ce qu'affiche depuis son premier mandat et poursuit l'équipe présidentielle qui vient d'être renouvelée, pour qu'au-delà de l'aspect formel du paritarisme les rapports sociaux se transforment. On peut néanmoins ajouter à ces signes encourageants le constat d'un paritarisme étendu à la direction, souvent collégiale donc plus facilement mixte des équipes de recherche liées, entres autres, à l'université Lyon 2¹⁶⁹. En effet, une lecture des directions identifiables, pour 28 des 31 équipes déclarées, fait même apparaître actuellement une légère majorité de directrices, soit 15, par rapport à 13 directeurs¹⁷⁰.

Pour autant, on sait que même si la recherche interfère dans la construction des fiches de postes mis au concours, c'est plutôt au sein des composantes structurant l'enseignement que les orientations des choix possibles sont établies. Or à ce niveau structurel l'ouverture faite à la direction des femmes n'évolue pas. En 2020, il n'existe toujours que 3 composantes sur 12 dirigées par des femmes à Lyon 2.

Cette réalité mérite qu'on essaye d'en comprendre l'impact s'il existe dans la pérennité du processus de reproduction d'une domination masculine.

Les composantes ont-elles un genre dominant et durable ?

Le bilan social regorge d'informations et de multiples tableaux, et même d'un développement spécifique intitulé « genre »¹⁷¹ dans la partie dite démographique, mais ces données ne prennent sens que dans le longitudinal et que si elles s'insèrent dans une problématique pour faire réfléchir et peut-être vouloir impulser, à termes, des transformations structurelles de rigidités spécifiques.

C'est ainsi qu'on aurait pu interpréter l'apparition dans le bilan 2018 d'un tableau examinant la répartition de « genre » par composante. En effet auparavant, la ventilation de résultats

¹⁶⁹ Dorénavant beaucoup d'unités de recherche ont des affiliations universitaires multiples.

¹⁷⁰ Pour autant, très peu de ces directions, quatre pour des femmes et deux pour des hommes, sont tenues par des chercheur.es de rang B.

¹⁷¹ Auparavant dite « sexe ».

par composante était utilisée pour certaines variables démographiques mais pas pour le « sexe ». Les tableaux présentés ci-dessous sont donc particulièrement pertinents au regard de nos interrogations car, *in fine* comme nous l'avons signalé, c'est au niveau de la composante que se joue le recrutement des enseignant.es-chercheur.es. Leur intérêt indéniable présente malheureusement une limite de taille au regard de notre problématique car ils n'opèrent aucune distinction selon le grade.

Au regard des effectifs dits « genrés », on voit donc apparaître des structures à dominante féminine ou masculine. C'est en soi un résultat pertinent car le fait d'en suivre les évolutions dans le temps en tenant compte des départs à la retraite et des recrutements à venir permettrait de typifier les structures et de mesurer le rôle qu'elles ont dans la reproduction ou l'infléchissement du système de domination masculine.

Néanmoins l'occultation du grade est un frein certain à ce type d'analyse. En effet, une structure comme l'IETL, lieu de ma formation que je connais donc de l'intérieur, est certes plus féminine que bien d'autres (60%), mais à l'époque sur les dix enseignant.es-chercheur.es titulaires il y avait quatre postes de PU dont 3 tenus alors par des hommes.

A contrario, on peut voir des structures globalement masculines qui se distinguent fortement de la moyenne comme c'est le cas de l'ICOM (59,5%), l'ISPEF (67,9%), de l'IUT (55,3%), du Service universitaire d'activités physique et sportives (71,4%) ou même encore de l'UFR Temps et Territoires (53,6%). Là encore, même si on peut penser *a priori* y trouver une plus grande proportion d'hommes PU que de femmes, il faudrait le vérifier structure par structure.

Tableau 17 : Répartition des effectifs enseignant(e)s et enseignant(e)s-chercheur(se)s par composante d'enseignement – Titulaires (2018)

Nom de structure	Femme			Homme			Total
	Effectifs	%Femme	%F/F	Effectifs	%Homme	%H/H	Effectifs
Centre international d'études françaises	16	69,6%	4,7%	7	30,4%	2,2%	23
Institut de la communication	16	39,0%	4,7%	25	61,0%	8,0%	41
Institut de psychologie	32	57,1%	9,5%	24	42,9%	7,7%	56
Institut des sciences et des pratiques d'éducation et de formation	9	32,1%	2,7%	19	67,9%	6,1%	28
Institut d'études du travail de Lyon	6	60,0%	1,8%	4	40,0%	1,3%	10
Institut Universitaire de Technologie Lumière	17	44,7%	5,0%	21	55,3%	6,7%	38
Service universitaire d'activités physiques et sportives	4	28,6%	1,2%	10	71,4%	3,2%	14
UFR d'anthropologie, de sociologie et de science politique	29	50,0%	8,6%	29	50,0%	9,3%	58
UFR de droit et science politique (Faculté de Droit JVD)	20	54,1%	5,9%	17	45,9%	5,4%	37
UFR de lettres, sciences du langage et arts	48	52,2%	14,2%	44	47,8%	14,1%	92
UFR des langues et Centre de langues	63	59,4%	18,6%	43	40,6%	13,7%	106
UFR des sciences économiques et de gestion	39	60,9%	11,5%	25	39,1%	8,0%	64
UFR Temps et territoires	39	46,4%	11,5%	45	53,6%	14,4%	84
Total	338	51,9%	100%	313	48,1%	100%	651

A contrario, on peut voir des structures globalement masculines qui se distinguent fortement de la moyenne comme c'est le cas de l'ICOM (59,5%), l'ISPEF (67,9%), de l'IUT (55,3%), du Service universitaire d'activités physique et sportives (71,4%) ou même encore de l'UFR Temps et Territoires (53,6%). Là encore, même si on peut penser *a priori* y trouver une plus grande proportion d'hommes PU que de femmes, il faudrait le vérifier structure par structure.

Néanmoins, pour initier et poursuivre une réflexion, on voit bien l'intérêt de ce type d'approche confirmé par les résultats du tableau de l'année 2019 où l'on peut voir poindre certaines inflexions pour ces mêmes structures.

Tableau 18 : Répartition des effectifs enseignant(e)s et enseignant(e)s-chercheur(se)s par composante d'enseignement – Titulaires (2019)

Nom de structure	Femme			Homme			Total
	Effectifs	% Femme	F/F	Effectifs	% Homme	H/H	Effectifs
Centre international d'études françaises	16	69,6%	4,7%	7	30,4%	2,2%	23
Institut de la communication	17	40,5%	5 %	25	59,5%	8,1%	42
Institut de psychologie	33	57,9%	9,7%	24	42,1%	7,8%	57
Institut des sciences et des pratiques d'éducation et de formation	11	36,7%	3,2%	19	63,3%	6,2%	30
Institut d'études du travail de Lyon	6	60,0%	1,8%	4	40,0%	1,3%	10
Institut Universitaire de Technologie Lumière	17	45,9%	5,0%	20	54,1%	6,5%	37
Service universitaire d'activités physiques et sportives	4	30,8%	1,2%	9	69,2%	2,9%	13
UFR d'anthropologie, de sociologie et de science politique	31	51,7%	9,1%	29	48,3%	9,4%	60
UFR de droit et science politique (Faculté de Droit JVD)	20	58,8%	5,9%	14	41,2%	4,6%	34
UFR de lettres, sciences du langage et arts	46	50,5%	13,5 %	45	49,5%	14,7%	91
UFR des langues et Centre de langues	63	60,0%	18,5 %	42	40,0%	13,7%	105
UFR des sciences économiques et de gestion	38	59,4%	11,1 %	26	40,6%	8,5%	64
UFR Temps et territoires	38	46,9%	11,1 %	43	53,1%	14,0%	81
Total	341	52,6%	100 %	307	47,4%	100%	648

Malheureusement, loin d'être reproduit, voire d'être approfondi en y incluant une répartition par grade, cette approche « genrée » des composantes disparaît dans le rapport de 2020.

C'est pourquoi pour tenter de répondre à notre interrogation initiale nous avons regardé les résultats de ces tableaux à l'aune des types de recrutement PU faits par certaines de ces composantes sur la période 2015-2020 en fonction des données présentées dans chaque bilan selon un tableau comme celui ci-dessous (2020).

Tableau 19 : Recrutement des professeur.es des universités par la voie du comité de sélection

Corps	Profil	Affectation composante	Affectation recherche	Nombre de candidat.es	Genre du /de la candidat.e retenu.e	Pourcentage de femmes dans le Comité de sélection	Femme en qualité Présidente
PR	anthropologie générale, médiations, environnements urbains, ethnographie et numérique	ASSP	EVS	3	H	55%	non
PR	droit social	IETL	CERCRID	1	H	50%	non
PR	linguistique anglaise	LANGUES	CRTT	7	H	50%	non
PR	monde arabo-musulman médiéval : littérature, histoire, histoire culturelle	LANGUES	CIHAM	4	H	50%	non
PR	analyse morpho-syntaxique et sémantique, typologie et description des langues	LESLA	DDL	14	F	44%	non
PR	langue française - stylistique et linguistique des textes littéraires	LESLA	IHRIM	6	H	55%	non
PR	psychologie du développement	PSYCHO	DIPHE	5	F	50%	non
PR	macroéconomie	SEG	GATE	13	H	50%	non
PR	archéologie et histoire de l'art grecque	TT	HISOMA	5	H	50%	non
PR	histoire moderne	TT	LAHRHA	8	H	58%	oui
PR	droit public administratif	DROIT	DCT	1	H	50%	oui
PR	droit privé international	DROIT	DCT	1	H	50%	non
PR	agrégation nationale	-	-	-	H	-	-

Source : Service de gestion du personnel enseignant DRHAS

Le constat est assez explicite. A part l'ICOM, où s'amorce un rééquilibrage au profit des femmes, toutes les autres composantes ont un recrutement masculin très hégémonique aux postes de PU qui ne fait que se confirmer.

Tableau 20 : Recrutements PU sur la période 2015-2020

	Postes PU	Hommes	%	Femmes	%
ICOM	6	2	33	4	66
ISPEF	3	3	100	-	-
IUT	2	2	100	-	-
TT	13	10	77	3	23

Qu'observe-t'on sur la même période dans le recrutement propre aux structures plus féminisées à la vue des données des tableaux précédents ?

Tableau 21 : Recrutements PU sur la période 2015-2020

	Postes PU	Hommes	%	Femmes	%
Psycho	9	3	33	6	66
Lesla	8	3	37,5	5	62,5
Langues	7	6	85,7	1	14,3

Deux tendances radicalement opposées apparaissent ici avec pour les deux premières composantes une tendance marquée au recrutement féminin à laquelle s'oppose très fortement un recrutement masculin pour l'UFR de Langues dans un mouvement que l'on pourrait presque qualifier de correctif au regard d'une filière qui aurait pu être caractérisée de spécialité féminine.

Finalement, on peut se permettre d'interpréter ces décisions comme relevant de choix entérinant la représentation d'un genre dominant souhaité dans les différentes filières examinées, pour autant qu'il existe à chaque concours plus d'une candidature et une mixité de celles-ci, étant entendu le rappel que toutes les candidatures retenues et examinées ont été préalablement labélisées par la CNU comme qualifiées. La définition de la qualification par Pierre Naville peut être ici rappelée : « La qualification des travaux se réfère à l'aspect hiérarchique des

structures sociales, ..., d'où résulte un jugement social sur la valeur comparée des travaux, une échelle comparée des capacités, des mérites et des pouvoirs »¹⁷². Son effectivité joue pleinement en défaveur des femmes.

L'endorecrutement seul correctif à la domination masculine ?

En 2016 apparaît dans le bilan social une nouvelle rubrique, prenant place à la demande du ministère de l'Enseignement supérieur, afin de rendre compte du recrutement en interne qui est considéré comme une pratique plus clientéliste et potentiellement mandarinale qu'un changement de grade passant par un changement d'université. Sans commenter ici cette appréciation mais nous y revenons ailleurs, il est apparu intéressant de surveiller cette pratique puisqu'elle est renseignée sur la période observée.

« FOCUS sur l'endorecrutement :

On constate une diminution de l'endorecrutement total depuis quelques années (mise à part la campagne 2015) qui va dans le sens des recommandations du ministère de l'Enseignement supérieur ».

Tableau 22 : Tableau sur le taux d'endorecrutement

	2012	2013	2014	2015	2016
Taux d'endorecrutement des MCF	6/15 soit 40%	5/23 soit 21,7%	7/25 soit 28%	1/8 soit 12,5 %	4/28 soit 14 %
Taux d'endorecrutement des PR	7/19 soit 36,84 %	4/19 soit 21,05 %	2/9 soit 22,22 %	11/16 soit 68,7 %	2/14 soit 14 %
TOTAL CAMPAGNE	13/34 soit 38,23 %	9/42 soit 21,42 %	9/34 soit 26,47 %	12/24 soit 50 %	6/42 soit 14 %

Source : DRH-service personnels enseignants

Comme le dit le commentaire du focus, l'Université Lyon 2 ne semble pas être très impactée par cette « mauvaise » pratique sauf en 2015. La surprise en étudiant les recrutements PU cette année de fort endorecrutement c'est justement d'y enregistrer une très forte poussée

¹⁷² Pierre Naville, Essai sur la qualification du travail, Editions Syllepse, Paris, 2012.

de recrutements féminins puisque sur les seize postes validés onze vont revenir à des femmes soit 69% ce qui constitue une anomalie au regard des pratiques moyennes.

Il est très étonnant que cette anomalie n'ait pas été commentée et étudiée car elle aurait peut-être permis d'établir les inégalités introduites par la place accordée à la mobilité géographique dans le processus de carrière qui n'entraîne pas les mêmes interrogations et contraintes au regard notamment des obligations familiales pour une femme ou un homme. Pour rappel au Niger, la carrière se poursuit dans la même université par une transformation, après qualification, du poste de MCF en poste de PU.

Les années suivantes cette rubrique va être tenue en rappelant systématiquement sans autre réflexion le commentaire ministériel, comme l'atteste le tableau récapitulatif sur la période 2015-2020. En regardant cette période, on peut constater, en comparant avec le tableau 2 sur les recrutements, que les années où l'endorecrutement augmente sont plutôt favorables à un recrutement plus favorable de femmes aux postes de PU, hormis en 2018.

A contrario, les résultats de 2020 attestent pleinement d'un mode de promotion qui valorisant la mobilité géographique accroît plus les chances promotionnelles masculines que féminines à travers notamment la représentation d'une mobilité plus facile et effective, qui serait celle d'un homme par rapport à celle d'une femme, surtout depuis que l'obligation formelle de résidence qui fut absolue à une époque ne l'est plus aujourd'hui.

Un peu comme il en est de la représentation de la disponibilité des femmes pour la réalisation des missions qui leurs sont affectées en fonction de leur âge et leur rapport à l'enfantement. Ici encore la référence à Pierre Naville peut s'appliquer pleinement en rapport à un jugement sur les capacités .

Tableau 23 : Taux d'endorecrutement

	2015	2016	2017	2018	2019	2020
% d'endorecrutement des MCF	1/8 soit 12,5 %	4/28 soit 14 %	5/18 soit 27,8 %	2/15 soit 13%	8/2 soit 38%	6/26 soit 23%
%d'edorecrutement des PR	11/16 soit 68,7 %	2/14 soit 14 %	3/8 soit 37,5 %	5/12 soit 41,6%	9/16 soit 56%	3/12 soit 25%
TOTAL CAM-PAGNE	12/24 soit 50 %	6/42 soit 14 %	8/26 soit 30,8 %	7/27 soit 26%	17/37 soit 46%	9/38 soit 24%

Source : Service de gestion du personnel enseignant DRHAS

« On constate une diminution de l'endorecrutement total depuis quelques années (excepté pour la campagne 2015) ce qui va dans le sens des recommandations du ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Innovation ».

3.1.1 Le fantasme de la malchance des femmes

Outre le mérite, on parle souvent de la chance dans l'accès au professorat. Paul Guth disait que « la chance c'est ce qu'on ne mérite pas ».

L'accès au pouvoir académique est souvent légitimé par un critère tacite à savoir la chance. Autrement dit, il faut non seulement être un·e « bon·ne candidat·e » mais aussi avoir de la chance pour devenir professeur·e. Près de la moitié des professeur.e.s interrogé.e.s dans le cadre de cette thèse, disent avoir eu la chance au-delà de leurs efforts personnels. « *Je dirai que j'ai peut-être eu plus de chance que d'autres. Je crois avoir considéré que chaque fois qu'une opportunité se présentait il fallait la saisir. Même quand une proposition semblait exiger beaucoup de travail par exemple et bien si elle contribuait à renforcer ma légitimité académique, il fallait la saisir* »¹⁷³.

¹⁷³ Extrait de l'entretien réalisé le 10/11/2015 avec un Professeur de droit, ancien président de Lyon2

La thèse de la chance (ou le hasard) n'est pas récente. Elle a notamment été évoquée par Max Weber : « *il est un aspect propre à la carrière universitaire qui n'a pas disparu et qui se manifeste même d'une façon encore plus sensible : le rôle du hasard. C'est à lui que le privat-docent et surtout l'assistant doivent de parvenir éventuellement un jour à occuper un poste de professeur titulaire à part entière ou surtout celui de directeur d'un institut. Bien sûr, l'arbitraire ne règne pas seul dans ce domaine, mais il commande pourtant d'une manière inhabituelle. Je ne connais guère de carrière au monde où il joue un si grand rôle. Je puis en parler d'autant mieux que personnellement je dois à un concours de circonstances particulièrement heureuses d'avoir été appelé très jeune à occuper une chaire de professeur titulaire dans une spécialité où des camarades de mon âge avaient indubitablement produit déjà beaucoup plus que moi-même* » (Weber, Aron et Freund, 1963).

Plus récemment encore des travaux ont mis en évidence la croyance à la chance ou au hasard : « *C'est vraiment une chance, il y a une loterie incroyable. Le facteur chance, c'est vraiment un élément essentiel. C'est-à-dire la chance d'être recruté au bon moment par la bonne personne avec laquelle on s'entend bien, avec qui on pourra faire une thèse.* » (Fassa et Kradolfer, 2010).

Dans le contexte nigérien également la chance a été souvent évoquer. « *Pour l'avancement dans la carrière, actuellement ce sont les publications, c'est-à-dire le dossier scientifique constitue qui apparait comme l'élément le plus déterminant. Mais je pense aussi c'est une question de chance* »¹⁷⁴. Dans un autre entretien une enseignante déclare : « *J'ai eu beaucoup de chance. D'abord la chance d'avoir des parents qui tenaient absolument à ce que je fasse de longues études. Ensuite la chance d'avoir un mari compréhensif et qui m'a soutenu et qui continue à me soutenir. J'ai eu la chance dans un milieu que je connaissais et qui me connaît. J'ai fait mes études de la première année à la maîtrise à l'université de Niamey. J'avais tissé beaucoup de relations quand j'étais étudiante. Lorsque j'ai fini, ça m'a ouvert les portes. Je n'étais pas particulièrement stressé* »¹⁷⁵.

La question est dès lors de savoir que vient faire « la chance » dans un système dit méritocratique ?

¹⁷⁴ Extrait de l'entretien réalisé à Niamey le 28/01/2017 avec une maitre assistante en sociologie.

¹⁷⁵ Extrait de l'entretien réalisé à Niamey le 11/08/2015 avec une assistante en droit.

Dans le fond, le fait d'évoquer la chance laisse croire que si les femmes accèdent rarement aux postes de professeur·e, c'est parce qu'elles ont moins de chance que les hommes. Le hasard comme souvent, fait bien les choses : les gagnants de la loterie académique sont des hommes. Si j'essaie de concrétiser : il me semble que la rédaction des postes c'est à dire leur calibrage par les professeur·e·s du département cristallise au mieux ce concept aujourd'hui dans le système français.

L'impossibilité de calculer les chances des hommes et des femmes au passage au professorat dans l'enseignement supérieur, toutes choses égales par ailleurs, n'autorise ni à voir l'efficacité réelle des mécanismes qui limitent, mais n'éliminent certainement pas totalement, les possibilités de discrimination, ni à identifier les possibilités de généralisation de nos résultats sur l'ensemble de la population étudiée. Nous n'avons pu calculer les chances supérieures ou inférieures de passage au professorat pour les hommes et les femmes universitaires¹⁷⁶.

3.2. Le pouvoir démocratique : *tazarchisme*¹⁷⁷ et oligarchie masculine.

« La démocratie française est exclusive, la république est masculine, et la monarchie de droit divin, réservée aux hommes, subsiste dans l'imaginaire » Geneviève Fraisse¹⁷⁸.

La démocratie universitaire française

« L'expression de démocratie universitaire, souvent utilisée en France pour traduire cette notion de collégialité, n'a pas, à ma connaissance, d'équivalent dans d'autres pays. Elle tend à assimiler le gouvernement des universités à celui d'une ville ou d'un système

¹⁷⁶ Myriam Carrère, Séverine Louvel, Vincent Mangematin, Catherine Marry, Christine Musselin, et al..Entre discrimination et autocensure. Les carrières des femmes dans l'enseignement supérieur et la recherche. 2006. halshs-00185533.

¹⁷⁷ Le *Tazarché* est un terme *Hausa* qui désigne une forme de dictature issue de la démocratie. Le concept *tazarché* est connu dans le paysage politique nigérian (où il est né en 2006) et nigérian sous la présidence de Tandja Mamadou (qui organisa en 2009 un référendum pour se maintenir au pouvoir, après deux mandats prévus par la Constitution).

¹⁷⁸ Pouvoirs n°82 - Femmes en politique - septembre 1997 - p.5-16.

parlementaire d'une société comme l'a fait magistralement René Rémond dans un livre, La règle et le Consentement consacré à son expérience de président de l'université de Nanterre et qui a pour sous-titre Gouverner une société » (Musselin, 2019, p. 128).

En France, le gouvernement des universités publiques est caractérisé par un profond attachement à la démocratie représentative. Les universités françaises comme le note Christine Musselin, sont passées de la démocratie directe¹⁷⁹ à la démocratie représentative (Musselin, 2019, p. 128).

La démocratie représentative est une forme de démocratie qui permet à la communauté politique de ne confier les décisions qu'aux personnes les plus qualifiées ou qui possèdent des qualités ou un caractère intellectuel particuliers. Ce qui veut dire que la démocratie représentative est la meilleure forme de gouvernement car elle permet une utilisation optimale des ressources disponibles au sein de la population afin de favoriser et de promouvoir le bien commun (Bozzo-Rey, 2015). En France, l'expression démocratie représentative apparaît sous des plumes républicaines dès 1790, dans le bouillonnement d'idées et d'opinions que suscite la grande liberté d'expression des premières années de la Révolution. Mais l'emploi est encore rarissime ; il deviendra plus courant sous le Directoire ; il reste à étudier si la notion est conceptualisée chez ceux qui cherchent alors à démocratiser le système représentatif.

Quant à l'origine de l'expression, il est admis qu'elle vient d'Amérique : le premier à l'employer serait Hamilton, un des futurs auteurs du *Federalist*, en 1777 (8). Son emploi précoce par Condorcet dans sa contribution théorique au débat sur le constitutionnalisme moderne, à la lumière des constitutions américaines, peut confirmer cette origine (9). Il s'agit en l'occurrence d'une subtile mise à distance par Condorcet du modèle fédéral américain de 1787. Pour valider le bien-fondé de l'application de la notion à la période révolutionnaire française, il est nécessaire d'étudier le contexte discursif et théorique dans lequel elle émerge (Monnier, 2018).

¹⁷⁹ La démocratie directe est l'une des premières formes de la démocratie dans laquelle le « peuple » exerce directement le pouvoir politique, alors que dans une démocratie représentative, il l'exerce de manière indirecte. Dans l'Antiquité et en particulier au VI^e siècle avant notre ère, des cités ou des groupes sociaux étaient organisés en démocratie directe.

Initiée par la loi *Faure*¹⁸⁰ dans la mouvance de mai 1968, la démocratie représentative s'est en effet imposée dans les universités françaises au fil des réformes, en dépit du préjugé selon lequel le développement de la science et de la recherche, serait incompatible avec des modes d'organisation démocratique. Dans le système universitaire actuel régi par la loi *Fioraso*¹⁸¹, la démocratie représentative demeure la règle : l'article L711-1 du code de l'éducation nationale dispose que les établissements d'enseignement supérieur publics sous statut d'EPSCP1 sont gérés de façon démocratique avec le concours de l'ensemble des personnels, des étudiants et de personnalités extérieures.

Cependant, bien que juridiquement irréfragable, la démocratie universitaire ne se décrète pas (Tartakowsky, 2017, p. 71). En effet, si la loi préserve la démocratie à l'université, c'est comme l'écrit Lise Dumasy par « nécessité pratique »¹⁸² face à la probable résistance de la communauté universitaire. Pour Dacheux, Il n'y a pas de démocratie universitaire sans courage (engagement) des universitaires (Dacheux, 2013, p. 1). La démocratie universitaire est notamment défendue par organisations syndicales dont le mode d'administration est également démocratique.

Pour tous les syndicats universitaires, en particulier pour ceux qui syndiquent dans le champ des personnels ayant vocation à diriger les établissements (SNESUP, SGEN-CFDT...), la défense de la démocratie universitaire constitue un objectif majeur. Ainsi, dans une importante lettre-flash du 13 mai 2014, le SNESUP-FSU, première organisation syndicale des enseignant.e.s-chercheur.e.s, appelle à « respecter la démocratie et la collégialité universitaires et à rendre aux personnels la pleine maîtrise des coopérations scientifiques et pédagogiques les plus appropriées aux spécificités de leurs établissements ». Le SGEN- CFDT revendique lui aussi

¹⁸⁰ Promulguée le 12 novembre 1968, la loi *Faure* réforme administrativement l'université française : elle donne naissance à de nouvelles universités dirigées par des présidents élus par les enseignants-chercheurs ; elle instaure des conseils où sont représentés les différents collèges et fait entrer des personnalités extérieures dans le conseil de l'université.

¹⁸¹ La loi *Fioraso*, loi passée le 22 juillet 2013 est l'actuelle loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche en France. Elle apporte quelques aménagements à la loi Pécresse (loi LRU). Elle impose à tous les établissements de se rattacher à un groupement, par fusion, par association ou encore par constitution d'une communauté d'université et d'établissements (COMUE).

¹⁸² Lise Dumasy, « *Comment faire vivre la démocratie ? Quand on est président d'université* », Le SNESUP, avril 2014.

« une vie démocratique dans laquelle les instances universitaires sont de véritables espaces de débats et où les décisions se prennent de manière collaborative »¹⁸³. Dans ce communiqué un terme a retenu mon attention : collaborative. C'est un langage qui mériterait d'être analysé car collaboratif ne veut surtout pas dire coopératif et n'est en rien égalitaire tout au contraire c'est un langage managérial hiérarchique et autoritaire.

Alors qu'ils se donnent pour mission la défense de la démocratie universitaire à laquelle ils participent (Tartakowsky, 2017, p. 39), les syndicats cherchent concomitamment à dynamiser et à faire vivre la démocratie dans leurs sections locales et au sein de leurs instances nationales. « Une démocratie syndicale renforcée au sein des syndicats doit servir de point d'appui à leurs légitimes revendications sur le développement de la démocratie universitaire, aujourd'hui menacée, au sein de nos établissements »¹⁸⁴.

Les syndicats des enseignant·e·s-chercheur·e·s se prononcent toujours lors des élections en soutenant ou en présentant des listes électorales. Le syndicalisme universitaire comme le note Danielle Tartakowsky doit à ses modalités d'émergence de s'être affirmé comme un syndicalisme de cogestion. La présence des acteurs syndicaux dans les conseils centraux et exécutifs des établissements, est un phénomène qui s'observe aussi bien au niveau national que local. Au niveau national il y eut un temps où la majorité des présidents d'université émanait des intersyndicales et la presse annonçait leur élection en indiquant le syndicat auquel ils appartenaient. (Rémond, Durand et Ladous, 1992, p. 87). À l'université Lyon 2, il est notable que quatre des cinq présidents dont on connaît l'appartenance syndicale étaient syndiqués au S.G.E.N.-C.F.D.T (M. Bernadet ; M. Cusin ; É. Froment ; B. Gelas), un au S.N.E.Sup (P. Lucas) (Bayard et Comte, 2004, p. 325).

Le syndicalisme universitaire compte aujourd'hui encore dans la gestion des universités et certain.e.s dirigeant.e.s n'hésitent pas à cumuler fonction institutionnelle et activités syndicales. Ainsi, nonobstant une exigence formulée par une tendance du SNESUP, les présidents membres du SNESUP, au nombre d'une dizaine, ne se mettent pas « en congé de syndicat » durant la durée de leur mandat.(Tartakowsky, 2017, p. 55). Ce qui souvent ne permet pas aux syndicats d'établir des échanges contradictoires. Dans certaines universités il est difficile de

¹⁸³ Communiqué de presse n°42 du 14 septembre 2018.

¹⁸⁴ https://www.snesup.fr/sites/default/files/fichier/rapport_commission_th._1.pdt. Consulté le 12/4/2018.

déterminer les frontières entre direction universitaire et direction syndicale. La question est dès lors de savoir qu'est-il advenu du statut de contradiction, d'opposition, d'indépendance si indispensable la démocratie ?

En définitive, on voit bien qu'il y a un consensus démocratique (une union sacrée) entre les directions des universités et celles des syndicats. Cette tendance irrépressible à la démocratie représentative, n'est cependant pas spécifique au paysage universitaire français.

La démocratie universitaire nigérienne

« La notion de démocratie est si bien enracinée dans la culture européenne et nord-américaine, qu'elle est généralement considérée comme un concept purement occidental ; ainsi, la démocratie serait une valeur que l'Occident aurait pour mission de faire prévaloir et d'introduire dans les pays qui en auraient été jusque-là privés » Amartya Sen (Sen et Bégot, 2006).

Tout comme en France, au Niger, le gouvernement universitaire repose sur le principe de la démocratie représentative. Le Niger cultive un curieux paradoxe dans le paysage universitaire africain : il est l'un des rares parmi les pays membres de l'UEMOA¹⁸⁵, de la CEDEAO¹⁸⁶ et même du CAMES, à opter dès la fin des années 1990, pour une gestion démocratique de ses universités publiques (Dan Dah, 2015, p. 85). Si l'ordonnance n° 2010-77 du 09 décembre 2010, consacre la démocratie comme mode de gouvernance des Universités Publiques nigériennes, force est de constater que seule l'université de Niamey élit démocratiquement ses dirigeants : les recteurs des autres universités ont toujours été nommés par décret du président de la République.

Cela dit, tout comme en France, il faut souligner le rôle majeur des syndicats dans l'avènement et la consolidation de la démocratie universitaire nigérienne. C'est en effet le Syndicat National des Enseignant·e·s-Chercheur·e·s (SNECS) qui, au lendemain de la conférence nationale souveraine de 1991, exige l'élection démocratique des dirigeants de l'université de Niamey. Régi lui-même par des principes dits démocratiques, le SNECS reste à l'avant-garde des luttes pour une vie démocratique dans laquelle les instances universitaires sont de véritables espaces de débats et où les décisions se prennent de manière collaborative. Ainsi, dans une

¹⁸⁵ UEMOA : Union Économique et Monétaire Ouest Africaine

¹⁸⁶ La CEDEAO : Communauté économique des états d'Afrique de l'Ouest.

récente déclaration, il exige du gouvernement nigérien le respect des acquis démocratiques conformément à la Constitution et aux traditions universitaires notamment l'autonomie et les libertés académiques d'une part, et de l'autre, le règlement de tous les droits statutaires en souffrance des enseignants-chercheurs et chercheurs des universités publiques¹⁸⁷. Le Syndicat National des Enseignants et Chercheurs du Supérieur (SNECS) a organisé le 11 avril 2019 une conférence sur les thèmes de « la gouvernance dans les universités publiques du Niger » et « Recteur élu, recteur nommé : regards croisés » à l'amphithéâtre de la faculté des lettres et sciences humaines de l'université Abdou Moumouni de Niamey.

Tout comme en France, au Niger le SNECS est un acteur important de démocratie universitaire. Il participe indirectement à la gouvernance des universités à travers les gouvernants·e·s (comme toutes les enseignant·e·s-chercheur·e·s, gouvernants·e·s payent leurs cotisations (20.000F CFA) et suivent malgré bon gré les grèves du SNECS. Le SNECS est impliqué dans l'organisation et le déroulement des élections démocratiques au sein de l'université. « *Le SNECS est cul et chemise avec le rectorat* » disait un assistant à la faculté de droit de l'université de Niamey dans un entretien.

À tous les égards, les configurations à l'œuvre dans le paysage universitaire ont pour objet d'établir des règles démocratiques. S'il est à la rigueur possible de s'entendre sur une définition approximative de la démocratie représentative appliquée aux institutions politiques, qu'advient-il de cette définition lorsqu'on la transpose à l'université et aux syndicats ?

Pourquoi la loi réserve-t-elle la démocratie à l'université et pas à tous les secteurs publics du travail (notamment à l'hôpital où j'ai travaillé) ?

Pourquoi les syndicats revendiquent-ils tant la démocratie à l'université et pas dans tous les secteurs publics du travail ?

Peut-on séparer ces règles démocratiques de la liberté de concevoir les formations et d'orienter les recherches ?

Avant les professeurs-hommes décidaient directement et depuis leur perte d'hégémonie démocratique le système électif aurait été construit pour les conserver dans leur domination ?

La démocratisation de l'université pose la question des rapports de la politique à l'université, ce qu'on appelle les libertés académiques. La politique a toujours été présente à

¹⁸⁷ <https://www.niameysoir.com/enseignement-superieur-le-snecs-persiste-et-signe/>. Consulté le 20 avril 2019.

l'intérieur de l'Université (entendue au sens large), et, tout spécialement, à l'intérieur de l'Université dite libérale, invocatrice de la neutralité laïque¹⁸⁸. « La politique est entrée à l'Université et n'en sortira plus jamais »¹⁸⁹ déclarait Alain Touraine.

La présidence d'une université est de fait indéniablement une fonction politique. Elle l'est, bien sûr, par son caractère électif qui pose la question de l'exercice de la démocratie et du sens de la représentation (Tartakowsky, 2017, p. 10).

Ces préalables suscitent des interrogations majeures dont celle sur le rôle de la démocratie dans la structuration de la domination masculine. Autrement dit, en quoi la démocratie universitaire représentative freine-t-elle les femmes dans leur ascension vers le(s) pouvoir(s) ?

Avant d'apporter sinon des éléments de réponse, au moins des éléments d'analyse, on peut déjà se demander : qu'est-ce que la démocratie ?

(Dé)construire la démocratie à l'aune de l'égalité des sexes

« *Si les principes démocratiques n'agissaient pas comme recours contre les inégalités, ils seraient hypocrites et sans effet* » (Touraine, 1994, p. 41).

La démocratie est loin de susciter l'accord lorsqu'il s'agit de la définir, dès lors bien sûr qu'on ne se contente pas des formules convenues et des paraphrases usuelles de type *la démocratie est le gouvernement du peuple par le peuple et pour le peuple*¹⁹⁰. Il n'y a rien de naïf d'après Joseph Schumpeter que de considérer la démocratie comme « le pouvoir du peuple, par le peuple et pour le peuple », comme le pensent les adeptes des doctrines classiques.

Le concept de démocratie est si ancien, appliqué à des régimes si variés, et, de nos jours, si communément revendiqué pour couvrir des politiques diverses, voire antagonistes, qu'il décourage souvent une pensée quelque peu soucieuse de rigueur. (Lefort, 1966, p. 751).

¹⁸⁸ Amiot Michel. La politique à l'université. In : L'Homme et la société, N. 16, 1970. Sociologie et contestation. pp.95-110. doi : 10.3406/homso.1970.1280 http://www.persee.fr/doc/homso_0018-4306_1970_num_16_1_1280

¹⁸⁹ Au cours d'un entretien reproduit par Ph. Labro dans Ce n'est qu'un début, Éditions et Publications Premières, N. 2, 1968, p. 47.

¹⁹⁰ Abraham Lincoln, *Discours de Gettysburg*, Pennsylvanie, 19 novembre 1863.

En dépit de l'imprécision qu'on lui rattache, le mot démocratie a pris une teneur plus légitime dans les sociétés modernes : il est invoqué sous un mode incantatoire, au point d'en faire une référence irréversible. La démocratie est considérée comme plus apte à désigner une conduite qui n'est pas régie de l'extérieur mais se détermine en fonction des fins qu'elle se donne. « Nous croyons que la démocratie l'a emporté et qu'elle s'impose aujourd'hui comme la forme normale d'organisation politique, comme l'aspect politique d'une modernité dont l'économie de marché est la forme économique et la sécularisation l'expression culturelle. » (Touraine, 1994, p. 16).

Mais, en même temps qu'elle s'impose dans le principe, la démocratie se fragilise dans son fonctionnement. La démocratie est structurellement problématique et inachevée (Rosanvalon, 2003, p. 1). Son sens et son contenu font débat. On met beaucoup de choses dans la démocratie, des choses parfois contradictoires.

Étymologiquement, le mot démocratie (du grec *demos* : peuple et *kratos* : pouvoir) veut dire pouvoir du peuple. Ce qui, en théorie, implique - quel que soit le cadre dans lequel elle s'institue - que le groupe ait le pouvoir de se déterminer par soi et qu'il n'obéisse qu'à ses propres normes. La démocratie implique aussi que l'individu·e vive les normes du groupe comme ses propres normes. C'est une définition qui peut s'appliquer à toutes les formes où la hiérarchie se reproduit de façon anthropocentrée comme dans la démocratie censitaire.

Au sens du droit, la démocratie renvoie à « un régime dans lequel tous les citoyens possèdent à l'égard du pouvoir un droit de participation (vote) et un droit de contestation (liberté d'opposition) »¹⁹¹. Cela suppose l'identification des gouvernants et des gouverné·e·s.

Dans sa version représentative la démocratie est une forme d'organisation politique dans laquelle les citoyens donnent mandat à certains d'entre eux d'exercer le pouvoir en leur nom et à leur place. On l'oppose traditionnellement à la démocratie directe où les citoyens se prononcent directement sur les décisions politiques à mettre en œuvre¹⁹². L'université à juste titre, est passé d'une démocratie directe (dans laquelle chaque professeur siège en son nom propre) à un système représentatif, dans lequel chaque collègue élit ses représentants au sein des différentes

¹⁹¹ Lexique des termes juridiques, Paris, Dalloz, 2011, p.271.

¹⁹² Lexique de sociologie, Paris, Dalloz, 2010, p.79.

instances.(Musselin, 2019, p. 128). La question que l'on peut ici se poser est : comment fonctionnait l'université avant qu'on ne commence à parler d'élection ?

Lorsque la Sorbonne est créée (1257), c'est un collège théologique. La notion d'élection a un sens c'est un choix de pairs. La notion de corps (religieux, corps d'État) est extrêmement importante. On est dans une dynamique corporatiste et au sein d'un corps n'existe que des égaux. Le pape est élu par les cardinaux et non par les curés. Il y a une hiérarchie qui existe. L'université a fonctionné sous le même mode. Et la République a règlementé cela. Cependant, comme le note Amartya Sen « il est capital de se rendre clairement compte que la démocratie a des exigences qui transcendent l'urne électorale » (Sen et Bégot, 2006, p. 12).

D'un point de vue sociologique, la démocratie revêt la double figure d'un idéal porteur d'égalité, de liberté, de participation des citoyens à la vie publique, et d'une construction politique complexe qui s'efforce de concrétiser cet idéal dans les institutions (Etienne et al., 2004, p. 138). Il y a donc une contradiction fondamentale dans la démocratisation de l'université puisque, dans son histoire l'université fut plutôt une institution fondée sur des principes d'autorité et de hiérarchie. L'université (*institution issue du monde médiéval*), *était régie par des principes relevant d'un univers dominé par l'idée de hiérarchie et par celle de privilège plutôt que par les valeurs individualistes de la liberté et de l'égalité.*(Renaut, s. d, p. 1).

Dans son autobiographie, un long chemin vers la liberté, Nelson Mandela raconte à quel point il fut impressionné, lorsqu'il était tout jeune, par la nature démocratique des procédures de rencontres locales qui se tenaient dans la demeure du régent à Mqhekezweni : « quiconque voulait prendre la parole pouvait le faire. C'était la démocratie dans sa forme la plus pure. Il se peut qu'il y ait eu une hiérarchie dans l'importance des intervenants mais qu'il soit chef ou sujet, guerrier ou médecin, boutiquier ou fermier, propriétaire ou travailleur agricole, chacun pouvait se faire entendre. (...) C'est cela qui fut le fondement de l'autonomie : tous étaient libres d'exprimer leurs opinions et tous étaient égaux en tant que citoyens (Sen et Bégot, 2006, p. 17). « la structure d'un État africain implique que rois et chefs gouvernent par consensus » (Fortes et al., 1964). Loin de moi l'idée de généraliser. Je voudrai simplement souligner la participation de l'Afrique à la grande histoire des démocraties.

D'ailleurs comment obtient-on le label « démocratique » ?

« L'évaluation de l'état d'avancement de la démocratisation en Afrique dépend avant tout de l'acceptation de la démocratie adoptée par le chercheur. Cette acceptation est généralement conditionnée par le type de démocratie que l'on a en tête. En effet, il existe une grande diversité de types de démocraties. On ne peut distinguer, entre autres, le pluralisme classique, dans lequel l'accent est mis sur pluralisme des groupes sociaux et le caractère conflictuel de leurs relations ; la démocratie libérale, qui cherche à allier démocratie et libéralisme en insistant sur la protection des libertés civiles, y compris contre l'Etat ; ou encore la démocratie participative et la démocratie délibérative qui mettent l'accent respectivement sur la participation populaire et l'existence de lieux de discussion en vue de la prise de décision. Ce débat est simplifié par Joseph Schumpeter lorsqu'il oppose les « doctrines classiques » de la démocratie à la démocratie représentative » (Mamoudou, 2010, p. 215).

Dans les sociétés contemporaines, la réalisation de l'idéal démocratique passe essentiellement par l'organisation de la vie politique à partir de principes régulateurs. Le premier concerne le choix des dirigeants : c'est le principe de l'élection au suffrage universel. Le second limite l'exercice des attributions des gouvernants par des règles de séparation et de contrôle des pouvoirs. Le troisième, qualifié « d'État de droit », accorde des garanties aux libertés des individus et des groupes (Etienne et al., *ibid.*). La démocratie universitaire représentative est elle aussi organisée autour de ces principes (mais pas que) qu'il convient d'analyser à l'aune de l'égalité des sexes.

Les débats de société sur la démocratie représentative brassent avec insistance des questions irréductiblement ouvertes, dont celle sur l'égalité. L'amour de la démocratie disait Montesquieu est celui de l'égalité¹⁹³. Autrement dit, si la démocratie donne le sentiment de justice (entre autres), c'est surtout l'égalité qui constitue son caractère distinctif.

L'injonction à l'égalité dans une organisation démocratique n'est pas nouvelle. En effet, dans la conscience de ses théoriciens déjà (Rousseau, Locke Tocqueville, etc.), l'ordre politique a pour fonction de compenser les inégalités sociales. La démocratie ne se contente donc pas d'invoquer une égalité abstraite des droits, qu'elle en appelle à cette égalité pour combattre les inégalités de fait et en particulier d'accès à la décision publique. Alain Touraine confirme et enrichit cette idée lorsqu'il écrit : « L'égalité politique, sans laquelle la démocratie ne peut pas

¹⁹³ Montesquieu, De l'esprit des lois, Genève, 1748.

exister, n'est pas seulement l'attribution à tous les citoyens des mêmes droits ; elle est un moyen de compenser les inégalités sociales, au nom de droits moraux. De sorte que l'Etat démocratique doit reconnaître à ses citoyens les moins favorisés le droit d'agir, dans le cadre de la loi, contre un ordre inégal dont l'Etat lui-même fait partie » (Touraine, 1994, p. 41).

Mais, dans la pratique, la démocratie est loin d'incarner cette force sociale et politique qui s'efforce de transformer l'Etat de droit dans un sens qui corresponde aux intérêts des dominés.

Pour Françoise Gaspard (Gaspard, Servan-Schreiber et Gall, 1992), la démocratie est tout simplement misogynne. S'interroger sur la mise à l'écart des femmes de la représentation populaire, écrit-elle, touche aux fondements mêmes de ce que nous appelons démocratie. Car cette démarche conduit nécessairement à reconsidérer la manière dont nous lisons l'histoire, dont nous fabriquons le droit, dont nous concevons le contrat social, dont en définitive, nous nous pensons les uns les autres. Mon postulat est que la démocratie universitaire ne garantit pas un accès aux fonctions de pouvoir, au contraire elle est un outil de légitimation et de perpétuation du pouvoir masculin.

Pour éprouver cette hypothèse, commençons par rappeler que partout dans le monde, le gouvernement universitaire repose à des degrés variés mais avec une certaine constance, sur le principe de la collégialité. Il est selon ce principe, illégitime de confier le pouvoir de décision à une seule personne, il revient à l'ensemble des collègues (d'où le terme de collégial) de s'entendre sur le choix à faire. Et parfois, la collégialité (du latin *collegium* : ce qui est organisé ou décidé en collège, en communauté), va jusqu'à réduire l'idée de construction de consensus, de partage de valeurs communes, voire d'un éthos commun si l'on s'inscrit dans une perspective « mertonienne¹⁹⁴ » (Musselin, 2019, p. 128).

L'expression de démocratie universitaire est ainsi souvent utilisée en France pour traduire cette notion de collégialité. Et d'après ce principe, il est illégitime de confier le pouvoir à une seule personne. Mais, dans la pratique, on observe une concentration des pouvoirs entre les mains du président de l'université et un mode d'élection du conseil d'administration qui, en

¹⁹⁴ Robert K Merton (1910-2003) est un sociologue fonctionnaliste américain qui estime plus judicieux d'établir des théories de moyenne portée, c'est-à-dire ajustées à chaque domaine de la sociologie.

favorisant outrageusement la liste majoritaire, « ne favorise guère ni la recherche de consensus ni le dialogue (Dacheux, 2013, p. 2).

Alors qu'elle a pour projet d'ériger « *une société d'égaux* », la démocratie est donc comme le constate Joël Andriantsimbazovina, malaisée et déséquilibrée dans le monde universitaire : « elle l'est à la fois concernant l'équilibre des pouvoirs et des institutions et la représentation et le pluralisme des courants d'idées et d'opinions. Le déséquilibre des pouvoirs se manifeste par la concentration du pouvoir décisionnel dans les mains du président et du Conseil Administratif (CA), le Conseil Scientifique (CS) et le Conseil des Etudes et de la Vie Universitaire (CEVU) ne détenant que des compétences consultatives et de formulation de vœux ». Les électeur·rice·s n'ont, entre deux élections, aucun contrôle sur les politiques qui seront implémenté.

La démocratie universitaire exclusive : la consolidation des pouvoirs masculins

La démocratie universitaire c'est l'idée que « chacun, en démocratie, peut exercer le pouvoir sans condition de classe, de race, de religion ou de savoir, comme le signifie la pratique antique du choix du gouvernement par tirage au sort » (Dacheux, 2013, p. 147). Mais, à l'épreuve des faits, il faut admettre que la démocratie n'est pas le pouvoir de n'importe qui, encore moins celui du « peuple ».

Le principe de l'élection au suffrage universel avec la possibilité pour chaque enseignant·e·s-chercheur·e·s de se présenter, peut paraître convaincant pour favoriser un égal accès aux fonctions électives. Mais, en réalité ne devient pas président d'université ou recteur qui veut : le droit à l'éligibilité n'est pas accordé à toutes. Dans les universités françaises (démocratie collégial) on vote par des représentations collégiales. Le pool possible de candidat·e·s n'est pas si vaste que cela laisse croire. L'accès à une fonction élective se pose aussi en termes de légitimité scientifique. Il y'a en effet une vision assez forte selon laquelle plus un·e candidat·e va avoir de légitimité universitaire, plus il paraît normal qu'il·elle soit élu·e.

« Il y a ce sentiment, cette volonté d'élire une personne qui a l'autorité nécessaire pour tenir tout ce monde, par conséquent avoir un professeur et non pas une professeure. Il y a aussi

la question de la compétence et la question du projet politique qui vient fonder le modèle électoral »¹⁹⁵.

En ce qui concerne la fonction de président·e, le choix de la majorité porte ainsi le plus souvent sur les professeur·e·s, considéré·e·s plus légitimes scientifiquement que les maîtres de conférences. « Les conseillers électeurs n'estiment pas légitimes les maitres de conférences (ils n'ont pas professionnellement fait leur preuve ? Pas crédibles (comment voulez-vous qu'ils puissent piloter les promotions internes des professeurs s'ils ne sont pas professeurs eux-mêmes ? » (Boffo, Dubois et Moscati, 2008). L'université comme le rappelle Pierre Dubois est un monde egocentrique où le pouvoir des professeur·e·s est grand. Les universitaires n'ont pas du tout envie d'avoir au-dessus d'eux quelqu'un qui a un grade inférieur. Pourtant on peut être maitre de conférences et diriger parfaitement une université ou un de ses organes. Les professeur·e·s comme les maitres de conférences témoignent de leurs compétences comme de leurs incompétences.

Cela dit, il existe d'ores et déjà un postulat établissant une causalité directe entre le nombre de femmes au grade de professeur et leur sous-représentation aux fonctions électives. L'idée d'un « effet démographique », c'est à dire que la part des femmes à la direction des universités et de leurs organes pourrait augmenter systématiquement s'il y avait plus de femmes à même de les occuper, est en effet assez forte. Elle a été évoquée et soutenue par toutes les personnes interrogées dans le cadre cette recherche.

Mon postulat est que l'accroissement du nombre de femmes chez les professeur·e·s fera certainement évoluer les choses mais ne les changera pas en profondeur. En effet, même dans les configurations présentant autant de femmes que d'hommes - sinon suffisamment de femmes à mesure d'occuper ces hautes fonctions - le caractère irréductible de la domination masculine persiste.

À l'université un·e dirigeant·e est toujours désignée par des élections démocratiques. Depuis le moyen Age, les universités françaises sont dirigées par des universitaires élus par leurs pairs. Mais, la question qui se pose c'est de savoir en quoi l'élection démocratique d'un·e dirigeant·e est-il égalitaire ?

¹⁹⁵ Extrait de l'entretien réalisé à Lyon le 06/03/2018 avec une professeure d'économie.

Le choix démocratique en apparence libre est en réalité un choix contraignant : dans une élection universitaire, les choix ne sont pas si variés qu'on ne le pense. On choisit dans le *package*, dans les listes (appelé tandems au Niger) proposées (généralement au nombre de deux). Comment sont constituées ces listes de candidat·e·s qui intègrent-elles et comment devient-on tête de liste ?

Une professeure en sciences politiques à l'université Lyon 2 déclare : « *Ce ne sont pas des listes tirées par trois personnes qui ont décidé un beau matin de monter une liste parce qu'il y a des élections. (Euh) je veux dire on est un groupe qui est constitué et qui revendique cette dimension très collective dans son fonctionnement. En revanche, ou peut-être parce qu'on a ce fonctionnement collectif, ce groupe est constitué de collègues qui n'ont pas forcément d'appétence pour les positions de responsabilité. Moi je dirai que l'expérience de la direction de l'UFR a été une très bonne expérience. Elle a très certainement contribué à mon élection à la présidence* ». Pour constituer une liste électorale on ne demande pas à un syndicat représentatif. Pour être élu·e président·e d'une université, ou membre du CPU, il faut donc au préalable constituer un ticket habilité à se présenter aux élections (Tartakowsky, 2017, p. 65). Et les syndicats participent fort bien à la constitution de ces tickets (Pass présidentiel), de ces collectifs qui vont pousser un·e enseignant·e-chercheur·e à se présenter à une élection.

Comme dans les organisations politiques (partis politiques, mouvements, etc.), ces collectifs (qui établissent les listes électorales) sont majoritairement composés par des hommes et portent rarement des candidatures féminines. Les candidats aux élections sont rarement des candidates. Comme on le sait, Robert Michels soutenait que toutes les formes d'organisation, quel que soit leur niveau de démocratie à l'origine, vont finalement et inévitablement se transformer en oligarchies. Lorsqu'une organisation grandit en taille, sa bureaucratie prolifère aussi ; les dirigeants et l'appareil bureaucratique utilisent leur position pour accroître et consolider leurs pouvoirs, s'éloignant de plus en plus de la base et prenant une distance croissante avec les idéaux de démocratie que l'organisation pouvait défendre à l'origine (Voss, 2010, p. 6). Mon postulat est que lorsque la démocratie se transforme en oligarchie, cette dernière est masculine. La classe dominante dans la démocratie universitaire est masculine. Douze des treize président·e·s qui se sont succédé·e·s à l'université Lyon2 sont des hommes, professeurs d'université, « blancs », âgés en moyenne de 50 ans.

Dans le contexte nigérien également la démocratie universitaire s'est transformée en oligarchie masculine. Le pouvoir universitaire dit démocratique est concentré entre les mains du recteur·rice. Le système universitaire est à l'image du système politique.

Le droit d'éligibilité est restreint et ses modalités dépendent des affinités politiques et associatives. « *J'ai fait le premier tandem avec le professeur A.Y qui était déjà recteur en 1993. On a été élu de fait. Puis en 1995 j'ai été nommée ministre de l'Éducation Nationale. Après le coup d'état de 1996, je suis revenue à la fac. Et lorsque A.Y a achevé ses deux mandats consécutifs de 3 ans, des collègues sont venus me demandés de me présenter. Au début j'avais refusé. Je ne me voyais pas chercher à être recteur, après avoir été vice-recteur, et ministre. J'avais d'autres projets. J'avais de l'ambition mais pour autres choses. Ils sont revenus à la charge et finalement j'ai accepté* »¹⁹⁶.

Cette citation est pleine de sens mais, elle rend compte de la carrière d'une femme, la seule à être recteure, dont on peut dire qu'elle n'existe d'abord que dans la suite d'un homme (tandem) puis qui devient ministre (configuration politique). Puisqu'elle dit avoir plus d'ambition mais laquelle ? et que finalement elle accepte in fine de l'abandonner pour céder aux demandes de collègues qui certainement considèrent qu'une rectrice ancienne ministre vaut mieux dans une configuration particulière qu'un homme sans trop de réseau de pouvoir.

Le pouvoir démocratique : exclure les femmes pour leur incompétence ?

L'argument ordinaire cité pour justifier la faible présence des femmes au sommet de la hiérarchie universitaire est le faible réservoir de femmes compétentes. Un procès en incompétence est souvent fait aux femmes dans le monde du travail. « *C'est un problème de compétence. Il faut qu'il y ait dans le vivier plus de femmes professeurs compétentes. Vous voulez élire un président, un doyen, choisir une femme parce que c'est une femme me parait totalement stupide* »¹⁹⁷.

La question de la compétence se pose plus lorsqu'il s'agit d'une femme. « *Je pense que ceux à quoi on fait face au quotidien, c'est de démontrer en tant que femme qu'on est capable.*

¹⁹⁶ Entretien réalisé à Niamey le 11 / 08/2015 avec une professeure de biologie à l'université de Niamey.

¹⁹⁷ Extrait de l'entretien réalisé à Lyon, le 10/11/2015 avec un professeur de droit.

Quand j'étais élu au conseil d'administration, on était en fait deux élus enseignant sur la liste syndicale. Un homme plus âgé que moi et moi-même. Je pense que dans certains nombres de représentations, de discours qui sont tenus sur nous, ben il y a toujours l'idée soit j'étais son élève, soit je ne sais pas ce qu'ils soupçonnaient comme relations. Il y a toujours ça qui colle « ah il y a un homme et une femme ». Il fallait que moi je prenne la parole au conseil d'administration pour montrer que j'avais aussi des arguments politiques, que je n'étais pas là simplement en tant que faire valoir, en tant que jeune et femmes. C'est pareil pour une de mes collègues récemment élue au conseil d'administration. Elle doit montrer toujours qu'elle est compétente pour être à ce poste. Ce n'est pas une discrimination très forte mais c'est on va dire une discrimination insidieuse. On ne demandera pas la même chose à un homme »¹⁹⁸. Ces propos auxquels font écho tous les entretiens avec les femmes, sont le fait d'une maîtresse de conférences de Lyon 2. Il y a là éléments sur une sociologie de configuration qui représente les femmes dans un rapport patriarcal.

Cela dit, la compétence comme le souligne Patrick Rozenblatt est un concept central dans la mise en valeur du travail (Collectif et Rozenblatt, 2000, p. 38). *La compétence* pour reprendre la formule de cet auteur, est un *mirage*, c'est une discrimination consolidée. Comment évalue-t-on par exemple la compétence d'un·e candidat·e à la présidence d'une université ? Pourquoi le vote, alors que traditionnellement l'université se base sur les concours, les diplômes, les recherches pour sélectionner les méritants ?

Dans ces travaux, Djaouidah Séhili s'est spécifiquement intéressée aux nouvelles formes d'évaluation du travail valorisant la compétence (le « savoir-être » ou la capacité individuelle de changer et s'adapter) et dépréciant la qualification (le « savoir-faire » ou la formation initiale et l'expérience collective). Jusqu'alors, le modèle de la qualification avait tenté de constituer à travers les classifications dans les branches et les entreprises, un ordre social se traduisant par une hiérarchisation relativement explicite des pouvoirs et des rapports de domination, notamment genrés et ethnicisés. Face, toutefois, aux nouvelles contraintes économiques rendant les organisations « plus complexes », « plus instables » et « moins lisibles », ce modèle est peu à peu apparu comme une réponse inadaptée *a priori* aux exigences d'une organisation plus réactive (Séhili, 2017, p. 60).

¹⁹⁸Extrait de l'entretien réalisé à Lyon le 05/06/2013 avec une maîtresse de conférences en sciences politiques.

Le modèle de la compétence selon l'auteure a été appréhendé par l'entreprise comme étant un dispositif opératoire en gestion dans la mesure où la compétence sert à repenser la contribution des salariés à la performance de l'entreprise, à conformer leurs comportements à de nouvelles normes d'action, à définir de nouvelles formes de coopération et d'échange.

En France à l'instar des États-Unis, on assiste à un passage du modèle de la qualification à celui de la compétence. Ce glissement va largement contribuer à la mise en œuvre de politiques d'individualisation. Celles-ci minimiseront la place des collectifs de travail pour aboutir à une revalorisation de la personne aux dépens de ces mêmes collectifs dont l'essence s'articulait autour d'une « certaine notion d'égalité » et de « communauté de destins ». Plus fondamentalement, elles substituent à une logique de progression professionnelle par remplacement des postes disponibles, au sein d'organigrammes préétablis, une logique qualifiante par la compétence à être un individu « flexi-mobilité ».

Ces politiques d'individualisation laissent entrevoir une nouvelle façon d'appréhender les rapports hiérarchiques *a priori* plus directs, voire contractualisés au moyen de bilan de compétences. Ce qui, du même coup, contribue à l'affaiblissement du rôle autrefois attribué aux organisations syndicales. Cette nouvelle légitimation du savoir, mesurée à l'aune de la logique des compétences principalement individuelles est généralement présentée comme permettant une appréciation plus équitable de la valeur de chacun·e sans distinction liée, entre autres, au sexe/genre ou à l'origine ethnique des individus¹⁹⁹.

Mais en fait, nous dit l'auteure, ce sont toujours les mêmes formes et dynamiques de légitimation, économiques et sociales, mises en œuvre au travers des mécanismes de sélection, qui prédominent les représentations et pratiques locales de la division sexuelle. Finalement, nous retrouvons les mêmes processus discriminants, qui continuent, souvent implicitement et parfois explicitement, à jouer un rôle important dans la définition et l'évaluation des compétences nécessaires à l'exercice de telle ou telle activité.

De ce point de vue, « la construction sociale de la différence » par la compétence, pour reprendre les termes de Margaret Maruani et Chantal Nicole à propos de la notion de

¹⁹⁹ Sehili d. (avec Rozenblatt p), « Chronique d'une neutralité annoncée », in *Insertion professionnelle, compétences et différences de genre*, Formation Emploi, n°68/1999.

qualification, est tout aussi prégnante. La qualification par rapport à la compétence c'est de la précision. C'est de la précision sur laquelle justement on peut normalement, juridiquement développer une contestation. On établit des règles, une normativité qui permet de contester un jugement de valeurs. Mais c'est très difficile justement nous dit Pierre Naville puisque la qualification est construite sur des jugements de valeurs, mais ce sont bien des jugements et non une rationalité de la valeur.

Le pouvoir démocratique à l'aune de l'expérience masculine ?

La démocratie universitaire exige du·de candidat·e une certaine expérience : « On ne s'improvise pas à une fonction électorale » (Boffo, Dubois et Moscati, 2008). Par exemple pour prétendre à la fonction de président·e d'université, il faut d'abord faire ses preuves dans d'autres fonctions. « Comme je l'ai dit, l'expérience de la direction de l'UFR a été une très bonne expérience. Elle a très certainement contribué à mon élection à la présidence de Lyon2. C'est vraiment stimulant, on arrive à porter des projets pour sa composante en l'occurrence et puis on apprend beaucoup »²⁰⁰.

Avant leur investiture, toutes les présidences de Lyon 2 et les recteurs de l'université de Niamey ont d'abord été au moins doyen·ne / directeur·rice d'une composante. L'expérience est un critère qui n'est inscrit nulle part dans les textes de l'université et des syndicats. Pourtant officieusement elle fait loi et elle constitue un obstacle aux candidatures féminines.

De fait il y a bien des voies usuelles à emprunter pour afficher des éléments d'expériences qui structurent une évolution de carrière qui empruntera des cheminements pour accéder à des positions de pouvoir, là où l'on peut retomber sur une analyse par la qualification et la compétence c'est que la valeur attribuée dans ce même cheminement aux hommes et aux femmes n'est pas la même.

Si la démocratie est « la volonté générale », il convient de dire avec Pierre Rosanvallon que la majorité est une fiction en quelque sorte de la généralité de la société²⁰¹. Le choix de la majorité n'est pas nécessairement égalitaire. Le fait que les universités et les syndicats (deux

²⁰⁰ Extrait de l'entretien réalisé le 20/03/2017 à Lyon2 avec une professeure de sciences politiques.

²⁰¹ Pierre Rosanvallon, *La légitimité démocratique*, Paris, Seuil, 2008.

institutions sociales) soient démocratiquement gouvernés par les hommes n'a rien d'aléatoire ou d'éphémère : cela traduit la phallocratie de la société française et nigérienne.

Du principe de l'alternance à la *démocrature*²⁰² masculine

La démocratie universitaire veut également garantir l'alternance. D'où l'idée des mandats électifs courts (4 ans en France et 3 ans au Niger) et limités (2 fois consécutifs). Mais, force est de constater que le président ou recteur essaie toujours d'assurer la continuité de son action en parrainant ou en persuadant un membre de son staff (vice-président·e, ou vice-recteur·e dans le cas du Niger) de déclarer sa candidature à sa succession. Et ces potentiels successeurs sont généralement des hommes.

Ainsi, à Lyon 2 Gilbert Puech qui était premier vice-président en 1996 succède à Bruno Gelas à la présidence en 2001. Olivier Christin président de Lyon 2 en 2008 passe le témoin à son premier vice-président André Tiran en 2009.

Dans le cas du Niger la question de l'alternance est encore plus complexe. En effet, lorsqu'on considère le tableau récapitulatif des recteurs de l'université de Niamey, il ressort très clairement qu'un recteur (Yenikoye Alassane) a brigué à lui seul quatre mandats : deux mandats consécutifs de 1990 à 1999 (dont le dernier à durée 6 ans), et deux autres mandats de 3 ans chacun, de 2005 à 2011. Il faut souligner au passage qu'entre 1999 et 2005 c'est son vice-recteur du premier mandat qui a été élue rectrice. Elle va elle aussi briguer deux mandats.

La démocratie universitaire a pour ainsi dire favorisé une forme de *tazarché dans le milieu universitaire nigérien*, alors qu'il y a beaucoup d'enseignant·e·s-chercheur·e·s à même d'assurer cette fonction.

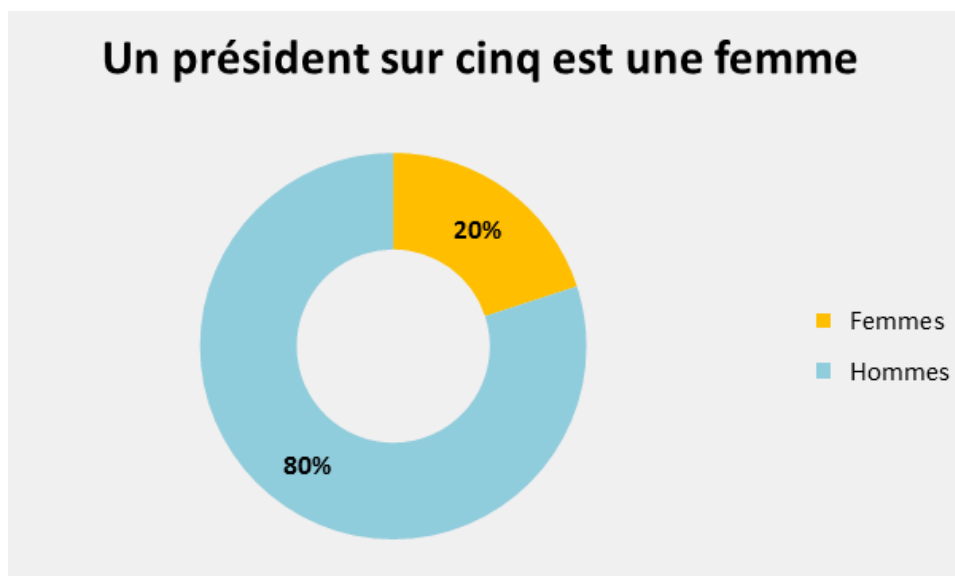
La démocratie occidentale transposée dans certains pays africains (Tchad, Cameroun, etc.) se transforme en *démocrature*. Sur le plan politique, je note qu'en janvier 1986, lors de son accession au pouvoir Ougandais, M. Museveni déclare : "le problème de l'Afrique (...), ce ne sont pas les peuples, mais les dirigeants qui veulent rester au pouvoir trop longtemps". Trente-cinq ans après le sir M. Museveni est toujours le président de l'Ouganda.

²⁰² La *démocrature* est un néologisme (mot-valise) utilisé en science politique pour désigner le caractère dictatorial d'un régime politique qui, par certains aspects, est démocratique.

Enfin, il convient de rappeler avec Pierre Rosanvallon que dans toute élection il y a compétition ou en tous cas l'opposition entre deux principes : un principe de similarité et un principe de distinction²⁰³. Alors qu'en général le scrutin démocratique appelle à choisir entre plusieurs candidat·e·s, à l'université deux candidats au moins, dans le monde universitaire le choix s'opère dans le corps professoral et se limite le plus souvent à deux et parfois une seule candidature.

En 2016, seulement 12 femmes occupent la tête des universités, dont cinq élues une première fois cette année. Les élections se suivent et ne se ressemblent pas : alors qu'elles étaient 15 en 2008, un chiffre encourageant, leur représentation était tombée à sept en 2012. Les cinq nouvelles présidentes remplacent toutes des hommes à des postes souvent de grande envergure. Corinne Mascala succède ainsi à Bruno Sire à Toulouse 1 Capitole, Sylvie Retailleau à Jacques Bittoun à Paris-Sud.

Illustration 3 : Pourcentage de président·e selon le genre



Source : Marie-Anne Nourry avec Thibault Franceschet et Ronan Planchon²⁰⁴

Outre le critère sexe, il faut relever que l'âge moyen des présidents élus en 2016 est de 55 ans. Un chiffre un peu plus élevé que lors de la dernière vague d'élections en 2012, où les présidents avaient en moyenne 53 ans. Le doyen est Alain Eschalié, qui a débuté son premier

²⁰³ Pierre Rosanvallon, *La démocratie inachevée*, Paris, Gallimard, 2003.

²⁰⁴ <https://www.letudiant.fr/educpros/enquetes/universite-qui-sont-nouveaux-presidents.html>.

mandat à l'université d'Auvergne à 67 ans. La limite d'âge est fixée à 68 ans mais des élections anticipées ne seront pas nécessaires, la création de la grande université Clermont Auvergne, fusion des universités d'Auvergne et Blaise Pascal, étant prévue au 1er janvier 2017. Les PU-PH restent cependant souvent les plus âgés de la communauté, la durée de leurs études pouvant dépasser quinze ans dans certaines spécialités.

Enfin, l'autre minorité de la communauté, que constituent les présidents issus de la diversité, est encore moins représentée que les femmes. Seuls deux des nouveaux présidents élus en 2006 portent un prénom non francophone [méthodologie de l'Observatoire des discriminations] : Hassane Sadok, à l'université du Littoral-Côte-d'Opale, et Abdelhakim Artiba, à Valenciennes. Un vent nouveau, donc, mais qui laisse une impression de déjà-vu.

La France partage ces constats avec le Niger. Les élections de 2017 à l'université Abdou Moumouni ont été remportées par le professeur Saidou Mahamadou (56 ans). Rappelons que le nouveau recteur de l'Université Abdou Moumouni de Niamey était, jusqu'à son élection, Doyen de la Faculté des Sciences de la Santé et Chef du Service Laboratoire de Biologie de l'Hôpital National Lamordé de Niamey. Sa vision est de faire de l'Université de Niamey, une université moderne et compétitive au service du développement.

L'actuel recteur, les vices recteurs ainsi que le secrétaire général de l'université sont tous des hommes. Les sept autres recteurs des universités de l'intérieur (nommés) sont aussi des hommes.

Nous conviendrons au regard de ce qui précède que la démocratie universitaire en France comme au Niger fait une petite place aux femmes aux lieux de pouvoir. Pour Geneviève Fraisse l'exclusion moderne de la démocratie semble s'être faite « avec » et « contre » les femmes, c'est-à-dire à l'intérieur même de l'espace démocratique. Les interprétations citées ne me paraissent donc pas adéquates à notre objet : « sur » signifie l'extériorité de la « classe des femmes », suppose cette extériorité dans sa nécessité, comme support externe à laïcité ; « contre » signifie l'intention délibérée d'exclure, le rejet pur et simple. En revanche, « avec » et « contre » explique que les femmes sont, d'un même mouvement, associées et dissociées du processus démocratique. D'où l'adjectif « exclusive » accolé à démocratie.

L'exclusion démocratique nous dit Geneviève Fraisse est produite et non énoncée, fabriquée et non théorisée. C'est précisément ainsi que l'inclusion sera rendue possible par la démocratie elle-même, chaque mécanisme d'exclusion étant, au cours du XIXe et du XXe siècle, retourné en son contraire⁷ ; d'où une possible émancipation et un nécessaire féminisme. Les autres schémas de l'exclusion politique contemporaine ne permettent pas, à mes yeux, de comprendre cette évidente dialectique. D'où ce premier constat, essentiel : il n'y a pas de modèle de l'exclusion politique des femmes dans l'espace démocratique. Si elles sont mises à l'extérieur de l'espace politique grec au même titre que d'autres catégories, les esclaves notamment, les femmes sont exclues de l'intérieur de la vie démocratique contemporaine. Telle est la démocratie exclusive : un refus de citoyenneté active dans un espace de citoyenneté générale passive. Contrairement à l'Antiquité, tous et toutes sont désormais nommés citoyens. Pas d'exclusion officielle déclarée donc, mais une série de mécanismes implicites à la pensée démocratique moderne²⁰⁵.

²⁰⁵ https://revue-pouvoirs.fr/IMG/pdf/82Pouvoirs_p5-16_democratie_exclusive.pdf.

QUATRIEME PARTIE

**DÉCONSTRUIRE L'ÉGALITÉ DE SEXES DANS DES *UNI-
VERS-CITÉS* MASCULINE**

Après avoir défini les notions d'égalité, inégalité et discrimination au regard de la sociologie, cette partie cherche à montrer que les circonstances de travail créées par l'autonomisation et l'instauration des mesures paritaires ne favorisent pas un égal accès aux fonctions de pouvoir entre les femmes et les hommes.

4.1. Femmes-hommes : une égalité devant la loi, des inégalités de bon aloi.

Bien que l'égalité soit un principe juridique fondamental, garanti tant par des actes internationaux que par la constitution, les inégalités entre les femmes et les hommes continuent à se manifester à l'université et dans tous les champs sociaux.

Pour tenter de comprendre les enjeux qui entourent le vaste champ des inégalités et des discriminations, une clarification sémantique s'impose. En effet, s'ils sont chargés de sens pour les initiés, certains termes (polysémique et complexe), ne signifient pas grand-chose aux profanes. Autrement dit, quelles sont les acceptions (juridiques et sociologiques) des termes égalité, inégalité et discrimination ?

Mais, avant tout développement, il me paraît important de les situer dans le contexte actuel.

Une problématique au cœur de l'actualité en France et au Niger

Dans de nombreux pays, on parle depuis longtemps mais avec de plus en plus d'insistance dans les sociétés « démocratiques » d'un regain des inégalités et en conséquence d'un ralentissement de la mise en œuvre de processus égalitaire. Les inégalités sont redevenues depuis plusieurs années, et singulièrement après la crise financière de 2008 un thème d'actualité (Badié et Vidal, 2015).

En parallèle, la discrimination s'est également imposée comme une question majeure dans ces sociétés attachées au principe d'égalité (Guillalot et Prévert, 2013). Dans un rapport publié le 29 janvier 2014, l'Administrateur du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) Helen Clark, avertissait contre les inégalités croissantes des revenus à travers le monde et appelait à effectuer une transition vers des modèles de croissance inclusifs soutenus par des systèmes et des politiques de redistribution sociale. Ce rapport précise d'une part, que les fortes inégalités vont au-delà des questions de revenus. Il expose, d'autre part, que si les femmes sont davantage présentes sur les marchés du travail, elles restent surreprésentées dans les emplois précaires et sous-représentées parmi les catégories de cadres et de décideurs et elles continuent d'être payés moins que leurs collègues masculins.

En France, avec le retour de la Gauche au pouvoir en 2012, la problématique d'égalité, inégalités et discriminations a été énoncée comme tenant une place centrale dans le champ politique et social. Parler d'inégalités et ou de discriminations est presque devenu un effet de mode, une sorte d'épiphénomène de la société du politiquement correct. La nomination d'un ministre de plein exercice chargé des droits des femmes, le premier depuis 1981, témoigne en cela de l'engagement de la puissance publique. Selon Christiane Taubira, « la matrice de l'inégalité c'est le sexisme »²⁰⁶. L'inégalité première dont découlent toutes les autres, c'est l'inégalité entre les hommes et les femmes.

Tout comme en France, au Niger les notions d'égalité, inégalités et discriminations et plus particulièrement celles liées aux sexes, constituent un véritable *leitmotiv* et scandent littéralement les discours politiques qui réaffirment sans cesse la nécessité d'une lutte effective contre les inégalités ainsi que l'élimination de toute forme de discrimination. Le Niger possède un ministère en charge de la promotion de la femme. Et depuis juillet 2008, il a instauré une politique nationale de genre (PNG), puis a validé en 2009 son plan d'action décennal 2009-2018. Ce qui constitue un cadre d'orientation nationale en matière de promotion de genre. En octobre 2015, le gouvernement nigérien crée dans le cadre de la lutte contre les inégalités entre les hommes et les femmes, un Observatoire National pour la Promotion du Genre (ONPG).

En définitive, les termes « inégalités » et « discriminations » sont comme on peut le constater reconnus et largement usités dans les débats publics comme dans le langage ordinaire. Mais encore la sensibilité aux discriminations et aux inégalités sociales a fait naître et s'accompagne le plus souvent de diverses mobilisations sociales. Les manifestations contre les discriminations et les inégalités sociales se multiplient en France, au Niger et partout dans le monde : le mouvement lesbien, gay, bisexuel et transsexuel (LGBT) ; le mouvement contre le racisme et pour l'amitié entre les peuples (MRAP), le Collectif Mémoire Coloniale et Lutte contre les Discriminations (CMCLD).

Le ministère français de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, dit mener une politique résolue dans la lutte contre toutes les formes de discrimination²⁰⁷. S'agissant des violences sexistes et sexuelles, de nombreuses mesures ont été mises en place

²⁰⁶ Christiane Taubira : "La matrice de l'inégalité, c'est le sexisme" - On n'est pas couché 2018 #ONPG - YouTube

²⁰⁷ <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/egalite-et-lutte-contre-les-discriminations-49928>

depuis 2017 parmi lesquelles, le déploiement de cellules d'écoute pour recueillir la parole des victimes, des campagnes de sensibilisation, de communication et de formations, la publication de guides pratiques ou encore le lancement de missions d'inspection... Le plan national de lutte contre les violences sexistes et sexuelles dans l'enseignement supérieur et la recherche a été présenté en octobre 2021. À noter également, la parution du guide 2021 "Lutter contre la haine et les discriminations anti-LGBT+ dans l'enseignement supérieur et la recherche", qui s'inscrit dans le cadre du plan de lutte contre les discriminations envers les personnes LGBT+ dans l'ESR, annoncé en 2019, et le plan national d'actions pour l'égalité des droits, contre la haine et les discriminations anti-LGBT+ pour la période 2020-2023, lancé en octobre 2020.

En mars 2019, le Fonds monétaire international (FMI) publiait un nouveau rapport développant la rhétorique du *business case* selon laquelle l'égalité est une opportunité économique, estimant que les pertes liées aux discriminations au travail envers les femmes pèsent 10 % du PIB dans les pays développés et jusqu'à 30 % dans les pays en voie de développement (Dabla-Norris et Kochhar, 2019) (Blanchard et Pochic, 2021).

A travers le monde entier de nombreux mouvements populaires plaçant au cœur de leurs actions la lutte contre les inégalités, prennent forme et se multiplient. Par exemple, en 2013 est né aux États-Unis le mouvement *Black Lives Matter* dans la communauté afro-américaine militant contre ce qu'ils nomment le racisme systémique envers les Noirs.

Un champ majeur de la sociologie explore la genèse et la recomposition permanente des inégalités comme le constate Marie Duru-Bellat (Duru-Bellat, 2011).

Quant à la sociologie des discriminations, elle commence à s'imposer comme un nouveau sous-champ disciplinaire, englobant et requalifiant des travaux plus anciens (sur les rapports de genre, de « race », de sexualité, etc.) et s'ajoutant aux approches sociologiques traditionnelles des inégalités sociales ». Dans le champ de la sociologie française, la catégorie de discrimination s'est diffusée pour qualifier les mécanismes de production de certaines inégalités (Bereni et Chappe, 2011).

L'intérêt pratique d'une étude sociologique mettant en perspective les notions d'égalité, d'inégalités et de discriminations peut paraître légitime au regard des raisons évoquées. Mais,

comme le rappelle souvent Patrick Rozenblatt²⁰⁸, ce qui nous fait réellement réfléchir sur les trois notions c'est l'idée de la domination, de la représentation et donc d'une créativité humaine et non d'une donnée naturelle. Toute société humaine repose en effet sur un ordre hiérarchique (la société n'arrête pas d'organiser, de classer, de structurer). Si la hiérarchie est le trait le plus caractéristique des organisations (Morin, 1998), il faut parallèlement relever les changements sociaux. Ce qui entraîne, crée ou fait apparaître les notions d'égalité, d'inégalités, de discriminations.

4.1.1 Focus sur les notions d'égalité, inégalités et discriminations

L'égalité : un idéal, un outil sociologique ?

Le terme égalité est au cœur des réflexions philosophiques et politiques depuis des siècles. À chaque époque, les classes dominantes tentent de définir et d'imposer leurs définitions des égalités légitimes et en conséquence des inégalités légitimes. À l'inverse, les dominés lui donnent un contenu correspondant aux oppressions qu'ils subissent : « Le concept d'égalité possède une force incomparablement plus grande, parce que ce concept permet la critique des conditions existantes (Bouamama, Cormont et Fotia, 2012, p. 146).

La notion d'égalité (du latin « *aequalis* », ce qui est uni et juste) signifie dans le langage commun la situation dans laquelle deux individus ou deux groupes sont dans des positions identiques ou équivalentes. Mais, cette définition demeure sommaire et n'envisage pas son caractère polysémique.

L'origine même du mot égalité intègre des contradictions : égalité de qualité ; qualité de l'être humain. L'idée d'égalité comme le constate Amartya Sen se heurte à deux diversités distinctes : l'hétérogénéité fondamentale des êtres humains, et la multiplicité des variables en fonction desquelles on peut évaluer l'égalité (Amartya, 2000). L'égalité est aussi discutée dans ses formes.

²⁰⁸ Patrick Rozenblatt est professeur émérite à l'université Lyon2. Il a été chercheur au CNRS ; Directeur de la Mention de Master « Inégalité et discrimination, manager les enjeux contemporains de l'égalité » ; Directeur de l'Institut d'Études du Travail de Lyon (2008-2013) ; et auteurs de plusieurs livres : *Razzia sur le travail* Paris, Syllepse, 2017 ; *Le mirage de la compétence*, Paris, Syllepse, 2000 ; etc.

Le terme d'égalité peut viser deux conceptions en droit du travail comme le souligne Michel Miné (Miné, 2012) : l'égalité abstraite et l'égalité concrète. L'égalité abstraite implique qu'une règle doit s'appliquer à l'ensemble des personnes concernées de la même manière. C'est le cas de l'égalité devant la loi. L'égalité concrète implique qu'une norme doit s'appliquer aux personnes concernées en tenant compte de la situation concrète dans laquelle chacune se trouve.

L'égalité professionnelle pourrait ainsi être définie comme « l'ensemble des normes juridiques et conventionnelles, des politiques et des actions visant à instaurer une plus grande égalité entre les femmes et les hommes » (Laufer, 2014).

La question de l'égalité, passion des sociétés démocratiques selon Tocqueville, est une problématique classique de la sociologie (Coul et Coulmont, 2018, p. 55). L'égalité occupe aujourd'hui encore, une place prépondérante dans les thèmes de réflexions des sociologues (Raymond Aron, Alexis De Tocqueville, Nicolas Duvoux, etc.). Aux seins des inégalités, celle liée au sexe revêt un caractère spécifique.

Pour Elisabeth Sledziewski écrit Françoise Gaspard, aucune démocratie réelle n'est possible si la question de l'égalité entre les hommes et les femmes n'est pas posée comme un préalable politique, ressortissant aux principes constitutifs du régime, exactement comme le suffrage universel ou la séparation des pouvoirs (Gaspard, Servan-Schreiber et Gall, 1992).

Bien que les discriminations soient en contradiction absolue avec le principe d'égalité (Massieu et Mrap, 2004), il faut admettre que dans les faits, il y a un regain des inégalités. D'où l'intérêt de repenser, ou de « refaire l'égalité » pour parler comme Pierre Rosanvallon. « Relire la dialectique de l'égalité au début de la décennie 2010, c'est d'abord prendre en compte le contexte d'inquiétude à la fois politique et social dans lequel se trouvent nos sociétés vis-à-vis de cette catégorie » (Rosanvallon, 2013).

L'égalité a longtemps signifié une égalité formelle en droit n'impliquant pas nécessairement une « égalité réelle » des conditions sociales. Aujourd'hui, elle est aussi appréciée dans les sociétés (démocratiques) par rapport à des situations de fait pouvant justifier des différences de traitement.

Pour penser l'égalité il ne faut pas penser simplement l'égalité arithmétique, il faut penser l'égalité comme relation sociale. Il y'a trois dimensions de la relation sociale pour reprendre les catégories de Pierre Rosanvallon : un principe de singularité, un principe de réciprocité et un principe de *communalité* (Rosanvallon, 2013). Repenser l'égalité tout en prenant en considération et en la confrontant avec les notions de diversité, de liberté ou encore de justice. Tel est le défi politique de beaucoup de pays occidentaux.

Inégalité(s) : une réalité idéalisée, des combats ?

En ce qui concerne la notion d'inégalité, l'expérience des dernières décades écrivait Hugues Lagrange (Lagrange, 2015), montre à l'évidence un tournant qui se caractérise par une hausse sans précédent des inégalités. « Le sentiment que les inégalités se sont creusées semble être aujourd'hui très largement partagé, même s'il n'est pas toujours validé empiriquement » (Coul et Coulmont, 2018).

Les éléments qui appuient ce constat renvoient, d'abord, à un déficit d'égalité des chances et à une crise de l'espérance méritocratique ; ensuite, à un renforcement de la ségrégation résidentielle aux deux extrémités du spectre social (développement d'un entre soi des nantis et d'une relégation des pauvres) ; et enfin, à l'affaiblissement des protections sociales et de l'action *ré-distributrice* de l'État-providence auquel ne suppléent pas les solidarités familiales. Que faut-il entendre par inégalité ?

Le mot inégalité, renvoie étymologiquement (du latin *in*, privé de, et de "*aequalis*", de "*aequus*", uni, juste), au caractère de ce qui n'est ni juste, ni égal. L'inégalité traduit un sentiment d'injustice et un déficit d'égalité (Gaborit et Collectif, 2009).

Dans son sens le plus usuel aujourd'hui, une inégalité désigne « une différence, une disparité entre des personnes ou des choses ». Selon Alain Bihr, une inégalité sociale peut se définir comme « le résultat d'une distribution inégale, au sens mathématique de l'expression, entre les membres d'une société, des ressources de cette dernière, distribution inégale due aux structures mêmes de cette société et faisant naître un sentiment, légitime ou non, d'injustice au sein de ses membres » (Bihr et Pfefferkorn, 2021).

Il faut cependant rappeler que toute différence n'est pas nécessairement une inégalité. Par exemple une différence de taille n'est pas en soi une inégalité, sauf si elle conduit à une stigmatisation, ou à une discrimination. Autrement dit, les inégalités correspondent à une différence de situation qui fait l'objet d'une hiérarchisation, et qui repose sur un jugement de valeur socialement produit et subi.

Il existe différents types d'inégalités : inégalités de rémunération, inégalités liées à l'âge, à l'origine ethnique, à la santé, au handicap, au sexe, etc. La sociologie des inégalités peut être un gouffre sans fin, que l'on raisonne en termes de catégories d'acteurs ou en termes de critères d'inégalités. Pour échapper au danger induit par une saisie strictement descriptive des inégalités, il est nécessaire d'inscrire la sociologie des inégalités dans une sociologie générale visant à proposer analyses, interprétations ou explications de mécanismes et/ou de formes de conscience et d'action dont les inégalités sont, à la fois, les causes, les cadres et les buts.

Il convient de dire à la suite d'Alain Bihr (Bihr et Pfefferkorn, 2021) que les inégalités interagissent, il faut les envisager en termes de « *système* »²⁰⁹. Elles se déterminent réciproquement, elles sont mutuellement causes et effets les unes aux autres. Les inégalités peuvent ainsi former un processus cumulatif au terme duquel se multiplient les privilèges à une extrémité de la société tandis qu'à l'autre extrémité s'accumulent les handicaps. Les inégalités liées aux sexes peuvent s'expliquer en croisant des éléments en rapport aux origines, à l'âge, etc.

À l'échelle du monde, la lutte contre les inégalités est à nouveau un sujet prégnant pour les autorités politiques, l'une des meilleures façons de parler d'inégalité, c'est de parler de discrimination. À côté des inégalités, « les discriminations sont appréhendées dans des catégories universalisables : la demande de respect ou de reconnaissance, le refus du mépris. Parce que ce sont des biens relationnels. Qui n'ont de sens que lorsqu'ils sont partagés par tous. Ce sont aussi des biens non rivaux en économie, c'est-à-dire des biens qui peuvent être consommés de façon

²⁰⁹ Un système peut se définir comme « une unité complexe formée par l'organisation des interrelations entre une multiplicité d'éléments, qui lui confère à la fois des propriétés spécifiques (relativement à ceux des éléments composants), une certaine cohésion sinon une cohérence et une capacité homéostatique, autrement dit la capacité de rétablir son ordre propre et donc de se maintenir en dépit des modifications internes ou externes qui peuvent se produire » (cf. Edgard Morin, *La méthode*. Tome 1 : La Nature de la Nature, 1977).

illimitée par tous sans que personne n'en soit privé »²¹⁰. Inégalités et discriminations s'articulent alors.

Discriminations : un concept juridique, un préjugé mis en pratique

La *catégorie de discrimination*, pour reprendre la terminologie de Laure Bereni, s'est depuis une dizaine d'années, diffusée dans le champ de la sociologie française pour qualifier les mécanismes de production de certaines inégalités (Bereni et Chappe, 2011). Le succès de la notion de discrimination dans le débat n'est pas sans rappeler la difficulté de l'appréhender dans toutes ses dimensions. La discrimination (du latin *discriminatio*, point de séparation), désigne étymologiquement le fait de distinguer, de séparer. Elle est relative à un acte ou un agissement d'autrui. A l'origine la notion de discrimination était davantage utilisée pour désigner une distinction ou pour servir à introduire une comparaison.

Au cours de la seconde moitié du XX^e siècle, elle prend une acception beaucoup plus négative : la discrimination désigne une inégalité de traitement entre deux ou plusieurs individus ou groupes d'individus. Robert Castel à qui nous devons l'expression « discrimination négative » la définit comme une instrumentalisation de l'altérité constituée en facteur d'exclusion (Alpe et al., 2017). L'éventail des discriminations s'est élargi à mesure qu'émergent de nouvelles luttes de groupes exigeant égalité. Par extension le mot est devenu ainsi synonyme d'injustice et revêt une signification péjorative sauf lorsque l'on recourt à l'oxymore affirmant qu'une discrimination peut être positive (les discriminations positives ou "*affirmatives actions*" sont les mesures prises pour favoriser légalement des groupes que les conditions sociales communes tendent à défavoriser).

Le traitement politique des discriminations comme le remarque Margaret Maruani s'est appuyé depuis la fin de la seconde guerre mondiale, sur une *juridicisation* de ces questions. Parallèlement le terme juridique de discrimination s'est fixé. La notion révèle désormais le caractère péjoratif, illégitime, contraire au droit de la distinction (Maruani, 2013).

En droit du travail, devient discrimination « toute distinction, exclusion ou préférence, tout traitement différent fondé sur des motifs reconnus comme discriminatoires par la loi (comme la race, le sexe, la religion, l'origine sociale...), qui a pour objet ou pour effet de

²¹⁰ Cf. Pierre Rosanvallon in « refaire l'égalité » conférence du 24 février 2011, université de Nantes.

détruire ou altérer l'égalité de chances ou de traitement en matière d'emploi ou de profession » (Guinchard et Debard, 2010). Toute différence n'est donc pas une discrimination. Juridiquement la discrimination couvre uniquement une distinction illégitime voire illégale.

La discrimination comme le souligne Antigone Mouchtouris (Mouchtouris, 2010) est une réalité indéniable, qui se décline dans la vie quotidienne à travers des manifestations extrêmement variées et complexes. Mais, malgré leur « évidence », il est souvent difficile d'objectiver les discriminations, de les rendre visibles. C'est ce qui a conduit la Cour de Justice des Communautés Européennes (CJCE) et plus récemment la Cour Européenne de Droits de l'Homme (CEDH) à enrichir la notion de discrimination. Aujourd'hui la discrimination n'est pas seulement directe ou intentionnelle, elle se dissimule sous des situations apparemment neutres qui aboutissent au même résultat que si la discrimination était directe. On la qualifie alors juridiquement de discrimination indirecte.

Lorsqu'il étudie la discrimination, le sociologue traite le plus souvent de relations entre groupes catégorisés communément comme fondamentalement distincts et généralement inégaux au sein d'une même configuration.

Selon Philippe Pierre la discrimination consiste à classer, distinguer et hiérarchiser des individus ou des groupes selon des critères sociaux particuliers (Mutabazzi, 2010). La discrimination ajoute-t-il est avant tout une affaire de préjugés : c'est la mise en pratique, la traduction en actes de préjugé (s). Le préjugé étant la composante évaluative des stéréotypes (le mot stéréotype désigne au sens de Pascaline Gaborit (Gaborit et Collectif, 2009) « un processus psychologique qui permet de structurer l'environnement social en attribuant des qualités et des défauts à des groupes »). Les stéréotypes expliquent non seulement le maintien de situations discriminantes, mais ils sont également structurants à la fois pour la société et l'individu. Pour étudier les discriminations, il faut donc prendre en considération le rôle structurant des idéologies que l'on peut qualifier au choix essentialistes, naturalistes, innéistes.

Plusieurs questions se posent aujourd'hui dans le vaste champ des inégalités et des discriminations. Prétendre les traiter toutes semble irréaliste ou conduit à des généralités abusives. Ainsi, dans un souci de cohérence mon travail va particulièrement s'attacher aux inégalités liées au sexe et à leurs manifestations dans le milieu professionnel (université) et associatif (syndicats).

Il faut rappeler à ce titre que le débat sur l'égalité professionnelle entre les sexes de manière globale connaît une certaine popularité témoignant de son actualité aussi bien dans l'univers social que dans le monde de la recherche. Les travaux ont été nombreux et fructueux²¹¹.

Pour certain·e·s enseignant·e·s interviewé·e·s, la réflexion sur les inégalités entre les hommes et les femmes a été épuisée, « c'est un objet dépassé ». « *Je ne suis pas passionné par la question des inégalités entre les hommes et les femmes. Y'a des femmes qui sont de plus en plus acceptées. Les femmes occupent dans les syndicats des fonctions de responsabilité au niveau fédéral et confédéral. Dans l'enseignement cela est encore plus visible car il y'a énormément de femmes dans ce métier.et même si les hommes sont nombreux aux postes de responsabilités, c'est inéluctable, ça va changer. C'est une question de temps* »²¹². Dans ce témoignage, le « *je ne suis pas passionné* » sous-entend que le problème est surestimé, qu'il n'y a rien d'alarmant, qu'on est dans un bon système et qu'il faut juste patienter. Le temps constate l'inégalité mais occulte son analyse puisqu'il semble garantir une avancée programmable vers l'égalité : *c'est une question de temps*.

Je pense pour ma part, exactement le contraire. Il me semble actuellement difficile de faire l'économie d'une réflexion autour des inégalités entre les hommes et les femmes dans la sphère professionnelle en général, et à l'université en particulier. D'autant plus lorsque l'argument invoqué est le « temps » : le discours analysé dit d'abord s'il y a eu des inégalités et certainement des discriminations, on ne voyait pas la femme comme l'égale de l'homme mais c'est maintenant fini et la question n'est plus d'actualité. Laissons faire la dynamique démographique.

Est-il nécessaire de rappeler que les inégalités entre les hommes et les femmes ont résisté à l'épreuve du temps. Comme le rappelle à l'envie Patrick Rozenblatt « *Ça fait longtemps, depuis Adan et Eve il est attendu que les choses changent avec le temps. Le temps s'est écoulé,*

²¹¹Jacqueline Laufer, *L'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes*, Paris, La Découverte, 2014 ; Elisabeth Ferro-Valle *Egalité professionnelle entre les femmes et les hommes : Comprendre et agir*, Paris, Afnor, 2009 ; « V : Progrès accomplis vers les objectifs d'égalité homme-femme, dans la perspective de Pékin +5. », *Revue de l'OCDE sur le développement* 1/2001(n° 2), p. 177-195 www.cairn.info/revue-de-l-ocde-sur-le-developpement-2001-1-page-177.htm. Le 20 novembre 2015 ; etc.

²¹² Extrait de l'entretien réalisé à Lyon avec un professeur de langue, le 21/05/2013.

et l'égalité n'est toujours pas au rendez-vous ». En d'autres termes, l'histoire c'est que d'après une représentation normative, la femme a été composée à partir d'une côte empruntée au corps d'Adan. Il y a des progrès dans la valeur attribuée aux femmes puisqu'en moyenne dans les salaires en France elles gagnent encore (il faut actualiser les chiffres) de moins que les hommes. L'égalité promise depuis des siècles est en marche mais à ce rythme il en faudra encore plusieurs et comme il n'y a rien de naturel l'égalité est loin d'être là.

Autrement dit, les inégalités professionnelles durent et perdurent, et la domination masculine se perpétue selon des modalités toujours réinventées (Collectif et Manassein, 1995). « S'il n'est rien de plus fort qu'une idée dont le temps est venu, il n'est rien de plus subtilement omniprésent qu'une idée dont le temps ne veut pas finir » (Coryell (Trad.), 1972). Comme le dit Octavio Paz, « le temps est passé d'attendre la venue du temps »²¹³.

Traiter des inégalités ou de l'égalité professionnelle, même si ce n'est pas une découverte, c'est incontestablement s'intéresser à un thème d'actualité (ou actualisé sans cesse). C'est creuser un sujet qui figure désormais en bonne place sur l'agenda politique. Comme le constate Margaret Maruani : « la mobilisation des acteurs sur la mise en œuvre de l'égalité professionnelle a progressé ces dernières années : les différentes initiatives gouvernementales comme la charte de l'égalité en 2003, la création du Label égalité en 2004, ou plus récemment, les initiatives du ministère nouvellement créé des droits des femmes, attestent du progrès du débat public sur la question de l'égalité professionnelle et de la légitimité croissante d'un tel objectif » (Maruani, 2013).

Rappelons qu'en dépit d'un engagement moral en faveur de l'égalité entre les individus, les sociétés ne cessent de fabriquer collectivement des inégalités de genre. Selon Margaret Maruani, les écarts de salaire, la précarité et le chômage féminin, la ségrégation des emplois, la division sexuelle du travail prennent des formes différentes selon les pays, mais on les retrouve partout (Maruani, 2013).

²¹³ Paz O., Lambert J.-C., 1966, Octavio Paz. Liberté sur parole : eLibertad bajo palabrae. Édition bilingue. Poèmes traduits de l'espagnol et préfacés par Jean-Clarence Lambert, Gallimard Mayenne, impr. Floch.

Le droit est l'expression d'un rapport de forces entre les classes, il reflète à chaque époque l'état des inégalités légitimes et des inégalités illégitimes, c'est-à-dire la hiérarchisation sociale jugée nécessaire par la classe dominante.

4.1.2 L'égalité des sexes à leurre²¹⁴ de l'autonomie

L'autonomie des universités est devenue un enjeu tant en France qu'au Niger au cours de ces dernières années. De quoi parle-t-on lorsqu'on évoque l'autonomie des universités ? Quels effets l'autonomisation de l'université, a-t-elle eu sur la structuration de la domination masculine ? Quelles différences, mais aussi quelles convergences dans l'exercice de l'autonomie par les universités françaises et nigériennes ? C'est autour de ces interrogations que s'articule le présent chapitre. Mais avant tout développement, il importe de revenir un instant sur la notion d'autonomie : que couvre-t-elle ?

L'autonomie : un concept polysémique et clivant

Le mot « autonomie » est aujourd'hui très employé dans la vie quotidienne et le langage courant ; et surtout, beaucoup de spécialistes de sciences humaines et sociales s'accordent à considérer que l'autonomie est devenue une dimension essentielle de la vie sociale contemporaine²¹⁵. « L'idée d'autonomie brille de générosité, qu'elle émane des individus ou des institutions »²¹⁶. Mais, qu'est ce qui relève concrètement de l'autonomie ?

L'autonomie vient du grec *autonomia* (de *autonomos* : autonome). Comme souvent, l'étymologie en dit beaucoup sur le sens du concept. Auto-nomos : se donner à soi-même sa propre loi. Selon Said Bouamama l'autonomie politique désigne dans son sens le plus strict la situation et le processus par lesquels un individu ou un groupe social se gouverne par ses propres lois et en fonction de ses intérêts propres (Bouamama, Cormont et Fotia, 2012, p. 53).

²¹⁴ Le titre de ce chapitre n'est point un lapsus. Il témoigne d'un parti pris. L'autonomie octroyée aux universités n'est pour moi qu'une illusion, une duperie pour reprendre la terminologie de Danielle Tartakowsky que nous traiterons sérieusement en déconstruisant sa signification dans les rapports sociaux ou bien dans les pratiques. (Tartakowsky, 2017).

²¹⁵ Ronan Le Coadic. L'autonomie, illusion ou projet de société ? Cahiers Internationaux de Sociologie, Presses Universitaires de France, 2006, CXXI, pp.317-340. ffhalshs-00489991f.

²¹⁶ <https://www-cairn-info.bibelec.univ-lyon2.fr/revue-le-sociographe-2013-5.htm?contenu=presentation>.

Les racines grecques du terme dit-il, le situent dans le champ politique : « *pour les grecs, le concept d'autonomie (autonomia) était une catégorie politique centrale. Dans son sens général et originare, Hérodote comprend l'autonomie comme liberté politique interne et externe en opposition à une dépendance externe par la domination étrangère et en opposition à la forme étatique interne de la tyrannie.* ».

Le concept d'autonomie a donc émergé dans un premier temps dans le champ politique en réponse aux questions politiques concrètes de la Grèce antique... Il est dès lors logique que le concept resurgisse à chaque fois que le lien entre centralité et périphéries est posé et/ou contesté : débats sur la régionalisation, la départementalisation et/ou la décentralisation, statut politique des colonies au regard de l'État colonisateur (Bouamama, Cormont et Fotia, 2012, p. 54).

Dans le champ philosophique, l'autonomie est souvent rattachée à la question du critère des choix légitimes et souhaitables pour l'individu. Ainsi pour Emmanuel Kant, est autonome le sujet qui se donne à lui-même la loi qu'il décide de respecter. A cette aune, l'idéal d'autonomie semble pour le moins ambigu. Que peut bien signifier l'autonomie, sinon un rêve inaccessible, pour un vieillard malade, un grand handicapé ou même un nouveau-né ? Le thème si actuel de la « dépendance » résume tout ce que l'on reproche aux défenseurs kantien de l'autonomie. Si nous sommes avant tout faits des liens sociaux et affectifs qui nous constituent, il est vain d'en appeler à la liberté solitaire et toujours intacte de l'homme (Fœssel, 2011, p. 344). Mais, la conception kantienne a fait l'objet de critiques notamment de la part de Marx et Engels (Engels, 2019). Pour ces derniers ce que Kant appelle « conscience morale » ou « volonté libre » est loin d'être « autonome » mais au contraire socialement déterminée, ancrée dans les intérêts matériels d'une classe sociale précise. Pour Marx, ce sont les intérêts matériels contradictoires qui rendent nécessaire l'autonomie politique des dominés. Celle-ci n'est pas une réalité abstraite d'une « volonté libre » mais une nécessité de la réalité concrète (Bouamama, Cormont et Fotia, 2012, p. 54).

En sociologie la notion d'autonomie est très clivante. Elle cristallise de nombreuses controverses en départageant les sociologues qui mettent l'accent sur les capacités d'agir, de penser, les compétences propres et la réflexivité des acteurs sociaux (Luc Boltanski, Cyril Lemieux) et ceux qui, comme Pierre Bourdieu, montrent l'importance de ce qui est transmis et acquis (*habitus*, dispositions, etc.) dans les processus de socialisation des agents sociaux, assurant ainsi au monde social une stabilité forte. « Ces conceptions divergentes de l'acteur social

comme un individu plus ou moins autonome par rapport à ce qui lui est transmis et/ou imposé de l'extérieur (par différentes institutions) clive la sociologie depuis ses débuts et dessine une ligne de fracture traditionnelle. Ainsi, le geste fondateur d'Émile Durkheim consiste à montrer que même l'acte le plus individuel – un suicide – peut être analysé comme un phénomène social et que le plus intime ne relève pas (en totalité en tout cas) de la volonté propre d'un individu autonome »²¹⁷.

La sociologie des sciences tend ainsi à entendre par autonomie le caractère séparé de l'activité scientifique vis-à-vis des autres activités sociales, qu'elle cherche à établir ou à invalider. En sociologie du travail, c'est généralement le caractère autorégulé de ces dernières que désigne, souvent dans une perspective normative, la notion d'autonomie. Appliquée aux champs de production symbolique, la sociologie bourdivienne a davantage mis l'accent sur l'existence de règles et d'un intérêt spécifique, distinct de ceux d'autres espaces sociaux (champ économique, champ politique). Au sein d'un champ, elle distingue aussi le type de reconnaissance dont les agents sont investis, les producteurs les plus autonomes étant reconnus par leurs pairs, en fonction des valeurs spécifiques au champ, plutôt que par les agents d'autres espaces sociaux. « Malgré ou du fait de ces multiples usages, la notion d'autonomie n'a pas inspiré un travail de définition et de réflexivité équivalents à ceux dont ont bénéficié des concepts plus spécifiques à une théorie ou un objet particulier. D'un point de vue épistémologique, elle se situe ainsi dans un entredeux entre langage courant et concept à la signification stabilisée »²¹⁸.

En définitive, on voit bien, dès lors qu'on veut déterminer le champ de l'autonomie, on est renvoyé à une pluralité de champs et de significations dont certaines n'hésitent pas à entrer, dès qu'on a le dos tourné, en opposition les unes avec les autres. L'autonomie est plurielle et celui qui s'obstinerait à la fonder théoriquement devrait nécessairement opter pour une posture relativiste où toutes les formes d'autonomie se valent jusqu'à se confronter entre elles et partiellement s'annuler (Nemer, 2013, p. 1).

Par ailleurs, il importe de rappeler l'écart qui subsiste entre autonomie et émancipation. En effet, pour peu qu'on observe la chose d'un peu plus près, on fait la nuance entre l'autonomie

²¹⁷ http://www.universalis-edu.com/biblelec.univ-lyon2.fr/encyclopedie/autonomie-sociologie/#i_774.

²¹⁸ Journée d'étude organisée par le réseau thématique 27 (sociologie des intellectuels et de l'expertise : savoir et pouvoir) de l'Association Française de Sociologie, en partenariat avec le Réseau Thématique 14 (sociologie des arts et de la culture) 12 février 2014.

revendiquée et l'émancipation attendue. « L'émancipation : l'étymologie de ce terme nous interroge déjà sur sa richesse, sa complexité et sa fécondité : le latin *emancipare*, qui signifie affranchir un esclave du droit de vente, venant de « e » privatif et *manucapare* (prendre en main), l'achat des esclaves se faisait en les prenant par la main. » (Garibay, Segulier et Solinis, 2009, p. 63). L'émancipation est le processus de destruction du pouvoir des dominants de s'approprier un sujet ou un groupe social (son temps, son espace, son travail, son corps, etc.), qui signifie dans le même mouvement le développement de la puissance d'agir des dominés (Bouamama, Cormont et Fotia, 2012, p. 13).

Tandis que la notion d'autonomie est principalement mobilisée pour mettre en lumière les marges de manœuvre qui subsistent même au sein d'institutions contraignantes – comme les « institutions totales » analysées par Erving Goffman (Goffman, 1968), ou dans des conditions de travail extrêmement réglementées – ainsi du phénomène de « freinage » mis en lumière par Donald Roy (Roy et al., 2006). Outre l'émancipation, l'autonomie voisine dans d'autres cas avec la liberté (Pasquier, 2013, p. 1). En théorisant l'autonomie du sujet, Alain Touraine parle davantage de « liberté », voire d'« indépendance » que d'autonomie (Touraine, 1997, p. 149).

Cela dit, à défaut d'un consensus formel sur la signification de la notion d'autonomie, je vais très largement me référer aux travaux de Michel Jamet (Jamet, 2010, p. 1) et m'appuyer sur la définition de François Bourricaud²¹⁹ pour qui l'autonomie est un produit « hybride », à « mi-chemin entre le fédéralisme et la décentralisation ». En ce sens elle est très délicate à mettre en œuvre et elle recouvre, selon le pôle d'attraction dominant, des réalités très différentes.

Ainsi, dans sa conception « fédérale », l'autonomie des universités renvoie à un processus par lequel les universités abandonnent à l'État le soin de décider dans un certain nombre de domaines (ex : le niveau et les clés de répartition des ressources financières Jamet Revue gouvernance hiver 2010 2 publiques), tout en gardant l'initiative dans leur domaine spécifique de compétence : le développement et la transmission des connaissances. Dans ce « modèle » les universités possèdent une large autonomie vis à vis de l'État qui se cantonne dans un rôle de régulation. En leur sein, les établissements doivent traiter au quotidien les tensions, potentielles et réelles, entre leurs membres, en particulier les professeurs et les dirigeants universitaires, les uns soucieux de conserver leur liberté académique, les autres voulant définir et mettre en œuvre

²¹⁹ <https://www.universalis.fr/encyclopedie/autonomie/1-autonomie-ambigue/>

une politique d'établissement. Ce modèle est une référence dominante dans le système universitaire québécois (Trottier, Bernatchez, 2005), dans le contexte canadien (Gauthier, 2004, Fisher, Rubenson et al., 2005,) et nord-américain (Clark, 1986, Richardson et al., 1999, Crespo, 1999).

À l'opposée, dans une conception « décentralisée », l'autonomie des universités est appréhendée comme une délégation par l'État de responsabilités dévolues aux établissements qui, sous le contrôle de l'instance étatique, bénéficient de marges de manœuvres accrues dans la mise en œuvre de politiques qui s'inscrivent cependant dans le cadre des stratégies définies au niveau national. Selon cette conception, les universités restent des « opérateurs » d'une politique nationale. Les universitaires doivent alors composer avec une double « tutelle », celle lointaine de l'État central où se définissent les grandes orientations et les grandes répartitions de moyens, celle proche de l'établissement qui détermine pour partie les conditions d'exercice de la profession et définit la politique « locale ». C'est cette conception qui s'est imposée dans le système universitaire français et nigérien au cours des années 2000, non sans contestations²²⁰

La France et le Niger ont en commun d'avoir confié une mission « de service public » aux universités. Pour accomplir leur mission les universités bénéficient dans les deux cas d'un financement public, important ou quasi exclusif. De plus, les deux systèmes universitaires se sont vu reconnaître un statut « d'autonomie » par la loi. Mais au-delà de ces similitudes, que recouvre concrètement cette notion dans les configurations françaises et nigériennes ?

L'autonomie dans le champ universitaire français

Il est difficile de penser l'autonomie des universités sans s'interroger sur l'autonomie des universitaires. Lorsqu'on associe la notion d'autonomie à celle d'université, elle renvoie à l'autonomie des universitaires (souvent exprimée sous l'expression de liberté académique), ou l'autonomie des universités c'est-à-dire des établissements bénéficiant d'une marge de manœuvre leur permettant de définir leur politique, de se gouverner. La question de l'autonomie de l'université et des universitaires n'est cependant pas nouvelle.

Un débat ancestral actualisé

²²⁰ Jamet, M. (2010). Autonomie et gouvernance des universités au Québec et en France : deux conceptions opposées et quelques convergences. *Revue Gouvernance*, 7(2). <https://doi.org/10.7202/1038921ar>.

« Historiquement, les universitaires se sont toujours battus pour l'autonomie, qu'ils considèrent comme un facteur de dynamisme. Il faut aussi admettre que le poids de la tutelle avant la LRU était extrêmement lourd mais on nous a donné une autonomie sans moyens »²²¹.
Danielle Tartakowsky.

Même si l'université fut initialement et pendant plusieurs siècles mi-ecclésiastique mi-laïque, sa naissance est inséparable de cette exigence constitutive d'autonomie. La première université occidentale s'institue en 1088 à Bologne, en tant que lieu d'une recherche indépendante en principe par rapport à tout pouvoir. Les exercices de raisonnement hérités des écoles philosophiques antiques, auxquels on s'adonne alors dans l'« *universitas* des professeurs et des étudiants », dont la *questio*, la capacité à questionner, et la *disputatio*, l'aptitude à argumenter en public, face à l'autre, appellent et attestent déjà l'*autonomia* de l'esprit. L'art de penser par soi-même commence par la capacité de questionner et de discuter, c'est-à-dire de critiquer, publiquement (Prado, 2009, p. 12).

Quelques sept siècles plus tard, l'avènement des Lumières donne lieu à la conception « éclairée » de l'Université-laïcisée, scientifique et critique, voire spéculative. Le principe d'indépendance et de liberté y sera explicitement affirmé à nouveaux frais, et ce sera la fondation, à la fois philosophique et institutionnelle, de la première université moderne : à Berlin en 1810.

À partir de 1968, l'autonomie et les libertés deviennent des notions centrales dans l'exercice de l'enseignement et de la recherche ainsi que dans la gouvernance des universités (dirigées par des élus et non par des personnels de direction nommés). La spécificité intrinsèque des activités d'enseignement et de recherche comme le constate Musselin ne facilite pas l'exercice traditionnel de l'autorité hiérarchique (Musselin, 2019, p. 85).

Mais, depuis 2007, l'État français à travers une réforme a décidé d'accorder l'autonomie budgétaire aux universités les poussant à recourir à des financements privés.

LRU : une autonomie soumise aux logiques néolibérales ?

²²¹ Danielle Tartakowsky, communication, colloque « dévouement, dévotion, engagement : servir la cité », novembre 2017.

*« Il faut simplifier la gouvernance pour que les entrepreneurs y voient plus clair, il faut ouvrir les universités aux entreprises »*²²² Geneviève Fioraso.

Promulguée le 10 août 2007, la loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités (LRU), constitue la clé de voûte de la politique d'enseignement supérieur français de ces dernières années. Plus connue sous le nom de « loi sur l'autonomie », la LRU redéfinit d'abord les règles du jeu de la gouvernance universitaire dans le sens d'une concentration des pouvoirs dans les mains du président, désormais élu par le conseil d'administration (et non plus comme depuis 1984 par les trois conseils : conseil d'administration, conseil scientifique et conseil des études et de la vie universitaire [CEVU]).

Mais, indépendamment de la loi qui l'énonce, la réalité de l'autonomie des universités fait question. L'université est devenue autonome, au sens où la loi relative aux libertés et responsabilité des universités, lui confère des compétences élargies en matières budgétaire et de gestion des ressources humaines (Tartakowsky, 2017, p. 9). L'autonomie est un processus qui vise à soumettre davantage l'université publique aux prescriptions du capital (concurrence, logiques individuelles, pression, assèchement du financement régulier de l'état) tout en donnant davantage de pouvoir aux président·e·s et restaurant le mandarinate.

Présentée comme rupture, la LRU n'est en vérité qu'une continuité. Elle s'inscrit largement dans le prolongement des politiques menées depuis 1968. La loi Faure, qui crée l'université contemporaine en la reconnaissant comme établissement autonome se substituait aux anciennes facultés, la loi Savary en 1984 puis, de façon plus progressive, l'introduction des contrats à la fin des années 1980, ouvre la voie à de nouvelles relations entre les établissements et la tutelle. Ces éléments constituent les principales étapes de la « longue marche des universités » (Musselin, 2001) vers l'autonomie. La LRU s'inscrit plus largement dans les réformes néolibérales du monde universitaire depuis le processus de Bologne et la stratégie de Lisbonne (Bruno, 2008).

Selon Éric Dacheux, le fait qu'on ne parle plus de démocratie, mais de gouvernance est très édifiant. La notion de gouvernance dit-il n'est pas neutre, elle vient du monde de l'entreprise. Il s'agit d'élargir le cercle des parties prenantes de manière à faire plus de bénéfices. La finalité de la gouvernance est l'efficacité économique, celle de la démocratie est le vivre

²²² Geneviève Fioraso, *in* Les Échos du 26/11/2012.

ensemble. Parler de gouvernance universitaire c'est donc placer les enseignant·e·s, les personnels et les étudiant·e·s sous la tutelle déterminante de la rentabilité. Vouloir réformer, comme s'y est engagé le gouvernement actuel, la loi LRU pour développer une « gouvernance démocratique » de l'Université, ce n'est pas renoncer à cette tutelle, mais subordonner les règles du vivre ensemble de la communauté universitaire aux lois de la profitabilité (Dacheux, 2013, p. 199).

Aussi, avec la LRU, le problème des universités devient le problème des universitaires. Ils n'ont plus à se plaindre des autorités de tutelles. De ce point de vue effectivement ça responsabilise les universités. Loi donne le plein pouvoir aux président·e·s. L'autonomie des universités devient ainsi l'autonomie des président·e·s. La nouvelle université autonome fabrique en effet le modèle de l'enseignant·e-chercheur·e entrepreneur, et le modèle du·de dirigeant·e manager·e qui conditionne respectivement l'enseignement et la recherche mais aussi le gouvernement de l'institution universitaire. Ce qui m'amène en second lieu, à aborder la question de l'autonomie des universités au regard du syndicalisme universitaire. Comment la question de l'autonomie des universités impacte-t-elle le syndicalisme universitaire ?

Les syndicats face à la LRU : de la contestation à la cogestion

« La force du mot autonomie est dans ce qu'il véhicule : l'aspiration à la liberté. Qui peut être contre l'aspiration à la liberté ? Personne. Mais le problème ne se pose pas en ces termes. La question qui est posée est celle de la compatibilité entre l'autonomie et le service public. Or au lieu d'articuler les deux éléments du débat, les arguments portent sur les bienfaits de l'autonomie. L'autonomie c'est bien, pour les individus, pour le respect des différences, pour les UFR, les labos, les contrats, les relations internationales, etc. L'autonomie est séduisante mais est-elle compatible avec la notion de service public ? »²²³ Alain Portron.

Les syndicats universitaires ont de manière unanime dénoncée la LRU (Tartakowsky, 2017, p. 39). La FSU avec ses syndicats (SNESUP, SNCS, SNASUB, SNEP notamment) a clairement marqué son opposition à la loi LRU mais le choix du gouvernement de passer en

²²³ Alain Portron MCF en sciences économiques à l'université du Havre. Membre du Bureau national du SNESUP. Vice-président de l'université du Havre (1985-1986), directeur de l'IUT du Havre (1986-1996) et de l'Institut supérieur d'études logistiques (Isel-École d'ingénieurs de l'université du Havre) de 1997 à 2008.

force en profitant de son succès électoral et de la période estivale n'a pas permis d'empêcher qu'elle soit adoptée. Et même après le vote de cette loi, le SNESUP a continué à animer des débats, et à mener des actions. « Ce syndicat tout comme le SGEN-CFDT, les Autonomes, l'UNSA-Éducation, l'UNEF, le SPREES-FO, la CJC, SAGES, la FAGE, la CGT, la Confédération étudiante et la CFTC a donc laissé seuls l'Uni, QSF, le Medef et le DGES (directeur général de l'Enseignement supérieur), Bernard Saint-Girons discuter d'un des plus importants textes d'application de la loi LRU : la modification du décret de 1994 relatif au budget et au régime financier des EPSCP (établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel) qui permet la création d'un budget global et de filiales de droit privé »²²⁴.

Si une partie des syndicats s'affichent contre la nouvelle université capitaliste, les mêmes acceptent in fine la mise en privatisation de l'université (avec une logique purement économique : on optimise, on garde les universités qui ont de la valeur sur le marché, et les autres on les supprime). Paradoxalement les syndicats participent alors à la gestion de l'université néolibérale. Les syndicats luttent tout en participant à la gestion libérale des universités ce qui interroge sur leurs comportements.

Selon Valenduc que le syndicalisme universitaire s'est historiquement développé dans un contexte de rivalité, voire d'hostilité, avec les corps institués et soutenus par les directions des universités. Ainsi, contrairement aux entreprises privées où les organisations syndicales se trouvent face au patronat ou à ses représentants locaux, et contrairement à l'administration publique, où les syndicats font face à des délégués d'un interlocuteur abstrait porteur de l'intérêt général (l'Etat), la configuration des rapports de pouvoir dans le monde universitaire prend une forme triangulaire, où interviennent les autorités publiques, les directions des universités et les représentants syndicaux. Des alliances peuvent ainsi se nouer dans ce triangle. Les autorités publiques et les directions peuvent faire front contre les syndicats pour refuser leurs revendications ou pour faire pencher le rapport à leur faveur. Les syndicats et les pouvoirs publics peuvent se concerter pour obtenir des dirigeants des universités des avancées en matière de transparence, de fonctionnement démocratique ou de gestion des ressources humaines. Les syndicats et les directions des universités peuvent s'unir face aux autorités publiques, par exemple pour faire

²²⁴ <https://www.letudiant.fr/educpros/actualite/loi-lru-les-syndicats-refusent-de-voter-le-decret-sur-le-regime-financier-des-universites.html>. Consulté le 12/04/ 2019.

valoir des exigences communes en matière de financement ou de reconnaissance des carrières. Des exemples de ces configurations d'alliances peuvent être facilement trouvés dans l'actualité récente (Valenduc, 2014, p. 41).

Toutes ces données témoignent de l'apparente autonomie des universités françaises aujourd'hui résolument soumises au capital. Une autre dimension concrète c'est l'obligation générée de fournir des preuves de l'excellence c'est-à-dire de se regrouper dans des consortium (voir sur Lyon) plus le système des ANR en matière de financement de la recherche (regroupement trans-universités. La liberté dont il est question avec la LRU est la liberté dans la concurrence. Qu'en est-il du Niger ?

L'autonomie dans le champ universitaire nigérien : l'impôt copié

« *De l'étendue de responsabilité de l'autonomie de l'université dépend son aptitude à s'adapter dans l'environnement national et international, améliorant ainsi ses performances et sa compétitivité* » (Abarchi, 2018, p. 55).

Au Niger la question de l'autonomie des universités est récente : la récente réforme relative à l'autonomie des universités françaises a profondément marqué celle des universités nigériennes de son empreinte. L'autonomie des universités telle qu'elle est perçue au Niger, n'a été véritablement envisagée qu'à travers la loi du 10 août 2007-1199 (loi Pécresse) relative aux libertés et responsabilités des universités françaises (Dan Dah, 2015, p. 87). La conception de l'autonomie des universités françaises sert de modèle à celle des universités nigériennes. Ce mimétisme n'est ni fortuit ni réellement voulu : la France continue de régenter les systèmes universitaires africains (Cissé, 2018).

Plus globalement, le système universitaire nigérien rentre dans un processus d'internationalisation d'un enseignement supérieur. « Afin de prendre part à l'économie de la connaissance, tous les pays engagent des réformes dans leur système d'enseignement supérieur. L'enseignement supérieur revêt une grande importance pour le développement économique, culturel et social. La Banque mondiale vient finalement de reconnaître que, sans un système d'enseignement supérieur de qualité, l'Afrique ne pourra se développer. La corrélation est établie entre le développement du système d'enseignement supérieur, le développement des territoires et, plus généralement, celui des pays. L'enseignement supérieur a une influence sur ce que l'on pourrait

appeler, au sens large, notre « performance économique et sociale »²²⁵. Les études et les réformes envisagées dans le cadre l'UEMOA pour harmoniser l'enseignement supérieur dans les Etats membres, font mention de cette nécessité de restructuration, bâtie sur le système LMD, et sur les logiques libérales. Les universités publiques conformément aux dispositions de l'ordonnance n°99-34 du 27 août 1999, jouissent de la personnalité morale, de l'autonomie académique, scientifique, administrative et financière.

Le SNECS face à l'autonomie des universités : un habile compromis corporatiste ?

Au Niger le syndicalisme universitaire n'a pas mené des actions (comme ce fut le cas pour la France) pour contester la réforme sur l'autonomie des universités. Aussi curieux que cela puisse paraître, le texte qui accorde l'autonomie aux universités nigériennes (l'ordonnance n°99-34 du 27 août 1999), ne prévoit aucune contrepartie à l'autonomie conférée aux universités ne serait-ce que l'évaluation de la qualité de son enseignement et de la pertinence des formations dispensées. C'est un texte déséquilibré parce qu'éminemment corporatiste qui accorde à l'université des droits sans quasiment aucune obligation. Pour l'élaboration dudit texte, le syndicat national des enseignants-chercheurs a bénéficié de la compréhension d'un ministre qui était un de ses militants dans un contexte de régime d'exception²²⁶ (Dan Dah, 2015, p. 86).

Pour le SNECS et l'administration rectorale mais aussi pour beaucoup d'universitaires nigériennes, l'autonomie de l'université nigérienne est indispensable pour mettre l'institution à l'abri des contingences politiques. Mais, l'autonomie conférée par la loi loin de soustraire l'UAM au contrôle du Gouvernement, invite celle-ci à s'engager dans une dynamique de réforme en vue de rationaliser l'utilisation de ses ressources humaines, matérielles et financières.

Étant donné que le gouvernement nigérien a conféré à l'université une certaine autonomie, on devrait s'attendre à ce que les revendications du SNECS soient orientées notamment vers l'administration rectorale à qui incombe le développement de l'institution. Mais, nous conviendrons à la suite de Laouali Mahaman Dan Dah que le SNECS se laisse « abrutir par un corporatisme débridé qui l'empêche de rendre compte qu'il fallait surtout « balayer devant sa

²²⁵ Martin, Michaela, 2012, UNESCO Institut international de planification de l'éducation.

²²⁶ Le régime d'exception ici c'est la transition militaire de 2010.

propre case ». Bien souvent les revendications du SNECS visent le Gouvernement. Et selon l'opinion de plusieurs acteurs connaissant le milieu universitaire nigérien, la direction du SNECS (constituée d'enseignant·e·s-chercheur·e·s de rang inférieur) est souvent l'appendice du rectorat.

Selon Habibou Abarchi ancien recteur, ancien président du comité consultatif général du CAMES, il importe de relever des comportements de certains acteurs, qui travestissent l'esprit de l'autonomie. « C'est à croire que les abus portés à l'autonomie se traduisent par la prise en otage des institutions. En réalité, à la suite de ces pratiques qui desservent la communauté, nombre de ces institutions sont détournées de leurs réels objectifs. à juste titre, on est enclin à penser qu'on assiste à une privatisation rampante au profit des clans organisés (Abarchi, 2018, p. 61).

D'autres éléments qui me semblent illustrer le travestissement de « l'esprit de l'autonomie » sont à signaler autour de la concentration des crédits de recherche avec en parallèle les financements de laboratoires et des chercheur·e·s. Il convient de mettre en question les processus d'octroi des labels d'excellence aux universités, surtout quand on sait que ces labels ouvrent sur d'énormes financements. Avec l'autonomie, « des pratiques clientélistes se sont développées avec en toile de fond, le laisser-aller et une certaine opacité dans la gestion financière de l'université. Ce dernier point revêt un effet de grossissement à travers la distribution des crédits de recherche aux enseignants (Dan Dah, 2015, p. 90). Le SNECS qui devait combattre les dérives en s'érigant en contrepoids, se comporte comme le porte-voix de l'administration rectoriale aggravant la situation de pourrissement dans laquelle se trouve l'institution qu'il prétend défendre (Dan Dah, 2015, p. 96).

Tout comme en France, au Niger les textes en vigueur conférant une certaine autonomie à l'université, font du recteur un véritable *deus ex machina* capable de mettre en coupe réglée l'ensemble de l'université en animant à la fois la libération et l'exécution (Dan Dah, 2015, p. 89). Certains recteurs (qui ont le rang du ministre) cultivent d'après Laouali Mahaman Dan Dah, le complexe de supériorité. « Lors d'une audience accordée au rectorat et au SNECS par le chef de l'État, ce dernier a demandé au recteur de l'UAM : à qui devrez-vous rendre compte ? Le recteur a d'abord rappelé qu'il est Professeur depuis des années avant d'insinuer qu'il n'était pas sous la coupe du ministre chargé de l'enseignement supérieur... »(Dan Dah, 2015, p. 108).

Si les président·e·s / recteur·e·s (au Niger) ont beaucoup de pouvoir d'autres (SNECS, le gouvernement...) structures en ont aussi. La question est peut-être de s'interroger et de dire sur quoi et comment se font les compromis ?

Il me paraît intéressant d'interroger la croissance des effectifs administratifs qui entourent les présidences ? Je pense qu'ils ont augmentés depuis la loi LRU et que par exemple les profils des ressources humaines (RH) et des secrétaires généraux a dû muter, cela me semble important à voir par rapport à l'évolution possible des rapports avec les syndicats dans ce triangle. Mon hypothèse est que la place des enseignant·e·s tant du côté des présidences / rectorats que des syndicats doit être en régression/ spécialistes/experts de la gestion publiques/privée. L'autonomie développe plus de bureaucratie que de démocratie, avec a priori beaucoup de postes dans l'administration. Tout ceci doit ensuite être lu à l'aune de la domination masculine. Soit ça l'encourage soit ça la restreint.

Enfin entre l'autonomie dont rêve les universitaires et celle qu'ils vivent, il y a les embouches des inégalités. La domination masculine a précédé le capitalisme mais ce dernier l'a profondément consolidé.

Comment l'autonomie et le capitalisme renforcent-ils conjointement l'oppression des femmes ?

Dans les sociétés capitalistes contemporaines, l'actualité a trop bien prouvé la persistance de la domination masculine. Le capitalisme sous sa forme actuelle est ainsi structurellement patriarcal. La dévalorisation des femmes et de leur travail - au sens large -, au même titre que l'expansion coloniale, le pillage des ressources ou l'esclavage, n'est ainsi pas simplement une conséquence mais bien une condition à l'expansion capitaliste. Il ne s'agit pas d'affirmer que par définition, le capitalisme a besoin d'oppression de genre pour se reproduire, mais on peut constater qu'il n'a jamais existé sans oppression de genre. Capitalisme et patriarcat s'avèrent donc aujourd'hui tout simplement indissociables : le premier met en place des rapports sociaux facilitant l'exploitation des femmes, le second en fournit les justifications²²⁷.

²²⁷ <https://www.ritimo.org/Capitalisme-et-patriarcat-deux-systemes-qui-se-nourrissent-l-un-de-l-autre>. 26 août 2020, par CADTM, Bruneau Camille, Vanden Daelen Christine.

Les logiques d'accumulation du capital et la forme de gouvernance engendrées se font au détriment des femmes. À la lumière du principe de la dissociation-valeur (les femmes sont assignées au travail domestique qui n'est pas valorisé de façon marchande), que le capitalisme est intrinsèquement patriarcal, et qu'il se perpétue comme domination masculine. Cette réalité se complexifie davantage dans les contextes de crises.

« Lors de sa session de mars 2009, peu après l'effondrement économique de 2008, la Commission de la condition de la femme de l'ONU a formulé deux constatations importantes. La première, que « les crises financières et économiques, en plus d'avoir des implications monétaires, nuisaient à l'exercice effectif de tous les droits de l'homme » ; la seconde, que « les crises financières et économiques n'avaient pas les mêmes répercussions sur les deux sexes, les femmes étant plus rudement touchées, en particulier les femmes démunies, les migrantes et les femmes appartenant à des minorités » (Commission de la condition de la femme, 2009 : 2-3) » (Avdela et Morichon, 2015, p. 22).

4.1.3 L'instauration des mesures paritaires dans des *univers-cités*²²⁸ masculines : réel avancée ou vernis social ?

En France et Niger, la faible proportion des femmes aux sommets de la hiérarchie des organisations tant privées que publiques, a conduit à l'adoption d'un certain nombre de mesures législatives et institutionnelles. Comment dans les deux pays, les universités et leurs organisations syndicales sont-elles percutées par ces mesures ? Quels effets ont-elles sur la domination masculine ? Pourquoi les hommes doivent-ils faire une place aux femmes dans un univers qu'ils dominent. Et s'ils le font quelles en sont les conséquences ?

Pour mettre en perspective ces questions, mon postulat est que les mesures paritaires sont insuffisantes pour parvenir à un égal accès aux fonctions de pouvoir. Le fait que la parité fasse l'objet d'une inscription dans le droit a fait bouger les choses mais n'a pas réellement transformé les rapports de domination.

Si les mesures législatives ne suffisent pas c'est parce qu'elles ne sont pas accompagnées de mouvement de transformation dans une société qui résiste.

²²⁸ A dessein, je vais recourir à cette cacographie pour désigner l'université et ses syndicats.

La configuration française : de la non-mixité au paritarisme institutionnel

*« À l'aube du XXI^e siècle, au terme de trois décennies de bouleversements très importants, la situation des femmes dans la société française reste cependant contradictoire et apparaît ouverte sur des possibles multiples et opposés »*²²⁹ Alain Bihr.

Les inégalités de sexes à l'université ont « mis du temps à émerger comme problème, dans un monde où la croyance dans la neutralité et l'objectivité des critères de l'excellence scientifique, censés fonder les carrières, est particulièrement vivace. Pourtant, ces dernières années, les recherches sur le sujet en sciences humaines et sociales se sont considérablement développées et ont mis notamment en lumière une université androcentrée où l'Homme de sciences étudie et enseigne les sciences de l'Homme »²³⁰.

Les syndicats universitaires ont eux aussi trainé dans la prise de conscience de discriminations envers les femmes et la revendication d'égalité entre les sexes. Même s'ils défendent tous officiellement le principe de l'égalité entre les femmes, les syndicats français ont du mal à intégrer l'égalité entre les femmes et les hommes. Le premier indice de « divorce » entre les femmes et le syndicalisme reste la place qui leur est réservée au sein des structures (Silvera, 2006, p. 2).

Mais, depuis quelques années, différentes initiatives visent à promouvoir l'égalité entre les femmes et les hommes dans l'enseignement supérieur et dans le syndicalisme, et notamment la parité au sein des instances décisionnelles des universités. Ces actions n'ont pas seulement pour objectif de favoriser l'égalité d'accès à la gouvernance. Elles tendent également à remettre en cause le fonctionnement prétendument neutre et méritocratique mais effectivement andro-normé de l'université. Pour mieux analyser les enjeux de ces mesures au regard du problème soulevé par cette thèse, il importe de rappeler les bases profondément sexistes et ségrégationnistes sur lesquelles se sont construites l'université française et les organisations syndicales.

²²⁹ <https://www.universalis.fr/encyclopedie/inegalites-hommes-femmes-france/>

²³⁰ <https://www.universalis.fr/encyclopedie/inegalites-hommes-femmes-france/>

Les origines androcentrées des universités françaises

En France, comme dans beaucoup d'autres pays, l'université est née et va rester longtemps fermée aux femmes. En effet, c'est au cours du second empire que l'université voit apparaître sporadiquement dans ses rangs les premiers « étudiants féminins », le terme d'« étudiante » désignant alors davantage « celle qui accompagne, voire 'couche' avec l'étudiant »²³¹

Ce vocabulaire atteste de l'incongruité d'une telle présence mais annonce également déjà les difficultés d'une institution traditionnellement masculine mais théoriquement universelle et méritocratique à accepter de penser en dehors de références androcentrées. Les femmes ou les « étudiants féminins » pour reprendre la terminologie précise de Sophie Grosbon, sont d'abord des auditrices libres, puis quelques inscrites : une première à la faculté de sciences en 1867, trois en médecine en 1868, une en lettres en 1871, une en droit en 1884 et enfin une en pharmacie en 1891. Ces pionnières s'immiscent dans les brèches du silence de la loi qui n'exclut pas leur présence de l'université. Toutefois, dans la mesure où elles ne sont pas préparées au baccalauréat, elles restent durablement minoritaires. C'est seulement en 1881-1882 avec les lois Ferry que l'enseignement primaire devient gratuit et obligatoire pour les deux sexes jusqu'à 13 ans ; en 1880 la loi Sée crée les lycées de jeunes filles. Mais ceux-ci ne préparent qu'à un « diplôme de fin d'études » qui n'autorise pas à entrer à l'université. Il faut attendre le décret du 25 mars 1924 qui « établit l'identité des programmes dans les lycées féminins et masculins » pour que toutes les élèves puissent préparer et passer les différents baccalauréats (Grosbon, 2017a, p. 2).

²³¹ Juliette RENNES, *Le mérite et la nature, une controverse républicaine, l'accès des femmes aux professions de prestige, 1880-1940*, Paris, Fayard, 2007, p. 50.

« En France, au 19^e siècle, la ségrégation et la séparation des sexes sont la norme. Refusant la présence conjointe des deux sexes dans le même espace éducatif, la conception française dominante s'explique par le poids de l'Église catholique et la volonté de l'État républicain d'arracher les filles à l'influence de l'Église, sans remettre en cause les différences entre les sexes qui, depuis la révolution française, se fondent sur l'idée d'une 'nature féminine' spécifique sur le rôle d'épouse et de mère des futurs citoyens. » (Zancarini-Fournel, 2014, p. 26). Les universités qui naissent sous le manteau - mais aussi en marge- du magistère autoritaire de l'église ainsi que sous la tutelle mais aussi à l'abri - des autorités politiques, ne va pas déroger à cette règle de ségrégation et de séparation des sexes, au contraire. Rappelons à cet effet que si l'inégalité entre les femmes et les hommes est une donnée générale dans le monde social, les espaces politique et religieux (sous lesquels naissent l'université), apparaissent comme des espaces particulièrement excluant. Après les avoir longtemps exclues, l'université française va ainsi s'ouvrir aux femmes de manière lente, partielle et partielle.

De l'exclusion à la mixité sexuelle

Les femmes n'étaient donc pas absente de l'institution universitaire : elles étaient volontairement et légalement exclues. D'où la nécessité de rappeler le combat pour la mixité sexuelle. La mixité (du latin *mixtus* : mélanger) désigne les réalités sociales caractérisées par la présence simultanée de deux entités de nature différente ou supposées telle. Ces entités peuvent se différencier selon plusieurs critères : le genre (mixité sexuelle), l'appartenance sociale (mixité sociale), les collectivités territoriales (syndicat mixte), etc. En France le terme mixité a caractérisé les débats scolaires en général et notamment la question de l'accès des filles à la scolarisation. Historiquement le terme est donc issu d'une lutte contre les discriminations sexistes en matière de scolarité, d'un combat contre une non-mixité discriminante imposée (Bouamama, Cormont et Fotia, 2012, p. 238).

La mixité sexuelle dans le champ universitaire ou plus globalement dans l'espace éducatif, fût le fruit d'un long combat. Pour étayer ces propos, je voudrai m'appuyer quelques longs, mais précieux passages tirés des travaux de Sophie Grosbon. Ainsi, « si la présence de femmes à l'université augmente, elles restent « dans des positions subordonnées, celles d'apprenantes, dans une organisation structurellement dominée par les hommes ». Marie Curie est la première professeure en titre en 1906, mais demeurera la seule jusqu'en 1924. Les enseignantes à l'université ne sont alors pas titulaires, elles exercent des emplois subalternes et

techniques (traductrices, lectrices, préparatrices...). En 1925, une femme est pour la première fois nommée maître de conférences en chimie, en 1928 en grec, en 1930 en allemand. En 1924, une femme devient professeure en chaire de lettres, en 1930, une première agrégée du supérieur apparaît en médecine, suivie un an après d'une agrégée en droit. Ceci s'explique, outre la disproportion du vivier masculin et l'effort plus ou moins conscient des pairs pour disqualifier les prétendantes, par « la difficulté d'accéder à l'agrégation masculine, tremplin pour entrer dans l'enseignement supérieur quand l'agrégation féminine cantonne les ambitieuses dans le secondaire ». Ces deux agrégations préparent aux mêmes matières (lettres, mathématiques, histoire), mais seules les masculines traitent de grammaire et de philosophie. Par ailleurs, les épreuves ne sont pas les mêmes, l'agrégation féminine étant « un concours encyclopédique et polyvalent », quand la masculine exige « une plus grande spécialisation », les femmes étant « tenues, contrairement aux hommes, à être d'abord des pédagogues avant d'être des lettrées ». Le concours féminin est donc dès l'origine moins prestigieux.

Sociologiquement on retrouve ici une négation de l'égalité et une reconnaissance de la complémentarité des genres qui ne se comprend que dans une lecture des hiérarchisations de sexes. « La distinction des sexes constitue une division sociale universellement reconnue. Souvent présentée comme naturelle du fait de sa dimension biologique binaire, elle est aussi présentée comme complémentaire. Ce qui laisse penser à un principe d'égalité car chacun et chacune est à sa place. Cependant, complémentaires et égaux ne sont pas des synonymes. La place de l'homme comme celle de la femme est le fruit d'une histoire et s'inscrit aujourd'hui dans des dimensions légales et institutionnelles. « La division en deux sexes qui pourrait théoriquement être neutre (chaque sexe à une valeur égale), est assortie d'un principe de hiérarchisation (une différence de valeur et de ressources est attribuée à chaque sexe) » (Quilliou-Rioual, 2014).

Si en 1919, des mesures provisoires renouvelées autorisent les femmes à se présenter aux agrégations masculines dans les matières qui n'ont pas d'équivalent au sein des concours féminins (philosophie et grammaire), c'est un arrêté du 17 mai 1924 qui ouvre clairement toutes les agrégations aux femmes et prévoit un classement unique. Mais en 1938, les agrégations d'histoire et de lettres « sont de nouveau réservées aux hommes et l'interdiction se généralise à toutes celles qui ont un équivalent parmi les concours 'féminins' » par un arrêté du 19 décembre 1941. Plus généralement, les femmes enseignantes sont touchées par les exclusions du régime de Vichy et plus précisément par la loi du 11 octobre 1940 sur le travail féminin qui interdit d'embaucher les femmes mariées dans les services de l'État et des collectivités locales (sauf si

elles ont passé un concours), et qui met en congé sans solde les mères de moins de trois enfants dont le mari subvient aux besoins du ménage. » (Grosbon, 2017a, p. 2). La mixité sexuelle à l'université va d'abord concerner les femmes issues des classes sociales dominantes.

Par ailleurs, en posant que la République « assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion », l'article premier de la Constitution attribue au principe de non-discrimination une portée absolue²³². Si en vertu du Préambule de la Constitution de 1946, « la loi garantit à la femme, dans tous les domaines, des droits égaux à ceux de l'homme », si la loi du 19 octobre 1946 interdit, sauf dispositions spéciales, les distinctions entre les sexes dans l'application du statut général des fonctionnaires et si le Conseil d'État énonce que « les femmes ont désormais en règle générale vocation à tous les emplois publics dans les mêmes conditions que les hommes » sous réserve de dérogations justifiées par la nature ou les conditions d'exercice des fonctions, la mixité totale des concours d'agrégation du secondaire avec épreuves communes et classement unique ne sera établie qu'en 1976 et les écoles normales supérieures masculines d'Ulm et féminines de Sèvres ne seront fusionnées qu'en 1985, laissant durablement perdurer la dévalorisation féminine qu'entraîne, en toutes circonstances, la ségrégation. Dans sa « critique de la théorie légale de l'égalité des sexes »²³³, Éliane Vogel-Polsky montre que le droit à l'égalité, préconisé par le système constitutionnel et juridique français, a toujours considéré que l'homme était le « comparant universel » et que la femme n'était qu'une « catégorie spécifique ». Si l'exclusivité masculine de la citoyenneté n'est jamais affirmée comme telle, elle est cependant toujours sous-jacente aux textes (Séhili, 2017, p. 5). L'antique monopolisation par les hommes du pouvoir universitaire s'est pour l'essentiel maintenue jusqu'à présent. Qu'en est-il des institutions syndicales ?

Tout comme l'université, les syndicats sont des espaces exclusivement masculins à l'origine. Les femmes sont encore sous-représentées au sein des institutions syndicales, tant en bas de la hiérarchie (en matière de nombre d'adhérentes) et aux niveaux intermédiaires (militantes et permanentes sur les lieux de travail) qu'en haut (aux postes exécutifs des appareils),

²³² Calves g., « « Refléter la diversité de la population française » : naissance et développement d'un objectif flou », *op cit.*

²³³ Vogel-Polsky E., « Critique de la théorie légale de l'égalité des sexes. La parité, un nouveau paradigme », in *Point d'appui Women's Studies*, Manuel de ressources, Edité par les Services Fédéraux des Affaires Scientifiques, Bruxelles, 1994.

bien qu'elles aient investi massivement le marché du travail salarié depuis la fin de la seconde guerre mondiale. Les syndicats ont longtemps été réticents à s'ouvrir aux femmes, oscillant entre proclamations de leur droit au travail et renvoi des intéressées au foyer (Zylberber- Hocquard, 1978. Maruani 1979 ; Pochic, Guillaume, 2013).

Il y a dans l'histoire du syndicalisme une bataille pour réduire « au silence » ou pour le moins à minorer les syndicats qui se créent dans les métiers réservés aux femmes et il y a aussi la vision que le travail des femmes, pour lequel on ne reconnaît aucune qualification présente un risque de dévalorisation du salaire que l'homme peut percevoir d'où le sens commun du fameux salaire d'appoint des femmes... on pourrait ajouter les représentations courantes mais vérifiées statistiquement que lorsqu'un secteur d'activité se féminise démographiquement la valeur du travail payé s'amenuise.

Une mixité sexuelle qui charrie des ségrégations professionnelles

« On sait depuis longtemps que la mixité à l'école et au travail ne produit pas de soi l'égalité » (Fraisie et Guillermo, 2006, p. 7).

À l'université, les femmes sont aujourd'hui bien présentes mais elles occupent une position qui reste encore, le plus souvent, subalterne. L'égalité en droit, la mixité et la démocratisation de l'enseignement entraînent incontestablement une féminisation sur les bancs des amphithéâtres, mais la chaire reste principalement masculine. Si, au début du siècle dernier, les femmes étaient quasiment invisibles car absentes de l'institution, elles sont manifestement présentes aujourd'hui parmi les étudiantes et les enseignantes, mais c'est à l'approche des plus hautes fonctions qu'elles s'évaporent considérablement. Cette infériorité sociale des femmes peut se vérifier à différents niveaux, même si, pour l'essentiel depuis les années 1960, les rapports entre hommes et femmes se sont assez largement modifiés. Cette transformation des rapports sociaux de sexe dans le sens d'une plus grande égalité des sexes est en effet bien loin d'être achevée. L'examen détaillé de l'évolution récente permet précisément de nuancer l'ampleur de ces transformations. Les acquis sont importants, mais demeurent limités et fragiles.

Ainsi, alors qu'en 2011, les femmes sont majoritaires parmi les étudiants inscrits à l'université (57,6 %), leur nombre diminue en doctorat (48 %), au stade de la maîtrise de conférences (42,4 %), de l'habilitation à diriger des recherches (31,7 %), pour n'être plus que 22,5 % parmi

les professeurs. En 2015, leur part aurait toutefois progressé puisque les maîtresses de conférences constitueraient 43,7 % du corps et les professeurs 24,9 %. Il reste qu' « aux deux extrêmes du système d'enseignement, il y a ainsi quatre femmes professeurs des écoles pour un homme et une femme pour quatre hommes professeurs des universités » et que la proportion des femmes enseignantes-chercheuses varie considérablement en fonction des disciplines : dans les disciplines scientifiques, elles sont 33,1 % dans le corps des maîtres de conférences, 16,8 % chez les professeurs ; dans les disciplines littéraires, l'évaporation est d'autant plus criante qu'elles sont 56,6 % chez les maîtres de conférences et seulement 37 % chez les professeurs.

L'université n'échappe donc ni à la ségrégation horizontale (distribution genrée des disciplines) ni à la ségrégation verticale (distribution genrée des postes prestigieux et subordonnés), les femmes comme ailleurs s'y heurtant au plafond de verre, ensemble d'obstacles invisibles les séparant des plus hautes responsabilités et de la hiérarchie organisationnelle et professionnelle.

Ces quelques rappels historiques nous amènent d'abord à distinguer la notion de mixité sexuelle de celle parité, puis à poser la question du lien entre parité et égalité.

Par une soudaine volte-face, après des années d'opposition, les élites économiques, politiques et administratives françaises plébiscitent désormais les quotas et la parité pour féminiser le haut de leurs organigrammes, souvent au nom des qualités que ces dirigeantes apporteraient : pragmatisme et écoute dans la vie politique, ou encore prudence et performance dans les conduites économiques.

Depuis les années 1990, l'instauration d'objectifs de parité, sous forme de quotas entre les sexes dans différentes sphères politiques et économiques est un des principaux outils d'action publique mobilisés dans la promotion de l'égalité entre les femmes et les hommes (Blanchard et Pochic, 2021, p. 358). Si le principe des quotas est un sujet complexe qui soulève nombre de questionnements, cette « révolution tranquille » (Laufer et Paoletti, 2015, p151) ne suscite visiblement plus d'aussi vives oppositions que lors des premiers quotas en politique.

Treize ans après la première loi introduisant la parité dans le champ politique, la loi du 22 juillet 2013 (dite loi Fioraso) inscrit la parité dans les instances de gouvernance des

universités et autres établissements d'enseignement supérieur. La France devient ainsi la pionnière de la parité à l'université.

L'étymologie latine du mot « parité » vient du terme *paritas*, qui signifie ce qui est égal, pareil. On retrouve la notion de parité dans plusieurs domaines. En mathématique, étudier la parité d'un entier consiste à déterminer si cet entier est ou non un multiple de deux. En informatique on parle de contrôle de validité des informations, fondé sur l'utilisation de la parité des nombres de bits. En physique la parité renvoie à une propriété d'une grandeur physique décrivant son comportement par rapport à une inversion dans l'espace. Défini juridiquement comme « l'égalité quantitative garantie pour l'accès à certaines fonctions électives », le terme de « parité » est difficile à appréhender, principalement pour deux raisons.

D'une part, il ne figure paradoxalement pas dans les textes juridiques régissant la réforme paritaire, que cela soit la loi constitutionnelle du 8 juillet 1999 (art. 3 et 4) relative à l'égalité entre les femmes et les hommes, ou les lois du 6 juin 2000, du 4 juillet 2000 et du 31 janvier 2007 relatives à l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et aux fonctions électives. Il est employé uniquement dans les exposés des motifs de ces projets de loi. Le projet de loi tendant à favoriser l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives, déposé le 8 décembre 1999, confirme ainsi que la parité est pensée comme un principe au cœur de la rénovation du fonctionnement de la vie politique.

D'autre part, après avoir fait l'objet de polémiques lors des débats sur la pertinence du recours à des mesures de discrimination positive, le terme de « parité » est devenu une expression consensuelle, presque un slogan, désignant l'exigence d'égalité entre les sexes.

En sociologie, la parité fait référence à l'égalité des sexes et l'accent est porté à la correction des inégalités : le principe de parité a pour objet de lutter contre une disparité tant dans le domaine de la représentativité dans les institutions, que de l'égalité de traitement entre les femmes et les hommes.

Le fait que la définition du terme de « parité » varie en fonction des interlocuteurs et des contextes témoigne aussi de sa capacité à cristalliser l'ensemble du renouveau féministe. Cela avant tout parce qu'il a eu pour vertu de permettre à la France de s'inscrire dans l'impératif européen de partage à égalité de la prise de décision tout en esquivant des mots tabous ou

malpolis tels que « féminisme » justement ou « quotas ». Mais aussi parce qu'au-delà de sa traduction législative et électorale, la notion de parité dénonce la naturalisation des inégalités entre les sexes en questionnant la construction sociale des rôles masculins et féminins. En critiquant le pouvoir masculin, c'était bien évidemment toutes les inégalités qui s'engouffraient dans cette brèche. [...] La parité était un objectif autant qu'un outil, une fin autant qu'un moyen.

L'arbre du paritarisme pour cacher la forêt des inégalités de sexes

« *Quant à l'obligation de parité entre les femmes et les hommes pour la composition des listes de candidats aux conseils, je la juge parfaitement déplacée, ces listes devant être composées en fonction des compétences scientifiques et administratives des candidats* »²³⁴
Jean-Pierre Giran.

Bien que de multiples modifications législatives soient intervenues qui auraient pu réfuter l'hypothèse de la reproduction du pouvoir masculin, force est de constater que c'est toujours les hommes qui dirigent les universités et leurs syndicats.

« La loi sur l'enseignement supérieur et la recherche (loi Fioraso) renforce considérablement la mixité sexuelle au sein des organismes nationaux d'enseignement supérieur et au sein des instances décisionnelles des universités. Elle souhaite ainsi lutter contre le plafond de verre auquel se heurtent les femmes universitaires. Mais ce projet est ambigu : il n'a pas le même sens, les mêmes présupposés et les mêmes implications, s'il vise les carrières des femmes siégeant au sein de ces différentes instances ou les carrières de toutes les universitaires » (Grosbon, 2017b).

Christine Musselin et Frédérique Pigeyre développent précisément la question des effets du recrutement collégial à l'université sur la discrimination sexuée : « comme pour d'autres professions longtemps dominées par les hommes, voire interdites aux femmes à certaines périodes, l'exercice de la fonction d'enseignant du supérieur est rattaché spontanément (...) à des normes de comportement attendues (façon de se présenter, manières d'être, etc.) et à des représentations dominantes (caractéristiques physiques ou psychologiques personnelles que doivent

²³⁴ Sophie Grosbon, « La parité femmes-hommes à l'université », La Revue des droits de l'homme [En ligne], 12 | 2017, mis en ligne le 03 juillet 2017, consulté le 08 juillet 2020. URL : <http://journals.openedition.org/revdh/3197> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/revdh.3197>.

posséder les membres de la profession) » qui « valorisent des qualités souvent associées aux hommes plutôt qu'aux femmes ». Ainsi, « les voix aiguës, la petite taille ou le manque d'assurance » seront « interprétés comme des handicaps pour enseigner ». Certains critères méritocratiques apparemment neutres comme le nombre de publications, la mobilité géographique ou les déplacements à l'étranger pourront objectivement temporairement handicaper les mères d'enfants en bas âge. Mais ces critères peuvent également écarter des femmes à leur corps défendant lorsqu'on estime explicitement ou non qu'elles ne puissent pas faire face aux engagements universitaires.

D'une manière plus générale, l'idée que la science est un « mode de vie » demandant un engagement total est un « modèle implicite » largement répandu « qui cadre mal avec la situation des femmes, souvent aux prises » ou considérées comme aux prises « avec la maternité et les responsabilités familiales à des âges déterminants pour la vie professionnelle ». La réelle mixité sexuelle des instances de recrutement et de promotion est alors présentée comme un moyen de limiter les propos sexistes ou sexués mais également de favoriser l'expression et la prise en compte de nouvelles priorités et perspectives » et de « contribuer à transformer les représentations dominantes.

Les instances de sélection ayant « une forte propension à recruter de futurs collègues à leur image », renforcer la participation des cooptantes permettrait donc de lutter contre le plafond de verre des cooptées, même si, et la remarque est de taille, l'identification entre le recruteur et le candidat est bien heureusement loin d'être uniquement fondée sur le sexe. Ceci explique la remarque de la ministre de l'enseignement supérieur lors des travaux parlementaires, selon laquelle « si nous ne changeons pas les règles, la cooptation ne se fera pas naturellement à l'avantage des femmes ».

Bien qu'instaurées les normes paritaires divisent. Pour certain-e-s elles sont tout simplement inopérantes. « *Il y'a aujourd'hui des textes nationaux qui imposent la parité dans l'élaboration des listes pour les élections dans les conseils. Il y'a dans cette université Lyon 2 une pratique qui a fait que dans certaines composantes, les doyens ont été des doyennes ça été le cas à la faculté de droit. Mon sentiment est que la gestion d'une composante par une femme n'apporte pas mécaniquement plus d'intelligence et plus d'humanité. Nous n'avons jamais eu à lyon2 de président qui soit une femme. Mais me semble-t-il dans toutes les équipes présidentielles il y'a eu des femmes. Dans mon équipe décanale il y'a eu des femmes. Et dans mon*

équipe présidentielle aussi. Je vous dirai simplement que dans les postes qu'elles ont exercés les femmes comme les hommes témoignent de leur compétence aussi bien que de leur incompétence et de leur humanité comme de leur inhumanité. Personnellement je ne suis pas favorable à ce que la parité fasse l'objet d'une inscription dans le droit. Je suis favorable qu'il y ait des femmes y compris comme présidente d'université mais qu'il y ait une contrainte juridique non »²³⁵. Ce témoignage d'un professeur de droit de l'université Lyon 2 est plein d'éléments sur les logiques de comportements dominantes.

D'autres ont fini par admettre leur importance « Je pense que c'est un sujet sur lequel j'ai évolué. A une époque je pensais, j'étais tout à fait hostile à une mise en place de la parité. Je croyais dur comme fer que tout était une question de mérite. J'ai un peu évolué je pense que la parité a pour effet de transformer nos instances, la physionomie de nos instances. Elle produit des effets qui sont bon pour notre institution, qu'elle permet aux femmes de trouver une place qu'elles n'avaient pas. Que cette place n'est pas usurpée, que les femmes ne sont pas des potiches...(Rires).... Oui je pense que ça aide à avancer. Mais il y a encore beaucoup d'efforts à faire dans le renouvellement des écoles doctorales, des UFR, des laboratoires de recherche. Il faudrait que nous fassions l'effort pour qu'il y ait des femmes à ces fonctions. Surtout lorsque c'est sous proposition. Euh. Sur la direction des composantes doyens, directeurs, c'est un peu plus compliqué parce qu'on est sur un scrutin uninominal. Donc ce sont les composantes qui se prononcent et la parité à ce niveau est difficile à garantir. On peut encourager les femmes à se présenter. Après il faut admettre qu'on est dans un contexte où il y a peu de candidatures à ces fonctions. Ça ne se précipite pas. Dans la plupart des élections des composantes, on a du mal à trouver des candidats. Il faut booster les candidatures féminines. Et c'est très compliqué. Moi je sais que même pour les vices-présidences euh. C'est complètement fou. Lorsque je suis allé solliciter des collègues femmes pour des vices-présidences, il y a tout de suite la question de la compétence qui revenait : 'ah oui je ne sais pas. Je n'arriverai pas »²³⁶.

Dans la recherche académique en sciences de gestion sur la gouvernance, plusieurs auteurs ont avancé l'idée que les femmes pourraient apporter une meilleure qualité de contrôle des actions des directions, mais aussi de nouvelles perspectives dans les délibérations des conseils (Blanchard et Pochic, 2021, p. 375).

²³⁵ Entretien réalisé à Lyon le 10/11/2015 avec un professeur de droit.

²³⁶ Entretien réalisé à Lyon le 20/03/2017 avec une professeure en science politique à l'université Lyon 2.

La configuration nigérienne : la résistance aux mesures paritaires

L'État du Niger, dans sa volonté d'assurer l'équité et la justice sociale a créé par décret n° 2015-524/PRN/MP/PF/PE du 02 octobre 2015, une structure de veille et d'analyse des relations hommes, femmes dénommée Observatoire National pour la Promotion du Genre (ONPG). L'Observatoire incite les institutions à accorder une attention particulière aux statistiques sur le genre et à les intégrer dans les rapports et bilans. Cette institution est d'importance capitale pour le contrôle et le suivi de l'opérationnalité ainsi que de l'effectivité de l'application des engagements nationaux, régionaux et internationaux en matière de genre. Elle est autonome et rattachée au Cabinet du Premier Ministre par décret n° 2017-428/PRN/PM du 24 mai 2017.

Le Niger a également institué à travers la loi n°2000-008 du 7 juin 2000, un système de quota dans les fonctions électives, au Gouvernement et dans l'administration de l'Etat. Le décret n°2001-56/PRN/MDSP/PF/PE du 28 février 2001 vient préciser les modalités d'application de cette loi. L'article 3 de cette loi dispose que : « lors des élections législatives ou locales, les listes présentées par parti politique, groupement des partis politiques ou regroupement de candidats indépendants, doivent comporter des candidats titulaires de l'un et de l'autre sexe. » Lors de la proclamation des résultats définitifs, la proportion de candidats élus de l'un ou de l'autre sexe, ne doit pas être inférieure à 10%. L'article 3 du décret d'application de cette loi précise que : « en application de l'article 3 alinéa 2 de la loi n°2000-008, tout parti politique, groupement de parti politique ou regroupement de candidats indépendants, est tenu, à partir de trois (3) élus, d'arrondir à l'excès, la proportion d'élus de l'un ou de l'autre sexe correspondant aux 10%. Le taux de 10% est appliqué au total d'élus recueilli par le parti politique, groupement de partis politiques ou regroupement de candidats indépendants sur chaque liste.

Ces mesures insuffisantes et difficilement applicables ne limitent au domaine politique plus précisément aux postes électifs. L'État dit s'engager pour une égalité de genre mais pour les postes nominatifs il continue à nommer les hommes.

4.2. Les mécanismes infra sociaux de la domination masculine

4.2.1. Femme, pouvoir, et société secrète

Si dans les deux pays l'université et ses syndicats sont sous domination masculine, il n'en demeure pas moins qu'« un réseau de pouvoir existe dans toutes les institutions » (Maccio, 1980). La participation aux différents cercles du pouvoir organisationnel repose sur l'appartenance à des réseaux (Revue française de gestion, 2004, p. 21). Les gens révèlent de catégories, mais ils appartiennent aussi à des réseaux (Forsé et Degenne, 2004, p. 6).

Ainsi, il n'est pas rare d'entendre dire, sous forme de boutade, que selon l'analyse structurale tout est réseau, et de fait les structures sociales ont bien une forme réticulaire (Forsé et Degenne, 2004).

Largement usitée dans les débats publics comme dans le langage ordinaire, le concept de réseau est mobilisé dans des domaines divers et variés (économie, management, sciences sociales et humaines, etc.). La sociologie des réseaux hérite d'une tradition sociologique féconde. La notion de réseau a donné lieu à de nombreuses interprétations sociologiques [(Mercklé, 2016) ; (Cultiaux, 2018) ; etc.].

Il reste à cerner l'originalité de la notion pour traduire certains changements sociaux (Etienne et al., 2004, p. 365).

Que faut-il entendre par réseau ?

L'étymologie du mot réseau (du latin *retiolus diminutif de rétis* c'est-à-dire filet), renvoie à un ensemble de lignes entrelacées (sens concret) ou un ensemble de relations (sens figuré). Par extension, il désigne un ensemble interconnecté, fait de composants et de leurs interrelations, autorisant la circulation en mode continu ou discontinu de flux (eau, air, huile...) ou d'éléments finis (marchandises, informations, personnes...). Le réseau peut ainsi se définir comme une « trame ou une structure composée d'éléments ou de points, souvent qualifiés de nœuds ou de sommets, reliés entre eux par des liens ou liaisons, assurant leur interconnexion ou leur interaction et dont les variations obéissent à certaines règles de fonctionnement » (Ost et Kerchove, 2002, p. 24).

S'il fallait se donner une définition provisoire, il faut dire à la suite de Michel Forsé, qu'un réseau social est un ensemble de relations entre un ensemble d'acteurs. Cet ensemble peut être organisé (une entreprise, par exemple.) ou non (réseau d'amis) et ces relations peuvent être de nature fort diverse (pouvoir, échange de cadeaux, conseil, etc.), spécialisées ou non, symétriques ou non (Limieux, 1999). Les acteurs sont le plus souvent des individus mais il peut aussi agir de ménages, d'associations, etc. l'essentiel est que l'objet d'étude soit bien la relation entre éléments, autrement dit l'interaction ou l'action réciproque entre ces éléments.

Aussi, bien que très diverses, aussi bien pour ce qui est de leurs objets d'étude ou de leurs méthodologies que de leur inscription dans des disciplines et traditions distinctes, les recherches sur les réseaux partagent le postulat qu'Alain Degenne et Michel Forsé placent aux fondements de l'analyse des réseaux sociaux. Défini comme « déterminisme faible », ce postulat se résume chez eux aux propositions suivantes : « a) la structure ne se réduit pas à une somme d'actions individuelles ; b) elle exerce une contrainte mais seulement formelle, qui laisse l'individu libre de ses actes bien que, compte tenu de cette contrainte, tout ne lui soit pas possible » (Lacroix, 2004, p. 4).

Rappelons cependant que des recherches pionnières ont été menées sur ces questions par des sociologues en particulier par Georg Simmel (Simmel, 1998). Ainsi, si on ne se fie pas à la perspective théorique et méthodologique dessinée par la plupart des ouvrages d'introduction à l'analyse des réseaux sociaux (Wasserman et Faust, 1994 ; Lazega, 1995 ; Degenne et Forsé, 2004 ; Mercklé, 2011 ; Scott, 2012), leur existence serait en réalité aussi ancienne que l'humanité elle-même : à partir du moment où il y a des interactions entre les individus et entre entités sociales, il y a des réseaux sociaux (Mercklé, 2013, p. 1). L'emploi du terme réseau n'est pas récent en sociologie. On le retrouve notamment chez Émile Durkheim : « le monde est fait d'un nombre incalculable de réseaux qui unissent les choses et les êtres les uns aux autres »²³⁷. L'étude de qu'on appelle réseau n'est pas nouvelle et d'autres expressions existent pour qualifier le phénomène.

Réseau et société secrète

Dans la présente thèse, le réseau s'entend au sens d'une configuration de relations, en référence notamment aux travaux de Georg Simmel *Secret et sociétés secrètes* (Simmel, 1998).

²³⁷ Émile Durkheim, *Pragmatisme et sociologie*, (1913-1914), Cours dispensé à la Sorbonne, quatrième leçon.

Notre conception du réseau comme un ensemble de relations entre individus, est ainsi en opposition à l'idée de la transparence et celle du mérite mises généralement en avant par l'université et ses syndicats. Simmel explique d'abord que dans une société secrète ce n'est pas une part d'individualité qui reste secrète, mais l'association elle-même. Elle repose sur la confiance réciproque de ses éléments ; la finalité est la protection. Les mesures de protection c'est justement de les rendre invisible. Son existence même est un secret. C'est dire, qu'à travers ce premier élément d'analyse, je propose de considérer que les réseaux auxquels il faut adhérer pour devenir professeur et occuper après des fonctions de responsabilité, sont identiques aux fameuses sociétés secrètes. Ces réseaux d'ascension professionnelle de l'université n'existent qu'officieusement. Chaque membre du réseau est solidaire, protège le système qu'il intègre et qui lui donne la possibilité d'exister intellectuellement de façon accomplie. Le secret ici n'est pas individuel, il est intérieur c'est-à-dire le groupe (le réseau) le prend comme forme d'existence : le secret détermine alors les relations réciproques de ceux qui le détiennent tous ensemble.

La société secrète nous dit aussi Simmel, recherche naturellement le moyen de susciter psychologiquement le silence qu'on ne peut imposer aux individus par la force. On ne t'impose pas de garder le secret sur le réseau on fait tout pour que tu te l'imposes. La vie sociale reposant sur le crédit, on se fait mutuellement confiance. Une confiance qui se situe entre le non savoir et le savoir et qui n'exige pas la connaissance véritable de l'autre.

Simmel nous dit également que la société secrète comme toutes autres relations humaines repose, cela va de soi, sur le fait que les individus savent des choses les uns sur les autres. « A l'intérieur de chacune des couches de la société, l'individu sait en gros quel niveau de culture il peut attendre de tous les autres et on voit bien que sans ce savoir-là toutes les interactions humaines seraient absolument impossibles ». L'auteur souligne le mélange de la détermination et de l'ambiguïté dans les relations sociales. Il y a dit-il un paradoxe dans ces relations. La mode suppose à la fois distance (on veut être distingué de certains) et proximité (on veut être proche et imiter d'autres personnes).

Ceux qui ne sont pas inclus dans le réseau sont exclus. Les non-initiés sont exclus. La société secrète sépare du tout englobant, fournit en contrepartie à ses membres une socialisation propre. Les modalités d'initialisation sont à l'intérieur du réseau et non dans des textes.

Tous ces constats permettent d'engager la réflexion sur une question majeure : en quoi les sociétés secrètes contribuent-ils à la reproduction des pouvoirs masculins ?

Les réseaux comme mécanisme informelle de reproduction des pouvoirs masculins.

« L'insertion dans des réseaux et en particulier dans ceux qui permettent d'être repéré et d'être sollicité pour un recrutement sur un poste de professeur, peut aussi constituer un handicap pour les femmes si leur participation à ces réseaux implique des comportements peu compatibles avec leurs autres obligations, ou bien si elle se heurte à des formes de cooptation masculine ou à l'activation par les hommes (majoritaires dans les réseaux) de stéréotypes de genre »²³⁸.

Les réseaux comptent dans le processus d'accès au pouvoir académique comme l'affirme la majorité des personnes enquêtées en France. Le recrutement des professeurs pour parler comme Emmanuelle Latour est donc étroitement lié aux réseaux de collaborations scientifiques. Or, les femmes maitres de conférences en bénéficient moins et sont moins poussées, encouragées, et soutenues que leurs collègues masculins pour préparer les candidatures aux postes de professeur (Latour, 2008, p. 6). Le corps de professeur·e·s étant avant tout masculin, il y'a une tradition de « solidarité masculine » de réseaux masculins.

Évoquant la place des réseaux dans les processus d'accès aux pouvoirs universitaires, un enseignant-chercheur de l'université Lyon2 déclare : *« Oui. Certainement que les réseaux exercent une influence. Lorsque les politologues français étudient l'Afrique, principalement l'Afrique subsaharienne ils parlent de clientélisme, de lignage... On aurait tort de penser que ces phénomènes n'existent pas en France. Ils sont au cœur de la vie politique pour qui veut les observer et ils jouent nécessairement un rôle dans la vie universitaire. Alors ces réseaux peuvent être de différents types. Ça peut être fondé sur l'affinité interpersonnelle entre les individus ; ça peut être politique ; ou le fait d'être de la même école ; ou le fait d'appartenir au même syndicat, etc. »²³⁹.*

²³⁸ Myriam Carrère, Séverine Louvel, Vincent Mangematin, Catherine Marry, Christine Musselin, et al..Entre discrimination et autocensure. Les carrières des femmes dans l'enseignement supérieur et la recherche. 2006. halshs-00185533.

²³⁹ Extrait de l'entretien le 21/04/2018 à Lyon avec un professeur de science politique.

Dans un autre entretien une enseignante de l'université Lyon 2 déclare : « *Par exemple pour l'agrégation je sais qu'il y a certains candidats qui sont convaincus qu'il faut connaître le jury. Euh. Il faut essayer de tisser des relations, etc. Euh. Je n'ai jamais joué à ce jeu-là mais j'ai toujours pensé qu'on pouvait avancer sans réseaux. Et ça a marché* ».

De ces deux entretiens, il ressort des éléments permettant d'analyser nos modèles de domination. La promotion qui passe par les réseaux fondés sur l'appartenance à une école de pensée, renvoie au mandarinat. Le mandarinat c'est une forme de société de cour et on sait qu'on doit passer par tel et tel échelon telle et telle activité pour pouvoir espérer un jour devenir soit même mandarin, ou on ne le sera jamais. Les enseignant·e·s-chercheur·e·s dépendent d'un mandarin pour l'évolution de leurs carrières. Le pouvoir est détenu par les mandarins qui ne le délègue pas trop. Les mandarins délèguent plutôt le travail. Le fait de reconnaître l'existence et l'importance des réseaux « *les réseaux existent. Je n'ai jamais joué à ce jeu-là mais j'ai toujours pensé qu'on pouvait avancer sans réseaux. Et ça a marché* », me laisse croire au deuxième modèle. Le système est ouvert à plus d'étudiant·e·s, plus de femmes, avec une critique du mandarinat et le développement des petites propriétés intellectuelles.

Évoquant la question des réseaux, de l'existence de cette voie privilégiée de rencontre et d'évaluation du potentiel, une enseignante-chercheuse de Lyon2 déclare : « *Le travail d'universitaire est un travail fondamentalement politique dans tous les sens du terme. C'est un travail politique parce que la recherche est politique, l'enseignement est politique, même le contenu est politique. Mais aussi parce que nous devons avoir des compétences politiques. Nous devons être capables de nous allier dans un univers concurrentiel. On est dans ce paradoxe : en concurrence avec les autres, et être capable de faire alliance. Le réseau c'est la capacité à faire alliance, et c'est très important. L'université c'est une maison avec beaucoup de recoin. C'est une institution dans laquelle on a beaucoup de marge de manœuvre. Une partie de notre travail consiste à ça...vous voyez* »²⁴⁰.

Le fait que les réseaux comptent dans le processus d'accès au pouvoir académique, nous donne des éléments de validation du modèle de la cooptation collaborative. Avec l'autonomisation des universités on assiste à la modernisation de la société secrète : les mandarins construisent des sociétés secrètes, ou plutôt des réseaux puisqu'ils le font de façon plutôt visible

²⁴⁰ Extrait de l'entretien réalisé le 8/9/2015 avec une professeure de psychologie sociale à Lyon2.

parce qu'ils n'ont pas besoins de se cacher vu qu'ils développent leurs pouvoirs sur leurs présences, leurs autorités etc. On n'est plus tellement dans la dissimulation de ce qu'ils font mais, plutôt dans l'affirmation. Le collaboratifs (faire alliance) c'est le côté gestionnaire moderne, c'est l'idée d'un projet qui est édité avec de la fonctionnalité, une perspective, de l'échange mais un échange très hiérarchiser etc., et dans lequel on fait rentrer des femmes mais toujours en maintenant la domination masculine c'est-à-dire faire que les femmes soient travaillantes, travailleuses, apportent des choses, soient toujours d'une certaine manière rejetée en périphérie.

Dans le nouveau discours de management, la proposition est faite à chaque enseignant·e-chercheur·e de se développer personnellement et les nouvelles organisations sont censées solliciter toutes les capacités des individu-e-s qui pourront ainsi s'épanouir pleinement. Cette inflation d'une conception quasi exclusivement psychologique et relationnelle de l'individu-e au travail et des pratiques de soi dans l'organisation (développement personnel, coaching, etc.) vise à l'idée de l'adaptation et de la performance. Dans ce modèle, qui privilégie les « savoir-être » et tend à orienter le monde du travail dans un sens plus « humain », tout se passe comme s'il y avait adéquation entre le développement individuel et la réponse aux besoins de l'organisation. Et dans ce « projet du développement personnel », s'ouvrant sur une quête existentielle de soi, se prolonge en réalité un « projet gestionnaire » : il s'agit de se connaître et de s'accepter dans ses différences et sa diversité pour s'améliorer, c'est-à-dire pour être plus performant-e et efficace.

En ce qui concerne le pouvoir institutionnel une enseignante de Lyon2 déclare : « *pour occuper la fonction de président ou présidente d'une université ce sont des élections, il faut avoir un projet de gestion, mais, il faut que les collègues admettent à avoir une direction féminine. Vu le côté prestige attaché à la fonction, on trouvera toujours qu'un professeur est plus légitime qu'un maître de conférences. On trouvera également un homme plus légitime qu'une femme. Toutes les représentations qu'on peut se faire du pouvoir dans la société, de la capacité à l'exercer, entrent en ligne de compte. Le pouvoir correspondrait à des qualités, des compétences plus masculines que féminines* »²⁴¹. Le modèle qui me paraît prévaloir c'est la cooptation collaborative. Le modèle de la présidence actuel de l'université Lyon2 c'est la cooptation collaborative. Il convient en effet de faire le lien avec ce qui s'est passé : l'Europe a été créé sur des bases libérales. C'est l'Europe qui a amené l'idée qu'il fallait qu'il y ait l'égalité entre les

²⁴¹ Extrait de l'entretien du 04/05/2017 avec une professeure en science de gestion de l'université Lyon 2.

femmes et les hommes, qui a renouvelé l'égalité femme-homme dans le libre-échange. Il y a donc une dynamique gestionnaire de l'université qui met en avant plus les compétences masculines que féminines.

Tout comme en France, les réseaux, les différentes configurations de liens tissés entre individus, comptent non seulement dans la carrière mais aussi lors du recrutement des enseignant·e·s-chercheur·e·s nigérien·es selon l'ensemble des personnes enquêtées au Niger.

De l'ancien système interne de promotion qualifié de « parents, amis et connaissances » au nouveau cadre du CAMES, le recours aux réseaux perdure. « *Je pense et beaucoup d'enseignants le disent que même avec le CAMES il faut avoir un parrain. Les grands patrons du CAMES dit-on ont chacun une écurie. Et chacun défend son écurie* »²⁴².

L'idée du « parrain » possédant son « écurie » est un élément important dans la mise en évidence du mandarinat dans le système de promotion des enseignant·e·s-chercheur·e·s africain·e·s. Chaque « parrain » (personnage ayant le pouvoir) à son « écurie » (école), et ses disciples (« jeunes » chercheur·e·s). Il faut passer par le parrain pour être promu.

Par ailleurs, d'autres facteurs sont aujourd'hui considérés comme jouant un rôle important dans les carrières universitaires. Des facteurs institutionnels, comme la notoriété de l'établissement de la thèse (Crane, 1965 ; Allison et Long, 1987) ou la productivité scientifique du laboratoire concerné, des facteurs individuels tels le genre et l'origine ethnique (Jacobs, 1996) et des effets de réseau (Blackburn *et al.*, 1981 ; Combes *et al.*, 2008), sont visibles.

Sur ce dernier point, les études mettent en avant le rôle des soutiens dont bénéficient les individus pour gravir les échelons de la hiérarchie. Dans les entreprises, la quasi-absence des femmes des réseaux informels est pointée comme constituant l'un des principaux obstacles à leur avancée, alors qu'elles en ont l'ambition (Wellington *et al.*, 2003). Pour parvenir au sommet de la hiérarchie, la plupart des femmes disent bénéficier de parrainage, qu'il soit formel ou non (Pigeyre, 2001). Les résultats de l'enquête conduite par Latour et Lefevre (*op.cit.*) convergent et montrent que l'Université, de ce point de vue, est une organisation comme les autres : les femmes professeur·e·s déclarent davantage que leurs homologues masculins « avoir

²⁴² Extrait de l'entretien du 16/03/2015 avec un maître de conférence en géographie à l'UAM.

bénéficié de soutien pour avancer dans la carrière ». La présente thèse tente de renseigner de façon originale et inédite sur les cas français et nigérien.

La question est dès lors de savoir comment les femmes s'imposent (ou pas) face aux établis du jeu des réseaux des pouvoirs universitaires et syndicaux ?

Femmes et sociétés secrètes

Parallèlement aux « maisons d'hommes », des réseaux de femmes commencent à fonctionner en France et au Niger comme le confirme les extraits de ces deux entretiens :

Une enseignante de Lyon2 déclare : « *depuis 20 ans que je suis à Lyon2, j'ai vu émerger des réseaux de femmes. Ça change. J'ai vu fonctionner, des mentorats plus ou moins informels, des passages de relève, de transmission* »²⁴³.

Au Niger également le contenu du témoignage est le même « *Vous savez pour revenir à la question de la solidarité, la première chose que j'ai faite lorsque j'ai été nommée à la tête du FAWE, c'est d'organiser un séminaire à Niamey pour aider les femmes à rédiger des projets de recherche. J'étais parti du principe qu'une universitaire pour faire carrière, pour avoir le financement, a besoin nécessairement de ça. Les femmes sont venues de 15 pays différents* ».

Les femmes sont faiblement représentées dans les réseaux universitaires de pouvoir et elles occupent les statuts subalternes au sein de leurs configurations. Pour que les réseaux de femmes se développent d'avantage et pour qu'elles accèdent pleinement aux réseaux de pouvoir, il faudrait au préalable un égal accès aux postes de professeur-e.

Une chose semble évidente en tout état de cause : même si les femmes ont moins accès aux réseaux favorables à l'ascension profession et syndicale, elles ne sont pas totalement exclues. Certaines femmes intègrent les sociétés secrètes.

²⁴³ Extrait de l'entretien réalisé le 8/9/2015 avec une professeure de psychologie sociale de l'université Lyon 2.

4.2.2 Le mythe de l'autocensure et du manque de « solidarité féminine »

Le concept d'autocensure (du grec *autos*, soi-même, du latin *ensor*, magistrat romain, au figuré celui qui blâme) renvoie selon son étymologie à la censure c'est-à-dire à une limitation arbitraire ou idéologique que l'on s'applique à soi-même, de manière préventive, sur ses propos, ses actes ou ses réalisations. Mais, la définition de Pierre Bourdieu nous paraît plus pertinente. L'autocensure ou la censure intériorisée dit-il correspond à ce que l'agent s'autorise ou s'oblige à dire compte tenu de sa position sociale²⁴⁴.

Ainsi, par rapport à la question de plafond fer, il ne s'agit pas de dire simplement que la stagnation de beaucoup femmes aux postes de maître de conférences est un manque d'ambition personnelle. Mais d'analyser aussi les raisons éventuelles qui font que les femmes soient moins motivées à se présenter à ces postes et fonctions de prestige, alors que ceux qui les occupent font tout pour les garder.

Le rapport aux autres pourrait dès lors être un premier élément pour analyser l'autocensure.

Si nous avons dans cette partie voulu faire du rapport aux autres aussi central que le rapport à soi, c'est parce que nous savons à travers les travaux de Bourdieu et bien d'autres chercheurs que les individus vivent dans un milieu social qui a prévu la catégorie à laquelle ils appartiennent et les attributs qu'ils possèdent. Marc Augé ne disait-il pas à juste titre que « l'identité est une construction sociale, l'individu n'est pas libre d'être ce que l'espace ne veut pas qu'il soit » ?

Toute société établit en effet des procédés servant à répartir en catégories les personnes et les contingents d'attributs qu'elle estime ordinaires et naturels chez les membres de chacune des catégories. Cette classification sociale est reproduite dans le monde universitaire. La femme est ainsi socialement définie comme l'autre de l'homme. Son image à partir des représentations que les hommes et les institutions dominées par eux, est celle d'un être inférieur. Le fait d'être femme (ou d'être considérée comme telle) est donc en soi un stigmate, au sens de

²⁴⁴ Martin Laurent, « Penser les censures dans l'histoire », *Sociétés & Représentations*, 2006/1 n° 21, p. 331-345.
DOI : 10.3917/sr.021.0331.

Goffman(Goffman, 1975) c'est-à-dire un attribut qui jette un discrédit. Et le point commun des stigmates comme le montre Goffman, c'est de marquer une différence et d'assigner une place : une différence entre ceux qui se disent « normaux » et les autres qui ne le sont pas tout à fait (les anormaux), une place dans un jeu, qui selon les règles, permet aux uns de sentir à bon compte supérieurs, virils devant les femmes, et donne aux autres l'assurance, l'espoir tranquilisant que peut-être, un jour, ils passeront de l'autre côté de la barrière.

Cette représentation de femme faible par rapport à l'homme que la société a élaboré, est tellement fortement intériorisée par les femmes qu'elles sont moins motivées à occuper ces positions de prestige et de pouvoir. Comme disait Bourdieu « les femmes étant symboliquement vouées à la résignation et à la discrétion, ne peuvent exercer quelque pouvoir qu'en retournant contre le fort sa propre force ou en acceptant de s'effacer et, en tout cas, de dénier un pouvoir qu'elles ne peuvent exercer que par procuration » (Bourdieu, 1998).

Autrement dit, si les femmes sont moins motivées à occuper les postes de responsabilité c'est parce que la société les a modelés à cela. Non seulement la division du monde en fonction du sexe, mise en question il y a plus d'un siècle par les féministes est toujours actuelle et fait loi ; mais, aussi la domination masculine est tellement ancrée dans l'inconscient des femmes qu'elles ne l'aperçoivent plus, tellement accordée à leurs attentes qu'elles ont du mal à la remettre en question. Les femmes appliquent ainsi elles-mêmes à toute réalité, et, en particulier, aux relations de pouvoir dans lesquelles elles sont prises, des schèmes de pensée qui sont le produit de l'incorporation de ces relations de pouvoir et qui s'expriment dans les oppositions fondatrices de l'ordre symbolique. Elles appliquent des catégories construites du point de vue des hommes aux relations de domination, les faisant ainsi apparaître comme naturelles. Ce qui conduit à une sorte d'autodépréciation, voire d'autodénigrement systématiques.

Il convient cependant de rappeler la dimension conflictuelle de toute domination et donc de la domination masculine. La domination se passe en effet toujours dans la contradiction. Elle oppose quelqu'un qui veut dominer et quelqu'un qui veut se libérer ou serait susceptible de se libérer. Les hommes dominent mais ont aussi besoin des femmes dans les représentations syndicales et les instances de gouvernance des universités.

Le deuxième élément d'analyse consisterait à aborder la question de l'autocensure à partir de l'inégale répartition des tâches ménagères. Si les femmes ont tendance à adopter des

comportements d'autocensure, c'est également parce qu'elles continuent à s'occuper de l'essentielle des tâches ménagères. En effet comme dit Vianello M « il est entendu par tout le monde-ou presque- que le travail domestique effectuée par toutes les femmes, qu'elles soient par ailleurs salariées ou non, est accompli sans salaire ». Du fait de cette assignation prioritaire aux tâches de reproduction non rémunérées, les femmes se trouvent globalement, et quelle que soit leur situation individuelle, infériorisées par rapport aux hommes²⁴⁵.

Il y a pour ainsi dire une injonction sociale faite aux femmes de concilier sphère professionnelle et sphère privée (travail domestique, maternité) qui justifierait et entrainerait une série de comportements qui sont souvent considérés comme antinomiques avec l'implication intense que nécessite l'accès aux postes à responsabilité et l'exercice du pouvoir.

Les contraintes familiales pèsent tellement toujours sur les femmes qu'elles les conduisent à un « choix rationnel » celui d'un moindre engagement voire d'une auto-exclusion aux postes de pouvoir au niveau professionnelle et associatif.

Même si elles le font un peu moins comparées aux années précédentes, les femmes se consacrent aux tâches les plus chronophages et routinières : vaisselle, lessive, cuisine, etc. Les femmes dès lors qu'elles sont mères travaillent toujours plus que les pères : 62h par semaine contre 54h30 (Löwy et Marry, 2007).

« Je comprends bien qu'il y ait des femmes qui ne puissent pas s'engager parce qu'elles ne peuvent pas concilier travail dans la sphère domestique, travail professionnel et engagement militant »²⁴⁶.

La complexité des rapports sociaux : travail, hors travail, non travail etc., est là et elle est réelle, même si elle est très peu évoquée quand on parle d'autocensure. Comment pourrait-on parvenir à une égalité réelle dans le monde du travail, et dans les milieux associatifs si les temps sociaux ne sont pas pris en considération ?

²⁴⁵ Dussuet, Annie. « Le « travail domestique » : une construction théorique féministe interrompue. » *Recherches féministes*, volume 30, numéro 2, 2017, p. 101–117. <https://doi.org/10.7202/1043924ar>

²⁴⁶ Extrait de l'entretien réalisé le 05/06/2013 avec une maitre de conférence en science politique de Lyon 2.

Il est également important de rappeler qu'avec le système « mixte » d'avancement au mérite et d'avancement à l'ancienneté en vigueur dans la fonction publique française, un·e maître de conférences connaîtra une progression de son grade et donc de son salaire, en cours de carrière, même s'il/elle ne devient jamais professeur·e. Cependant les niveaux de rémunération varient toujours en fonction du statut. Toutes choses égales ou inégales par ailleurs, les femmes sont toujours moins rémunérées que les hommes. Le constat déjà bien établi d'inégalités de rémunération dans le monde du travail en général, n'est toujours pas résolu en France malgré les importantes mesures et lois existantes. Dans une conversation pendant la pause d'un de nos ateliers mémoire-soutenance, le 31 mai 2013 à l'IETL, la responsable administrative de notre Master disait à propos de l'inégalité de salaire : *« moi je peux apporter la preuve d'un salaire inférieur dans les mêmes fonctions entre un homme et une femme dans une entreprise. Et je pense que même à l'université des écarts de rémunération entre les hommes et les femmes pourraient exister »*.

On peut constater cette mise à l'écart systématique des femmes aux postes les plus rémunérés dans le monde du travail en général et à l'université en particulier.

Le fait que femmes occupent des positions précaires et dévalorisées à l'université, contribue au maintien de la hiérarchie des sexes. Les femmes pourraient être moins motivées à convoiter des fonctions de pouvoir qui ont le plus souvent plus d'avantages financiers, non pas parce qu'elles ne sont pas capables de les assumer ou qu'elles ne désirent pas les occuper, mais parce qu'elles savent d'avance que leurs chances sont moindres par rapport aux hommes. Il faut ainsi, admettre désormais – avec plus ou moins de bonne grâce selon les auteurs – l'idée que la domination est d'abord et avant tout liée à des différences de statut matériel.

CONCLUSION

« *Le tout est de tout dire, et je manque de mots, et je manque de temps*

Et je manque d'audace, je rêve et je dévide au hasard mes images

J'ai mal vécu et mal appris à parler clair »²⁴⁷ Paul Éluard (1895-1952).

La présente thèse porte sur la question de l'imbrication des pratiques enseignantes et syndicales dans la reproduction de la domination masculine à l'université, en France et au Niger. L'intérêt pour cette recherche trouve son origine dans le constat suivant : les femmes restent minoritaires dans les emplois de professeur·e·s d'université et aux postes de direction des universités, en dépit des politiques antidiscriminatoires et des mises en œuvre réussies de la parité. Parler de perpétuation de la domination masculine dans des sociétés démocratiques c'est-à-dire des sociétés affirmant l'égalité fondamentale de tous les individus, peut paraître paradoxal. C'est d'autant plus paradoxal que la reproduction du pouvoir masculin dans le monde universitaire résulte des pratiques enseignantes et syndicales. Quels sont les facteurs explicatifs de cette combinatoire systémique faisant régner l'ordre reproductif masculin, dans un milieu appelant aujourd'hui d'un vœu pieux à l'objectivité, à la transparence et la neutralité des règles ?

Pour éclairer cette problématique, nous allons dans un premier point, rappeler les objectifs et la démarche de la recherche. Nous reviendrons ensuite sur les méthodes et cheminement de la réflexion et de l'analyse, puis nous procéderons à la vérification des hypothèses émises. Nous proposerons de conclure nos propos par des recommandations.

▪ Objectifs et démarche de la recherche

L'objectif sur le plan scientifique, c'est de contribuer à l'émergence au Niger d'une sociologie qui mobilise la théorie du point de vue situé et l'approche intersectionnelle des inégalités et des discriminations pour mieux saisir les réalités sociales du travail, pour étudier les rapports sociaux de domination. Mon objectif entend apporter une participation à l'élargissement de la

²⁴⁷ TOFFIN C., SEBAN-LEFEBVRE D., 2014, *L'enfant qui n'entend pas. La surdité, un handicap invisible : La surdité, un handicap invisible*, Humensis, 235 p.

portée théorique et méthodologique de l'intersectionnalité, encore inexistante – empiriquement - dans la recherche au Niger, notamment en sociologie du travail.

Nous avons fait le choix sur le plan institutionnel de l'université et du syndicalisme universitaire et sur plan spatial de comparer la France et le Niger, pour remettre en question des sociétés où les hommes ont toujours dominés les femmes. Ces choix subjectifs conduisent à un exercice délicat qu'il faut pendre avec beaucoup d'humilité et de prudence qui est celui de la comparaison institutionnelle et spatiale.

L'objectif du choix des institutions réside dans la coordination des logiques institutionnelles de promotion avec la logique syndicale dans la reproduction du pouvoir masculin. Les pratiques enseignantes et syndicales entérinent des modèles de carrières sexuées (il n'y a pas d'anti-modèle). Les pratiques enseignantes et syndicales permettent de comprendre les rapports sociaux de domination dans leur complexité. Tout comme les pratiques ségrégatives permettent de comprendre la ségrégation dans sa complexité.

Le deuxième objectif c'est de montrer l'influence et l'hégémonie du système universitaire français sur celui du Niger. Le fait que le système universitaire français (qui charrie des inégalités de genres), serve de modèle au Niger et aux autres pays membres du CAMES, est loin d'être fortuit. Derrière ce mimétisme, se cache en fait une domination culturelle. La France profite de sa supériorité technologique pour imposer dans les pays qu'elle a colonisés un rapport de domination qui s'inscrit sur l'ensemble des espaces de la vie sociale. On est dans la généralisation des rapports capitalistes à des pays qui fonctionnaient avec d'autres rapports sociaux.

Sans doute faudrait-il pousser davantage la réflexion sur ce thème. Un vaste chantier reste à ouvrir et l'on est bien conscient que cette thèse propose plus d'interrogations qu'elle ne fournit de réponses sur la reproduction des pouvoirs masculins et des rapports coloniaux entre la France et le Niger. Nous voulions aller plus loin que le simple constat en interrogeant les voies de reproduction des discriminations intersectionnelles qui croisent le sexe, l'âge, la classe et l'origine sociale.

La reproduction de la domination masculine dans le monde universitaire donne à réfléchir sur la question de la convergence des dominé·e·s et les conditions pour la rendre possible. L'émancipation comme processus de destruction du pouvoir d'appropriation, implique dans le mouvement le développement de la puissance d'agir des dominé·e·s. Dans le contexte actuel

marqué au Niger et au Sahel de façon générale par des mobilisations pour l'émancipation des femmes, et des mouvements de remise en cause des rapports coloniaux, on peut s'interroger sur les processus de destruction du pouvoir des hommes sur les femmes d'une part, et de destruction du pouvoir de la France sur les pays de l'Afrique noire francophone, d'autre part.

Une deuxième piste de réflexion concerne le fait que les pays africains se retrouvent dans un système commun d'évaluation des enseignant·e·s-chercheur·e·s. Paradoxalement, le processus de Bologne ne contraint pas les pays européens à avoir un système d'évaluation commun : les enseignant·e·s-chercheur·e·s français·e·s sont évalué·e·s en France par des enseignant·e·s-chercheur·e·s. « Les grands chercheur·e·s » du CAMES ne participent pas aux jurys d'agrégation en France. Mais, le CAMES fait appel à des enseignant·e·s-chercheur·e·s français·e·s pour siéger dans des jurys d'agrégation. Un·e professeur·e français·e serait selon une représentation normative, plus légitime qu'un·e professeur·e africain·e. On peut faire l'hypothèse que ce constat n'est pas un hasard mais qu'il résulte d'une inégalité systémique.

On peut également construire une réflexion autour de la question de la mobilité des enseignant·e·s-chercheur·e·s : travail, genre et mobilité en Afrique. En effet, avec la réintégration du Niger dans le CAMES, les enseignant·e·s-chercheur·e·s sont évalué·e·s hors du Niger. Autrement dit, pour accéder au professorat, il faut présenter une participation dans des comités scientifiques de conférences scientifiques internationales, etc. Ce qui n'est pas sans conséquence pour les Nigériennes au regard des réalités socioculturelles. « *Ce n'était vraiment pas simple, il faut beaucoup de volonté, de patience et il faut faire beaucoup de concession. Par exemple il m'est arrivé d'aller à Nairobi. De finir une réunion à 18H, et de reprendre le même jour l'avion pour rentrer à Niamey. Pour la simple raison que j'ai aussi une vie de famille. Je ne sais pas si vous êtes marié, et ce n'est pas pour réfléchir à votre place. Mais ce n'est pas simple à digérer pour un homme de voir sa femme constamment en voyage. Surtout lorsque vous avez des enfants, et dans notre contexte socioculturel* »²⁴⁸. On peut faire l'hypothèse que le retour du Niger dans le CAMES freine la carrière des femmes. Ce qui impliquerait de produire une analyse sociologique mettant en évidence la promotion des femmes avant et après l'intégration du CAMES.

▪ Méthodes et posture épistémologique

²⁴⁸ Entretien réalisé à Niamey le 11 / 08/2015 avec une professeure en microbiologie.

Mettre en question l'articulation des pratiques enseignantes et syndicales dans la reproduction des pouvoirs masculins, suppose des implications au niveau théoriques : cela permet d'actualiser la théorie des configurations sociales d'Élias ; l'approche matérialiste, historique et systémique de domination et d'exploitation des classes sociales ; et les paradigmes de la qualification et de la compétence.

Sur le plan épistémologique, ma démarche mobilise la subjectivité comme élément de production de connaissance scientifique. Nous conviendrons à la suite de Saïd Bouamama qu'il n'y a pas de connaissances qui ne soient pas situées, ni de subjectivité qui pourrait se prétendre au-dessus de la mêlée des affrontements sociaux, quand bien même elles se doteraient des méthodologies scientifiques les plus poussées. Tant que subsiste la domination, il n'existe pas de tierce position qui ne se situerait ni du côté des dominants, ni du côté des dominés. Nous assumons notre engagement et nous le considérons même comme une nécessité pour réfléchir et comprendre ces dominations.

Enquêter sur la population des enseignant·e·s-chercheur·e·s sur la question de la structuration de la domination masculine, suppose des méthodes d'investigation spécifiques. Nous nous sommes à cet effet basés sur une recherche documentaire (revue de la littérature) complétée par des entretiens et des données statistiques. En France comme au Niger, nous avons cependant été confrontés à de nombreuses difficultés dans la collecte des données. Il nous a fallu passer par le relationnel pour obtenir certaines données administratives. Mais, certaines données nous ont été refusées.

Si en apparence l'université et les syndicats sont des institutions ouvertes à la recherche, enquêter auprès des enseignant·e·s-chercheur·e·s, est beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît. Pierre Bourdieu disait que la recherche la plus difficile, la plus couteuse en termes d'effets d'objectivation est celle sur les intellectuels et le champ universitaire (Bourdieu, 1984). L'université est une institution à la fois hégémonique et dominante dans la prescription de ce qu'une production scientifique (un savoir légitime, un savoir de qualité, un savoir autorisé...) ; et les enseignant·e·s-chercheur·e·s détiennent le pouvoir associé au savoir scientifique dans le monde universitaire. Autrement dit, nous enquêtons en tant que doctorant, sur une institution et une population qui nous dominent. Un peu à l'encontre du stéréotype du sociologue qui ne travaille que sur des populations dominées.

Cette situation du dominé qui enquête auprès des dominé·e·s se complexifie dans la configuration française au regard de nos conditions sociales. En effet, d'ordinaire c'est à un·e enseignant·e-chercheur·e français·e blanc·che que revient l'enquête sur les pairs et sur les institutions universitaires françaises, et non à un doctorant noir immigré en France. Rappelons également que c'est aussi aux femmes que revient d'ordinaire les études sur les inégalités de genres. Comme l'a si bien dit Devereux « certains sujets sont mieux étudiés par des ethnologues du sexe féminin et d'autres du sexe masculin » (Devereux, La Barre et Sinaceur, 1980, p. 160).

Enquêter sur une population habituée à l'entre-soi de la recherche est pour nous un défi, une opportunité pour *Apprendre à transgresser* pour paraphraser bell hooks (hooks, 2019). Comme me l'a fait remarquer dans un entretien une professeure d'histoire de l'université Lyon 2 : « Vous êtes allés sur un terrain qui n'est pas le vôtre. Ça ne va pas être simple votre histoire de plafond de fer ». Ce à quoi j'ai répondu « « pourquoi faire simple quand on peut faire compliqué ? » ».

Bien que comportant des difficultés mais aussi des risques, nous avons pu enquêter auprès des enseignant·e·s-chercheur·e·s. Nous avons obtenu des données quantitatives et nous avons réalisé des entretiens semi-directifs. Et ces données nous ont permis d'éprouver nos hypothèses.

▪ **Vérification des hypothèses émises**

Les investigations menées dans le cadre de cette étude permettent de conclure que les modes de hiérarchisation minorisant et discriminant les femmes dans les pratiques professionnelles et dans les syndicats sont bien imbriqués.

La recherche documentaire nous a permis de constater dans les deux pays que le pouvoir dans le monde universitaire est traditionnellement une histoire masculine. L'université et les syndicats sont restés pendant très longtemps réservés aux hommes et aux personnes issues des milieu aisés. Iels se sont progressivement ouvert·e·s à un plus large éventail d'horizons sociaux et aux Femmes. La mixité est une réalité qui s'observe aujourd'hui aussi bien dans le monde

universitaire que dans la sphère syndicale des deux pays. Mais, L'université mixte n'a pas fait disparaître les inégalités de genres.

L'université française va ainsi s'ouvrir à la parité. « L'idée selon laquelle les universités françaises ne sont pas productrices d'inégalités de genre a longtemps prévalu, protégées en cela par leur fonctionnement institutionnel (recrutement par concours, procédures d'avancement de carrière, etc.). Depuis les années 1980, le secteur privé a été incité à comparer la situation salariale des femmes et des hommes mais il faudra attendre 2013 pour rendre la procédure obligatoire dans la fonction publique. Or, la faiblesse des données sexuées sur les personnels a contribué à la difficulté de reconnaissance des inégalités entre femmes et hommes à l'université » (Lemercier, 2015).

Lorsque nous avons débuté cette thèse, les mesures paritaires étaient donc déjà entrées en vigueur à l'université. Mais, en regardant les places occupées statistiquement par les femmes dans les universités des deux pays, nous avons pu constater le déficit des femmes aux lieux de pouvoir. Le décalage entre les effectifs des femmes et leur sous-représentation, dans les allées du pouvoir, s'observe dans le monde universitaire français et nigérien.

Concernant le pouvoir académique c'est-à-dire celui que confère la fonction de professeur d'université, les enseignements de notre terrain montrent que bien que des progrès aient été enregistrés, la part des femmes dans le corps des professeur·e·s d'université reste faible. A Lyon 2, en 2020, les femmes représentent plus de 56% des Maitres de conférences alors que les hommes gardent un poids constant presque deux fois supérieur à celui des femmes chez les professeur·e·s d'université (63%). La parité fonctionne mais les femmes ne sont toujours pas plus recrutées aux fonctions de professeures.

Dans la configuration nigérienne où la parité n'est pas encore instaurée, les femmes sont sous-représentées dans toutes les catégories des enseignant·e·s-chercheur·e·s. Le taux de femmes professeures est seulement de 8 % en 2017 au Niger.

En ce qui concerne la direction des universités, les enseignements de notre terrain montre que si depuis 2016 l'université Lyon 2 est présidée par une femme, force est de constater

qu'elle est la seule présidente de l'histoire de cet établissement fondé en 1973. Au niveau national, en 2020 et 2021, le pourcentage de femmes présidentes atteint les 19% : sur 68 universités françaises, seulement 13 sont présidées par des femmes.

Au Niger également les femmes participent très peu (voire pas du tout) à la direction des établissements d'enseignement supérieur, aussi bien dans le public que dans le privé. De 2014 début de la recherche à 2021, sur les huit universités publiques que compte le pays, aucune n'est dirigée par une femme. Les recteurs et les vice-recteurs sont tous des hommes. Une seule femme a été rectrice de l'université de Niamey.

On est dans un système entériné par les syndicats dans lequel on change des concepts et des processus mais où le résultat est toujours le même : ce sont toujours les hommes qui dominent. On construit des politiques paritaires dans lesquelles la reproduction des pouvoirs masculins reprend le dessus.

Nous avons pu constater dans les récits de carrières que les personnes interrogées nous ont livrés les modèles normatifs de qualification dans le monde universitaire et nous ont permis de les interroger en se demandant notamment à quels attributs sociaux ils renvoient et dans quelles mesures ils exhibent des habitus genrés.

Les résultats de cette recherche montrent que l'organisation de la carrière, les règles et les normes qui la structurent ne sont pas neutres : la carrière universitaire est modelée autour d'une figure masculine. Les représentations de la carrière sont rattachées prioritairement au genre masculin. L'égalité de référence c'est la qualification au CNU (en France) et la qualification au CAMES (au Niger). Une fois que la qualification est acquise, c'est la compétence qui fait la différence. Mais ce modèle profite plus aux hommes qu'aux femmes parce que les compétences attribuées aux hommes se voient attribuer plus de valeur dans les représentations et croyances du milieu professionnel.

Autrement dit, on est dans un modèle de carrière universitaire construit sur un paradoxe : il est ouvert aux femmes reconnues statistiquement par le processus de qualification comme égales aux hommes ce qui opère pleinement dans un corps professionnel celui de maître de

conférences mais qui devient évanescents dans le corps hiérarchique supérieur de professeur.e. Les mystères de la qualification et des concours d'agrégation : ce sont toujours les hommes qui sortent de la boîte. La parité n'a pas eu un grand impact sur la reconnaissance de la valeur du travail des femmes.

Le déficit des femmes au grade de professeur s'explique encore beaucoup par le modèle mandarin d'autorité, pouvoir et ses déclinaisons néo-libérales inscrites dans le processus de Bologne. Il perpétue une sorte de principe hiérarchique en vertu duquel certains universitaires (mandarins et très majoritairement des hommes) auraient « autorité » sur la carrière d'autres universitaires, notamment à travers la maîtrise du recrutement dans le professorat. Le mandarinat opère aussi bien en France qu'au Niger.

La domination masculine résiste y compris en chiffres, parce que les femmes impliquées dans les processus de promotion acceptent majoritairement encore ces jugements de valeur attribuant plus aux compétences dites masculines (autorité, assurance, rigueur, engagements, mobilité, etc.), en croyant que leurs adoptions, par tentative de mimétisme, leur permettra de réussir et de franchir le barrage. Les femmes font toujours au moins deux fois plus que les hommes pour entrer dans le club masculin (dans les sociétés secrètes, les réseaux de pouvoir).

▪ Une perspective d'égalité

Pour avoir une représentation équilibrée des femmes et des hommes aux lieux de pouvoir dans le monde universitaire, l'idée pourrait-être d'insister sur le processus de qualification du travail non pas au niveau national comme première étape d'un processus qui renvoie ensuite à des concours locaux mais comme suffisant à établir la valeur d'un enseignant.e-chercheur.e dans son évolution et sa carrière professionnelles. Un tel processus pourrait être cristallisé en réfléchissant « la sagesse » de la modification du titre à partir du travail étendu qui est accompli comme cela existe au Niger où l'on est nommé professeur à partir du poste d'enseignant.e tenu.e.

Une sorte de « système de valorisation » encourageant plus à valoriser l'usage du travail plutôt qu'à produire les signes d'appareils, d'à paraître (inégalement appropriables selon que l'on soit

femme ou homme) encourageant à une concurrence artificielle (souvent vide de sens) afin de reproduire tous les signes hiérarchiques et salariaux de la verticalité du pouvoir associés à un modèle de démocratie méritocratique et restreinte.

Ainsi à qualification nationale reconnue devrait pouvoir être reconnue une valeur locale reconnue sans autre forme de concours. L'endo-recrutement, dont on a vu dans la situation française qu'elle était la seule pratique à tordre le coup au numéris clausus des femmes, dénoncé comme une forme honteuse et dangereuse pour la qualité de l'enseignement et de la recherche ne deviendrait-il pas alors un processus à formaliser dans une perspective égalitaire et non-discriminatoire tant pour l'évolution de la carrière professionnelle des enseignant.es-chercheur.es que pour la gestion démocratique des instances universitaires et syndicales ?

BIBLIOGRAPHIE

Abarchi H., 2018, *Gouvernance universitaire en Afrique : Partage d'une expérience nigérienne*.

Akkari A., Santiago M., 2017, « L'internationalisation des universités dans un contexte de crise », *Revista Espaço Pedagógico*, 24.

Alcoff L., Potter E., 1993, *Feminist epistemologies*, New York, Routledge.

Alpe Y., Lambert J.-R., Parayre S., Dollo C., 2017, *Lexique de sociologie - 5e ed.*, 5e édition, Dalloz, 488 p.

Amartya S., 2000, *Repenser l'inégalité*, Le Seuil, 288 p.

Andolfatto D., Labbé D., 2000, *Sociologie des syndicats*, Paris, La Découverte, 122 p.

Antiope N., 2009, « Elsa Dorlin, dir., Black Feminism. Anthologie du féminisme africain-américain, 1975-2000. Paris, Éd. L'Harmattan, 2008 », *Questions de communication*, 15, p. 424-426.

Avdela E., Morichon D., 2015, « Le genre dans la crise, ou ce qui arrive aux « femmes » dans les temps difficiles », *Nouvelles Questions Feministes*, 34, 2, p. 22-40.

Badié B., Vidal D., 2015, *Un monde d'inégalités*, Illustrated édition, Paris, La Découverte, 256 p.

Bastit M., 2007, *Qu'est-ce que l'université ?* L'Harmattan, 76 p.

Bayard F., Comte B., 2004, *L'Université Lyon 2 : 1973-2004*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Beaud O., 2009, « Pourquoi il faut refuser l'actuelle réforme du statut des universitaires », *Revue du MAUSS*, n° 33, 1, p. 92-117.

Beauvoir S. de, 1986, *Le deuxième sexe, tome 2*, Paris, Gallimard, 663 p.

Benelli N., 2010, « Elsa Dorlin : Sexe, race, classe, pour une épistémologie de la domination », *Nouvelles Questions Feministes*, Vol. 29, 3, p. 110-113.

Bereni L., 2015, *La bataille de la parité : Mobilisations pour la féminisation du pouvoir*, Paris, Economica, 300 p.

Bereni L., Chappe V.-A., 2011, « Discrimination : From a Legal Qualification to a Sociological Tool », *Politix*, 94, 2, p. 7-34.

Bereni L., Chauvin S., Jaunait A., Revillard A., 2015, *Introduction aux études sur le genre*, 2e édition revue et augmentée, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 358 p.

Bernela B., Bouba-Olga O., 2013, « Le recrutement des universitaires français : de la question du localisme à celle de l'inertie spatiale », p. 20.

Bernussou J., 2020, *Histoire et mémoire au Niger : De l'indépendance à nos jours*, Presses universitaires du Midi, 559 p.

Berque J., 1978, « Sociologie de ou sur l'Islam », *Archives de Sciences Sociales des Religions*, 46, 2, p. 193-197.

Bihl A., Pfefferkorn R., 2021, *Le système des inégalités*, Paris, La Découverte, 176 p.

Bilge S., 2009, « Théorisations féministes de l'intersectionnalité », *Diogene*, n° 225, 1, p. 70-88.

Bilge S., 2013, « Repolitiser l'intersectionnalité ! (Partie 2) ».

Blanchard S., Pochic S., 2021, *Quantifier l'égalité au travail : Outils politiques et enjeux scientifiques / Postface d'Emmanuel Didier*, PU RENNES, 396 p.

Blundo G., Sardan J.-P.O. de, 2007, *Introduction. Étudier la corruption quotidienne : pourquoi et comment ?* Karthala.

Boccard P., 2015, *Les femmes ne sont pas faites pour courir : Sur les inégalités entre les hommes et les femmes dans le sport*, BELIN, 72 p.

Boffo S., Dubois P., Moscati R., 2008, *Gouverner les universités en France et en Italie*, Paris, l'Harmattan (Questions contemporaines).

Bouamama S., 2021, *Des classes dangereuses à l'ennemi intérieur : Capitalisme, immigrations, racisme : une contre-histoire de la France*, Paris, SYLLEPSE, 462 p.

Bouamama S., Cormont J., Fotia Y., 2012, *Dictionnaire des dominations*, Paris, Editions Syllepse, 332 p.

Bourdieu P., 1984, *Homo academicus*, Paris, Les Editions de Minuit, 304 p.

Bourdieu P., 1998, *La domination masculine*, Paris, Seuil (Liber).

Bourdieu P., 2003, « L'objectivation participante », *Revue Actes de la recherche en sciences sociales*, 150.

Bourdieu P., 2015, *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Points, 576 p.

Bouvet L., 2015, *L'insécurité culturelle*, Paris, Fayard, 192 p.

Bozzo-Rey M., 2015, « Démocratie représentative et bureaucratie démocratique : Mill et Bentham », *Revue internationale de philosophie*, 272, 2, p. 237-258.

Bruno I., 2008, *A vos marques, prêts... cherchez ! : La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche*, Bellecombe-en-Bauges, Editions du Croquant, 267 p.

Caillé A., Michon P., Vatin F., 2009, « L'épineuse question du mode de recrutement des professeurs des universités (débat) », *Revue du MAUSS*, n° 33, 1, p. 391-409.

Carcillo S., Valfort M.-A., 2018, *Les discriminations au travail*, Paris, PRESSES DE SCIENCES PO, 224 p.

Cervulle M., 2012, « La conscience dominante. Rapports sociaux de race et subjectivation », p. 37-54.

Charle C., 2009, « L'évaluation des enseignants-chercheurs », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 102, 2, p. 159-170.

Charlier J.-E., Croché S., Ndoye A.K., 2012, *Les universités africaines francophone face au LMD*.

Chebel M., 2014, *L'imaginaire arabo-musulman*, 1er édition, Presses Universitaires de France, 392 p.

Christen-Lécuyer C., 2000, « Les premières étudiantes de l'Université de Paris », *Travail, genre et sociétés*, N° 4, 2, p. 35-50.

Cissé C., 2018, *Le CAMES 1968-2018. Un demi-siècle au service de l'enseignement supérieur et de la recherche en Afrique.*, Québec, ESBC.

Collectif, Manassein, 1995, *De l'égalité des sexes*, Paris, Canopé - CNDP, 317 p.

Collectif, Rozenblatt P., 2000, *Le Mirage de la compétence*, Paris, Editions Syllepse, 250 p.

Condé A., 1972, *Guinée : l'Albanie de l'Afrique ou néo-colonie américaine ?*

Constantin F., Coulon C., 1997, *Religion et transition démocratique en Afrique*, Paris, Karthala.

Coryell (Trad.) J.-Y.R. et R., 1972, *La place des femmes dans un monde d'homme*, Editions Denoel - Gonthier, Femme.

Coul B.C., Coulmont B., 2018, *Les courants contemporains de la sociologie*, Paris, PUF, 216 p.

Crenshaw K., 2015, « Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics », *University of Chicago Legal Forum*, 1989, 1.

Cultiaux J., 2018, *Travail social et réseaux : Pourquoi ? Comment ?* Chronique Sociale, 82 p.

Dacheux É., 2013, « Pas de démocratie universitaire sans courage des universitaires », *Questions de communication*, 23, p. 145-158.

Dan Dah L.M.D., 2015, *Une expérience de réforme dans le système éducatif*, 250 p.

- Delphy C., 2008, *Classer, dominer : qui sont les « autres » ?* Paris, La fabrique éditions.
- Denman B.D., 2005, « Comment définir l'université du XXI^e siècle ? », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 17, 2, p. 9-28.
- Deroo E., Champeaux A., 2006, *La force noire : Gloire et infortunes d'une légende coloniale*, Paris, Editions Tallandier, 223 p.
- Detroz P., 2008, « L'Évaluation des enseignements par les étudiants : état de la recherche et perspectives », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 165, p. 117-135.
- Devereux G., La Barre W., Sinaceur H., 1980, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion (Nouvelle bibliothèque scientifique).
- Diop C.-A., 2000, *L'Afrique noire précoloniale : Etude comparée des systèmes politiques et sociaux de l'Europe et de l'Afrique Noire, de l'Antiquité à la formation des Etats modernes*, 2^e édition, Paris, Editions Présence Africaine, 278 p.
- Donati P., 2004, « La relation comme objet spécifique de la sociologie », *Revue du MAUSS*, 24, 2, p. 233-254.
- Drucker-Godard C., Fouque T., Gollety M., Flanchec A.L., 2017, « Enseignant-chercheur au féminin : la place des femmes dans les universités », *Recherches en Sciences de Gestion*, 118, 1, p. 125-145.
- Dunezat X., 2007, « Syndicalisme et domination masculine en France : parcours bibliographique féministe », *Recherches féministes*, 19, 1, p. 69-96.
- Duru Bellat M., Van Zanten, 2002, *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Presse Universitaire de France, Paris.
- Duru-Bellat M., 2011, « The subjective side of inequalities. Are psychosocial and sociological viewpoints converging? », *Sociologie*, 2, 2, p. 185-200.
- Elias N., 1993a, *Engagement et distanciation*, Fayard, 272 p.
- Elias N., 1993b, *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris, Pocket, 220 p.
- Elias N., 1998, *La Société des individus*, Pocket, 301 p.
- Elissalde B., 2018, « Le groupe Dupont ou l'anti-mandarinate », *Bulletin de l'association de géographes français. Géographies*, 95, 3, p. 392-399.
- Engels de M., 2019, *Karl Marx. Friedrich Engels : L'idéologie allemande*, Independently published, 83 p.
- Escoda M.R. i, Fassa F., Lépinard E., 2016, *L'intersectionnalité : enjeux théoriques et politiques*, Paris, La Dispute, 282 p.

Espínola A.F., 2012, « Subjectivité et connaissance : réflexions sur les épistémologies du 'point de vue' », *Cahiers du Genre*, n° 53, 2, p. 99-120.

Etienne J., Bloess F., Noreck J.-P., Roux J.-P., 2004, *Initial - Dictionnaire de sociologie*, Paris, Hatier, 452 p.

Éyébiyi E.P., 2011, « L'alignement de l'enseignement supérieur ouest-africain », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 3, p. 43-59.

Fanon F., 1952, *Peau noire et masques blancs*, Seuil, Paris.

Fanon F., Sartre J.-P., Cherki A., 2004, *Les damnés de la terre*, Paris, La Découverte, 311 p.

Fassa F., Kradolfer S., 2010, *Le plafond de fer de l'université : femmes et carrières*, Zürich, Seismo (Questions de genre).

Fassin D., 1999, « L'anthropologie entre engagement et distanciation. Essai de sociologie des recherches en sciences sociales sur le sida en Afrique. Vivre et penser le sida en Afrique », p. 41-66.

Feldman J., 2002, « Objectivité et subjectivité en science. Quelques aperçus », *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, XL-124, p. 85-130.

Fœssel M., 2011, « Kant ou les vertus de l'autonomie », *Etudes*, Tome 414, 3, p. 341-351.

Forsé M., 2008, « Définir et analyser les réseaux sociaux », *Informations sociales*, n° 147, 3, p. 10-19.

Forsé M., Degenne A., 2004, *Les réseaux sociaux*, 2e édition, Paris, Armand Colin, 296 p.

Fortes M., Evans-Pritchard E., Ottino P., Deschamps H., Radcliffe-Brown A.R., international I. africain, 1964, *Systèmes politiques africains*, Presses universitaires de France.

Fortino S., 2002, *La mixité au travail*, La dispute, Paris (Le genre du monde).

Fraisse G., Guillermo E. don, 2006, *Le mélange des sexes*, Paris, Giboulées, 76 p.

Freitag M., 1996, *Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique*, Quebec, La Découverte, 304 p.

Gaborit P., Collectif, 2009, *Les stéréotypes de genre : Identités, rôles sociaux et politiques publiques*, Editions L'Harmattan, 344 p.

Galerand E., Kergoat D., 2014, « Consubstantialité vs intersectionnalité? À propos de l'imbrication des rapports sociaux », *Nouvelles pratiques sociales*, 26, 2, p. 44-61.

Gallot F., Noûs C., Pochic S., Séhili D., 2020, « L'intersectionnalité au travail », *Travail, genre et sociétés*, n° 44, 2, p. 25-30.

Garcia M.-C., 2012, *Le genre au cœur et aux marges des institutions*, Habilitation à diriger des recherches, Université Lumière-Lyon 2.

Garibay F., Segulier M., Solinis G., 2009, *Pratiques émancipatrices : Actualités de Paulo Freire*, Paris, Editions Syllepse, 277 p.

Gaspard F., Servan-Schreiber C., Gall A.L., 1992, *Au pouvoir, citoyennes ! Liberté, égalité, parité*, Seuil, 185 p.

Gazibo M., 1998, « Gloire et misères du mouvement syndical nigérien », *Politique africaine* (N° 69 Mars 1998).

Goerg O., 2007, *Perspectives historiques sur le genre en Afrique*, Paris, l'Harmattan (Cahiers Afrique).

Goffman E., 1968, *ASILES. : Etude sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Les Editions de Minuit, 452 p.

Goffman E., 1975, *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps*, Les Editions de Minuit, 180 p.

Gonthier F., 2007, « L'égalité méritocratique des chances : entre abstraction démocratique et réalisme sociologique », *L'Année sociologique*, Vol. 57, 1, p. 151-176.

Goza A.N., Boukary I., Mounkaila H., Salifou B., Madougou S., 2010, « L'accès des femmes à l'enseignement supérieur au Niger », p. 20.

Grosbon S., 2017a, « La parité femmes-hommes à l'université », *La Revue des droits de l'homme. Revue du Centre de recherches et d'études sur les droits fondamentaux*, 12.

Grosbon S., 2017b, « Propos introductif : de la non-mixité à la parité à l'Université », *La Revue des droits de l'homme. Revue du Centre de recherches et d'études sur les droits fondamentaux*, 12.

Guénif-Souilamas N., 1999, *Des beurettes aux descendantes d'immigrants nord-africains*, Grasset.

Guillalot E., Prévert A., 2013, *La discrimination : un objet indicible ?* Paris, Editions L'Harmattan, 240 p.

Guillaume C., 2017, *Syndiquées : défendre les intérêts des femmes au travail*, Paris, SciencesPo Les Presses (Collection académique).

Guillaume C., Pochic S., Silvera R., 2013, « Genre, féminisme et syndicalisme », *Travail, genre et sociétés*, 30, 2, p. 29-32.

Guillaume C., Pochic S., Silvera R., 2015, « Dans les syndicats : du volontarisme à la contrainte légale », *Travail, genre et sociétés*, n° 34, 2, p. 193-198.

Guillaumin C., 1992, *Sexe, race et pratique du pouvoir : l'idée de nature*, Paris, Côté-femmes (Recherches).

Guinchard S., Debard T., 2010, *Lexique des termes juridiques 2011 - 18e éd.*, Edition 2011, Paris, Dalloz, 874 p.

Huppert-Laufer J., 1992, *La Féminité neutralisée ? : Les femmes cadres dans l'entreprise*, Paris, Flammarion, 296 p.

Hamani A., 2001, *Les femmes et la politique au niger*, Paris, Editions L'Harmattan, 162 p.

Jaboin Y., 2003, *Le prof dans tous états. Féminin ou masculin, public ou privé*, Fabert, Paris.

Jacquot S., 2018, *Genre*, Presses de Sciences Po.

Jamet M., 2010, « Autonomie et gouvernance des universités au Québec et en France : deux conceptions opposées et quelques convergences », *Revue Gouvernance*, 7, 2.

Jaoul-Grammare M., 2020, « Les inégalités d'accès dans l'enseignement supérieur français depuis 1998 : beaucoup de réformes pour des résultats mitigés. », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 58.

Jean P., 2017, *Les hommes veulent-ils l'égalité ? Sur l'engagement des hommes en faveur de l'égalité entre les sexes*, Belin, 67 p.

Jorda H., 2007, *Les universités et l'innovation : l'enseignement et la recherche dans l'économie des connaissances*, Paris, L'Harmattan.

Jounin N., 2014, *Voyage de classes : des étudiants de Seine-Saint-Denis enquêtent dans les beaux quartiers*, Paris, la Découverte (Cahiers libres).

Jourde P., 2007, *Université : la grande illusion*, Paris, l'Esprit des péninsules.

Kimba I., 2017, *Niger : Les intellectuels, l'état et la société*, CODESRIA, 354 p.

Ki-Zerbo J., 2003, *A quand l'Afrique ? Entretien avec René Holenstein*, La Tour d'Aigues : Geneva, Editions de l'Aube, 197 p.

Ki-Zerbo J., 1990, *Eduquer ou périr*, Illustrated édition, Paris, Editions L'Harmattan, 127 p.

Labbé D., 2000, *La fin des syndicats ?* Paris, Editions L'Harmattan, 236 p.

Lacroix M., 2004, « Analyse des réseaux sociaux et interdisciplinarité dans les études québécoises », *Globe : revue internationale d'études québécoises*, 7, 1, p. 11-25.

Lagrange H., 2015, *L'épreuve des inégalités*, 1er édition, Presses Universitaires de France, 376 p.

Laloupo F., 2013, *France-Afrique : la rupture, maintenant ?* Châtenay-Malabry (Hauts-de-Seine), Acoria.

Larivée C., 2013, « Le standpoint theory : en faveur d'une nouvelle méthode épistémologique »,.

Latour E., 2008, « Le plafond de verre universitaire : pour en finir avec l'illusion méritocratique et l'autocensure », *Mouvements*, 55-56, 3, p. 53.

Laufer J., 2014, *L'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes*, Paris, La Découverte (Repères).

Laufer J., Muller P., 2011, « Le plafond de verre dans l'administration, enjeux et démarches de changement », *Politiques et management public*, Vol 28/2.

Lefort C., 1966, « Pour une sociologie de la démocratie », *Annales*, 21, 4, p. 750-768.

Lemercier É., 2015, « À l'université : les dessous d'un consensus apparent », *Travail, genre et sociétés*, n° 34, 2, p. 175-180.

Löwy I., Marry C., 2007, *Pour en finir avec la domination masculine. De A à Z*, Paris, Empêcheurs de penser rond, 288 p.

Maccio C., 1980, *Autorité, pouvoir, responsabilité : du conflit à l'affrontement, la prise de décision*, Lyon : Paris, Chronique Sociale, 201 p.

Maignan J.-C., 2000, *La difficile démocratisation du Niger*, FeniXX réédition numérique, 191 p.

Mainassara B., 1999, *L'évolution du mouvement syndical au Niger*, Nouvelle Imprimerie du Niger, Niamey.

Mamoudou G., 2010, *Introduction à la politique africaine*, 2e édition revue et augmentée, Montréal Que., PU MONTREAL, 192 p.

Manço U., 2008, « Quels cadres épistémologiques pour la sociologie de l'islam en Europe occidentale ? Réflexion sur le cas belge. », p. 79-94.

Mannassein M. de, Manassein, 1994, *De l'égalité des sexes*, FeniXX réédition numérique, 317 p.

Marie Benedetto-Meyer, Laurent Willemez, « ENTRETIEN », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 18 février 2022. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/entretien>.

Marou Sama K., 2016, *Les carrières des chercheurs et les politiques d'enseignement supérieur et de recherche au niger*, Thèse de doctorat, Paris.

Maruani M., 1979, *Les syndicats à l'épreuve du féminisme*, La Découverte, 271 p.

Maruani M., 2013, *Travail et genre dans le monde : l'état des savoirs*, Paris, la Découverte (L'état des savoirs).

Massieu S., Mrap, 2004, *La tête de l'emploi : Histoires vraies de discrimination raciale*, Issy-les-Moulineaux France, Vie & Cie, 156 p.

Mbembe J.-A., 2015, *Critique de la raison nègre*, Paris, La Découverte, 272 p.

Mende T., 1972, *De l'aide à la recolonisation. Les leçons d'un échec in-8° br.*, seuil/l'histoire immédiate.

Mercklé P., 2013, « La « découverte » des réseaux sociaux », *Rezeaux*, n° 182, 6, p. 187-208.

MERCKLÉ P., 2016, *Sociologie des réseaux sociaux*, 3e édition, La Découverte, 128 p.

Merley N., 2011, *Université et laïcité* -, université s, Saint-Etienne.

Meunier O., 2000, *Bilan d'un siècle de politiques éducatives au Niger*, L'Harmattan.

Meunier O., 2008, « École d'aujourd'hui et savoirs traditionnels (Niger, Réunion, Brésil) », *Cahiers internationaux de sociologie*, 125, 2, p. 307-329.

Michels R., s. d., *Sociologie du parti dans la démocratie moderne. Enquête sur les tendances oligarchiques de la vie des groupes - Robert Michels*.

Mill J.S., Schweitzer S., Cachin M.-F., 2016, *L'asservissement des femmes*, Paris, Payot, 220 p.

Millet C., 2011, « Rosende, M., Parcours féminins et masculins de spécialisation en médecine. Zurich : Seismo, 2008 », *Questions Vives. Recherches en éducation*, Vol.8 n°15.

Miné M., 2012, *La mobilisation du droit pour l'égalité entre les femmes et les hommes dans l'emploi*, Emergences, Paris.

Mitterand H., Dubois J., Dauzat A., 2019, *Dictionnaire étymologique et historique du français*, Larousse, 1280 p.

Moisset P., 2001, « Que devient la double journée de travail de la femme après le départ des enfants ? », *Dialogue*, 153, 3, p. 63-72.

Monnier R., 2018, « Démocratie représentative » ou « république démocratique » : de la querelle des mots (république) à la querelle des anciens et des modernes ».

Morel M.-A., 2012, *Compétence*, Association de Recherche en Soins Infirmiers.

Morin J.M., 1998, *Précis de sociologie*, Paris, Nathan, 159 p.

Mouchtouris A., 2010, *Discrimination ; construction sociale - Antigone Mouchtouris - Pu De Perpignan - Grand format - Actes Sud au Méjan ARLES*, Presse Universitaire de Perpignan.

Moumouni A., 2000, *L'éducation en Afrique*, Paris, Editions Présence Africaine, 327 p.

- Moyo D., 2009, *L'aide fatale*, Paris, JC Lattès, 256 p.
- Musselin C., 2001, *La Longue Marche des universités françaises*, Paris, Presses Universitaires de France - PUF, 224 p.
- Musselin C., 2017, *La grande course des universités*, Presses de Sciences Po.
- Musselin C., 2019, *Propositions d'une chercheuse pour l'Université*, Les Presses de Sciences Po, 236 p.
- Mutabazzi E., 2010, *Les Discriminations : idées reçues sur les discriminations*, Paris, CAVALIER BLEU, 128 p.
- N'Diaye P., 2005, « Pour une histoire des populations noires en France : préalables théoriques », *Le Mouvement Social*, no 213, 4, p. 91-108.
- Nemer G., 2013, « L'autonomie, les contours du phénomène », *Sociographe, Hors-série* 6, 5, p. 13-16.
- Oblin N., Vassort P., Brohm J.-M., 2005, *La crise de l'université française : Traité critique contre une politique de l'anéantissement*, Paris, Editions L'Harmattan, 208 p.
- Ost F., Kerchove M.V. de, 2002, *De la pyramide au réseau ? : Pour une théorie dialectique du droit*, Bruxelles, Publications des Facultés universitaires Saint-Louis, 597 p.
- Ouedraogo P.C.C.A., 2020, *Entre universalité des droits humains et importation/exportation d'outils juridiques et conceptuels « occidentaux » en Afrique « noire » Cas du cadre Burkinabè de lutte contre les inégalités et les discriminations envers les femmes*, Thèse de doctorat, université Lumière Lyon2.
- Pasquier G.-N., 2013, « Autonomie, émancipation et liberté », *Sociographe, Hors-série* 6, 5, p. 9-12.
- Petric B., 2012, *La fabrique de la démocratie*, Paris, Éd. De la Maison des sciences de l'homme (Colloquium).
- Picard E., 2020, *La profession introuvable ? Les universitaires français de l'Université impériale aux universités contemporaines*, thesis, Université Paris 1 - Panthéon Sorbonne.
- Picoche J., 2009, *Dictionnaire étymologique du français*, New édition, Paris, Le Robert, 843 p.
- Pierre Naville, 2012, *Essai sur la qualification du travail*, Syllepse, Paris.
- Pigeyre F., Sabatier M., 2011, « Les carrières des femmes à l'université : une synthèse de résultats de recherche dans trois disciplines », *Politiques et management public*, Vol 28/2.
- Pigeyre F., Sabatier M., 2012a, « Recruter les professeurs d'université : le cas du concours d'agrégation du supérieur en sciences de gestion ».

Pigeyre F., Sabatier M., 2012b, « Recruter les professeurs d'université : le cas du concours d'agrégation du supérieur en sciences de gestion », *Revue française d'administration publique*, 142, 2, p. 399-418.

Pigeyre F., Valette A., 2004, « Les carrières des femmes à l'université », *Revue française de gestion*, no 151, 4, p. 173-189.

Plenel E., 2016, *Pour les musulmans*, Paris, La Découverte, 186 p.

Pochic S., 2014, « Femmes responsables syndicales en Angleterre et identification féministe : neutraliser leur genre pour mieux représenter leur classe ? », *Sociologie*, Vol. 5, 4, p. 369-386.

Pochic S., Guillaume C., 2013, *Syndicalisme et représentation des femmes au travail*, La Découverte.

Pouzargue F., 1998, *L'Arbre à palabres. Anthropologie du pouvoir à l'université*, Bordeaux, William Blake and co., 143 p.

Prado P., 2009, *Le principe d'université : Comme droit inconditionnel à la critique*, 1er édition, Paris, Nouvelles Editions Lignes, 61 p.

Quilliou-Rioual M., 2014, « La complémentarité des sexes et les rapports sociaux de sexe », *Sante Social*, p. 69-84.

Rahimy M.C.-D., Laleye O.O.M., 2018, *Le CAMES : La nébuleuse qui entrave l'essor du Bénin et de l'Afrique*, Secret des Arts, 191 p.

Ravignan A. de, 2007, « Les désillusions de l'école pour tous », *Alternatives Economiques*, 260, 7, p. 72-72.

Rea A., Tripier M., 2010, *Sociologie de l'immigration*, La Découverte, 131 p.

Rémond R., Durand J.-D., Ladous R., 1992, *Entretien avec René Rémond*, Editions Beauchesne, 196 p.

Renaut A., 1995, *Les Révolutions de l'université : Essai sur la modernisation de la culture*, Paris, Calmann Lévy.

Renaut A., 2008, « L'Université face aux défis de la démocratie », p. 10.

Revue française de gestion, 2004, « Femmes et carrières : la question du plafond de verre », *Revue française de gestion*, no 151, 4, p. 117-127.

Reynaud, 1967, *Les syndicats en France*, Armand Colin, Collection U.

Rist G., 1996, *Le Développement : Histoire d'une croyance occidentale*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences pol, 426 p.

Robert A., 2004, *Le Syndicalisme enseignant et la Recherche : Clivages - Usages - Passages*, Grenoble ; Saint-Fons, Presses Universitaires de Grenoble, 390 p.

- Rochefort F., Sanna M.E., 2013, *Normes religieuses et genre : Mutations, résistances et reconfiguration*, Armand Colin, 320 p.
- Rosanvallon P., 2003, *La Démocratie inachevée : Histoire de la souveraineté du peuple en France*, Paris, Folio, 592 p.
- Rosanvallon P., 2008, *La Contre-Démocratie. La politique à l'âge de la défiance*, Paris, Seuil.
- Rosanvallon P., 2010, *La Légitimité démocratique. Impartialité, réflexivité, proximité*, Paris, Points, 384 p.
- Rosanvallon P., 2013, *La Société des égaux*, Paris, Points, 432 p.
- Rouillard J., 2006, *Apprivoiser le syndicalisme en milieu universitaire*, Montréal, Boréal.
- Roy D., BECKER H.S., CHAPOULIE J.-M., BRIAND J.-P., 2006, *Un sociologue à l'usine : Textes essentiels pour la sociologie du travail*, La Découverte, 256 p.
- Rozenblatt P., 2017, *Razzia sur le travail*, Syllepse, Paris.
- Sall A.S., 2017, *Gouvernance Universitaire : Une Expérience Africaine*, Dakar, Codesria, 218 p.
- Sama K.M., Grégoire E., 2018, *Constitution d'une communauté scientifique dans un Pays Moins Avancé (PMA). Le cas du Niger*.
- Sardan J.-P.O. de, 2019, « Les conflits de proximité et la crise de la démocratie au Niger : de la famille à la classe politique », *Cahiers d'études africaines*, 234, 2, p. 405-425.
- Sayad A., 2014, *La Double Absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Points, 560 p.
- Séhili D., 2003, *La castration sociale*, Paris, Syllepse (Le présent avenir).
- Séhili D., 2017, « Pour une sociologie intersectionnelle du travail, Habilitation à Diriger des Recherches ».
- Sen A., Bégot M., 2006, *La démocratie des autres*, Rivages poche, 90 p.
- Silvera R., 2006, « Le défi de l'égalité hommes/femmes dans le syndicalisme », *Mouvements*, no 43, 1, p. 23-29.
- Simmel G., 1998, *Secret et sociétés secrètes*, Belval France, Circé, 119 p.
- Tartakowsky D., 2017, *Construire l'université au XXIe siècle Récits d'une présidence Paris 8 -2012-2016*, éditions du Détour, Paris.
- Temime É., 2000, « Abdelmalek Sayad », *La pensée de midi*, 2, 2, p. 159-161.
- Tidjani Alou, 2006, « Genre et enseignement supérieur au Niger », Niger.
- Touraine A., 1994, *Qu'est-ce que la démocratie ?* Fayard, Paris.

Touraine A., 1997, *Pourrons-nous vivre ensemble ? égaux et différents*, Paris, Fayard, 396 p.

Tréanton J.-R., 1960, « Le concept de « carrière » », *Revue française de sociologie*, 1, 1, p. 73-80.

Tremblay J.-M., 2005, « Jean-Marc Piotte, “ L’université, les universitaires et la gauche : préambule aux textes de Normand Baillargeon, Jean-Marc Fontan, Mona-Josée Gagnon, Lucie Lamarche, Karen Messing et Ruth Rose ” ”. (2000) », *texte*.

Turpin F., 2018, *La France et la francophonie politique : histoire d’un ralliement difficile*, Paris, les Indes savantes.

Ubbiali S. la direction de V.C. et G., 2005, *Epistémologie du syndicalisme : Construction disciplinaire de l’objet syndical*, Paris, Editions L’Harmattan, 200 p.

Valenduc G., 2014, *Pouvoirs, contre-pouvoirs et concertation sociale dans les universités*, Louvain, Presses universitaires de Louvain.

Vallet L.-A., 1990, « Desrosières Alain, Thévenot Laurent, Les catégories socio-professionnelles. », *Revue française de sociologie*, 31, 3, p. 505-507.

Viennot E., 2020, *Non, le masculin ne l’emporte pas sur le féminin !* Marseille.

Voss K., 2010, « Dilemmes démocratiques : démocratie syndicale et renouveau syndical », *La Revue de l’Ires*, n° 65, 2, p. 87-107.

Weber M., Aron R., Freund J., 1963, *Le savant et le politique*, Paris, Union générale d’éditions.

Weil E., 1956, *Philosophie politique*, Paris, la Librairie.

Yenikoye I.A., 2007, *L’université Abdou Moumouni de Niamey : Organisation et aspects qualitatifs de l’enseignement supérieur au Niger*, Paris, Editions L’Harmattan, 252 p.

Zancarini-Fournel M., 2014, « Coéducation, gémination, co-instruction, mixité : débats dans l’Éducation nationale (1882-1976) », dans Rogers R. (dir.), *La mixité dans l’éducation : Enjeux passés et présents*, Lyon, ENS Éditions (Sociétés, Espaces, Temps), p. 25-32.

2010, « Termes clés de la sociologie de Norbert Elias », *Vingtième Siècle. Revue d’histoire*, n° 106, 2, p. 29-36.

2019, « In memoriam », *Revue française de sociologie*, 60, 1, p. 7-12.

ANNEXES

ANNEXE 1 : TEXTE STATUTAIRE ENSEIGNANTS-CHERCHEURS NIGER

Statut Autonome des Personnels Enseignants-Chercheurs et Chercheurs des Universités Publiques du Niger

Vu la Constitution du 25 novembre 2010 ; Vu la loi 98-12 du 1er juin 1998, portant orientation du système éducatif nigérien, et les textes modificatifs subséquents ; Vu l'ordonnance n° 2010-77 du 9 décembre 2010, portant Régime général des Etablissements publics à caractère Scientifique, Culturel et Technique ; Vu l'ordonnance n° 2010-78 du 9 décembre 2010, portant création d'un Etablissement Publics de l'Etat à caractère Scientifique, Culturel et Technique dénommé Université Abdou Moumouni de Niamey ; Vu la loi n° 2011-20 du 23 février 2011, déterminant l'organisation générale de l'administration civile de l'Etat et fixant ses missions ; Sur Rapport du Ministre des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique ; Le Conseil des Ministres entendu ; L'Assemblée Nationale a délibéré et adopté ; Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Article premier :

La présente loi fixe les règles statutaires applicables à l'ensemble des personnels Enseignants-Chercheurs et Chercheurs des Universités publiques.

Titre 1 : dispositions générales communes à toutes les catégories des personnels enseignants et chercheurs des universités publiques.

Article 2 :

Les Enseignants-Chercheurs et Chercheurs des Universités Publiques sont répartis selon les corps ci-après :

- Corps des Assistants et Attachés de Recherche ;
- Corps des Maîtres-assistants et Chargés de Recherche ;
- Corps des Maîtres de Conférences et Maîtres de Recherche ;
- Corps des Professeurs et Directeurs de Recherche.

Article 3 :

Les Enseignants-Chercheurs et Chercheurs peuvent, outre leurs fonctions à l'Université, accomplir des missions auprès d'autres organismes à la demande de ces derniers ou de l'Université selon les modalités fixées par arrêté du Recteur.

Ils peuvent également accomplir des stages et voyages d'études ou de recherche selon les nécessités de leurs travaux.

CHAPITRE I : RECRUTEMENT

Article 4 :

Un avis de vacance ou de création de poste émanant du Rectorat et/ou de l'Etablissement concerné, précise le profil du candidat au poste déclaré vacant ou créé.

Nul ne peut être nommé dans un emploi d'Enseignant - Chercheur ou de Chercheur dans les Universités publiques :

- si l'emploi postulé n'a été déclaré vacant ou créé ;
- s'il n'a l'avis favorable du Conseil scientifique ;
- s'il ne jouit de ses droits civiques et d'une bonne moralité ;
- s'il n'est reconnu physiquement apte pour l'exercice de la fonction.

Les Assistants et les Attachés de recherche sont nommés par arrêté du Recteur, après avis du Conseil du Département du Conseil de la Faculté, de l'Institut ou de l'Ecole concernés.

Pour tous les autres corps, les dossiers sont préalablement transmis à un Comité Consultatif Universitaire agréé, pour avis. Le Recteur procède par la suite à leur nomination.

CHAPITRE II : ORGANISATION DES CARRIERES

SECTION I : EVALUATION

Article 5 :

Les Enseignants-Chercheurs et Chercheurs des Universités ne sont ni notés ni inspectés. Ils sont évalués dans le cadre d'un Comité Consultatif Universitaire agréé.

SECTION II : AVANCEMENT

Article 6 :

Un Comité Consultatif Universitaire agréé est chargé de l'examen des dossiers de candidatures en vue de l'inscription sur les différentes listes d'aptitudes.

Les Enseignants-Chercheurs et Chercheurs inscrits sur les listes d'aptitude du Comité Consultatif Universitaire agréé sont nommés dans les différentes fonctions par arrêté du Recteur.

Article 7 :

Le temps à passer dans chacun des échelons de chaque corps est fixé à deux (2) ans.

CHAPITRE III : DROITS ET OBLIGATIONS

Article 8 :

Les Enseignants-Chercheurs et Chercheurs ont droit, conformément à la législation en vigueur, à une protection contre les menaces, outrage, injures ou diffamations dont ils peuvent être l'objet dans l'exercice de leurs fonctions.

Lorsqu'un Enseignant-Chercheur ou Chercheur est poursuivi en justice pour une faute professionnelle commise dans l'exercice de ses fonctions, l'Université doit le couvrir des condamnations civiles prononcées contre lui. Cette disposition n'est pas applicable aux fautes personnelles commises dans l'exercice de ses fonctions.

L'Université est tenue dans les conditions prévues à l'alinéa premier de subroger aux droits de la victime pour obtenir des auteurs des menaces ou attaques, restitution des sommes versées à son agent. Elle dispose en outre, aux mêmes fins, d'une action directe qu'elle peut intenter au besoin par voie de constitution de partite civile devant la juridiction compétente.

Article 9 :

Le droit syndical est reconnu aux Enseignants-Chercheurs et Chercheurs. Leurs syndicats professionnels peuvent ester en justice devant toute juridiction. Ils peuvent notamment devant la juridiction de l'ordre administratif, se pourvoir contre les actes réglementaires concernant le statut du personnel et contre les décisions individuelles portant atteinte aux intérêts collectifs des Enseignants - Chercheurs et Chercheurs.

Le droit de grève est reconnu aux Enseignant-Chercheurs et Chercheurs pour la défense de leurs intérêts professionnels, matériels et moraux. Il s'exerce dans le cadre défini par la loi.

Article 10 :

Les Enseignants-Chercheurs et Chercheurs jouissent d'une entière liberté d'expression dans l'exercice de leurs fonctions d'enseignement et dans leurs activités de recherche conformément aux traditions universitaires, aux principes d'objectivité et de tolérance des opinions et du respect de la liberté d'autrui.

Les Enseignants-Chercheurs et Chercheurs des Universités publiques sont astreints à l'obligation de discrétion professionnelle. Ils doivent contribuer à la création et à la promotion d'un espace scientifique, culturel et technologique de qualité en harmonie avec les politiques nationales de développement.

Les Enseignants-Chercheurs et Chercheurs sont inamovibles.

Article 11 :

La responsabilité principale des Enseignants-chercheurs et Chercheurs est d'assurer pleinement leurs missions d'enseignement et de recherche. A ce titre, ils sont tenus :

- d'assurer leurs enseignements en respectant les règles pédagogiques de progression ;
- de mener des activités de recherches en conformité avec les normes universelles ;

- d'agir en professionnels de l'éducation en se tenant au courant des innovations en veillant à l'actualisation constante de l'état de leurs connaissances et méthodes d'enseignement et de recherche ;

- d'être disponibles pour accomplir leurs missions et être constamment présents au sein de leur institution de rattachement ;

- de faire une évaluation objective des étudiants.

Article 12 :

Les Enseignants-Chercheurs et Chercheurs concourent à l'accomplissement des missions de service public de l'enseignement supérieur, notamment :

- l'élaboration des curricula et la transmission du savoir, du savoir-faire et du savoir-être au titre de la formation initiale et continue ;

- l'encadrement, le conseil, le tutorat et l'orientation des étudiants ;

- l'insertion professionnelle des étudiants ;

- l'organisation des enseignements au sein d'équipes pédagogiques et en liaison avec les milieux professionnels ;

- le développement de la recherche fondamentale, appliquée, pédagogique ou technologique ainsi que la valorisation de ses résultats ;

- le dialogue entre Sciences et Sociétés ;

- la contribution au développement scientifique et technologique en liaison avec les organismes de recherche et avec les secteurs sociaux et économiques du pays ;

- la coopération entre la recherche universitaire, la recherche industrielle et technologique et l'ensemble des secteurs de production ;

- la contribution à la réalisation des objectifs définis selon les orientations des pouvoirs publics ;

- la diffusion de la culture et de l'information scientifique et technique ainsi qu'aux progrès de la recherche.

Article 13 :

Les Enseignants-Chercheurs et Chercheurs ont l'obligation de :

- corriger les copies ;

- participer aux jurys des délibérations des examens et concours ;

- participer aux conseils et instances prévus par les statuts de leurs établissements ;

- diriger les travaux des étudiants

Article 14 :

Les Enseignants-Chercheurs et Chercheurs de rang A ont vocation prioritaire à assurer leur service d'enseignement/apprentissage ainsi que la direction des unités de recherche et l'encadrement des Enseignants-Chercheurs et Chercheurs de rang B.

Article 15 :

Les Enseignants-Chercheurs et Chercheurs sont tenus de promouvoir l'esprit du travail en équipe.

CHAPITRE IV : POSITIONS

Article 16 :

Les Enseignants-Chercheurs et Chercheurs sont obligatoirement placés dans l'une des positions suivantes :

- activité,
- détachement,
- disponibilité,
- hors cadre,
- sous les drapeaux.

SECTION I : ACTIVITE

Article 17 :

L'activité est la position de l'Enseignant-Chercheur ou Chercheur qui, titulaire d'un grade, exerce effectivement les fonctions afférentes à l'un des emplois correspondants ou toute autre fonction qui lui a été attribuée au sein de l'Université.

Sont considérées comme périodes d'activité :

- les périodes de présence effective ;
- les vacances universitaires ;
- les congés ;
- les périodes d'absence ;
- les périodes de stages de formation professionnelle ou de recherche ;
- l'année sabbatique ;
- la mise à disposition.

Article 18 :

Les Enseignants-Chercheurs et Chercheurs bénéficient en outre dans les conditions dûment constatées :

- des congés de longue maladie ;

-des congés pour couches et allaitement ;

-des congés de longue durée.

Article 19 :

Pour l'ouverture du droit aux congés annuels, sont considérés comme services accomplis :

-les congés de maladies et les congés pour couches et allaitement ;

-les périodes passées en stage de formation professionnelle ou de recherche ;

-les autorisations d'absences avec ou sans traitement.

Article 20 :

Les Enseignants-Chercheurs et Chercheurs ont droit aux stages de formation professionnelle ou de recherche. Les conditions, la durée ainsi que les traitements à verser aux bénéficiaires sont fixés par décret pris en Conseil des Ministres.

Article 21 :

Les Enseignants-Chercheurs et Chercheurs ont droit à un voyage d'études ou de recherche tous les (2) deux ans.

Les modalités du voyage d'études ou de recherche sont fixées par arrêté du Recteur.

Article 22 :

Chaque Enseignant-Chercheur ou Chercheur, a droit à l'année sabbatique accordée par le Recteur, après avis du conseil de Département, du conseil de Faculté, d'Institut ou d'Ecole.

Pendant cette période il conserve l'intégralité de son salaire comme prévu à l'article 33 de la présente loi.

Article 23 :

En application des dispositions de l'article 17 de la présente loi, peuvent être placés en position de mise à disposition sous réserve des incompatibilités prévues par les textes en vigueur au profit de l'Etat et des collectivités territoriales, les Enseignants-Chercheurs et Chercheurs titulaires appelés à remplir une mission publique à la suite d'une nomination de l'Etat.

Article 24 :

Les Enseignants- Chercheurs et Chercheurs titulaires mis à disposition continuent à percevoir l'intégralité de leur traitement. Toutefois, l'Etat ou la collectivité territoriale est tenu(e) de rembourser à l'Université les traitements des Enseignants-Chercheurs et Chercheurs mis à leur disposition.

Article 25 :

Les Enseignants-Chercheurs et Chercheurs mis à disposition conservent tous leurs droits à l'avancement et à la retraite. L'enseignant-Chercheur ou le Chercheur mis à disposition est

astreint, sauf incompatibilité, à un minimum de charge d'enseignement égal au tiers de la charge normale.

Une fois qu'il est mis fin à sa mise à disposition, l'Enseignant Chercheur ou le Chercheur est obligatoirement réintégré à l'Université.

SECTION II : DETACHEMENT

Article 26 :

Le détachement est la position de l'Enseignant-Chercheur ou du Chercheur placé hors de son cadre d'origine mais continuant à bénéficier dans son corps de ses droits à l'avancement et à la retraite.

Article 27 :

Le détachement d'un Enseignant-Chercheur ou Chercheur ne peut intervenir que dans l'un des cas suivants :

-détachement auprès d'une administration ou établissement public de l'Etat ou d'une collectivité territoriale ;

-détachement pour assurer un enseignement ou mission publique à l'étranger dans des organismes internationaux ;

-détachement pour exercer les fonctions de membre de gouvernement, une fonction élective, un mandat syndical, lorsque la fonction ou le mandat comporte des obligations incompatibles avec l'exercice normal de l'emploi ;

-détachement auprès d'une entreprise privée pour y exercer des fonctions de direction, d'encadrement ou de recherche présentant un caractère d'intérêt public incontestable, notamment pour le développement de l'économie nationale.

Article 28 :

Dans tous les cas, la rémunération de l'agent détaché reste à la charge du nouvel employeur.

A l'expiration de son détachement, l'Enseignant-Chercheur ou le Chercheur est réintégré automatiquement dans son corps d'origine.

SECTION III : DISPONIBILITE

Article 29 :

La disponibilité est la position de l'Enseignant-Chercheur ou du Chercheur qui, placé hors de son corps d'origine, cesse de bénéficier dans cette position de ses droits à l'avancement et à la retraite.

Article 30 :

La mise en disponibilité de l'Enseignant-Chercheur ou du Chercheur ne peut être accordée que dans les cas suivants :

-études ou recherches présentant un intérêt général, la durée de la disponibilité ne peut en aucun cas excéder trois (3) ans, mais elle est renouvelable une fois ;

-convenances personnelles : la durée de la disponibilité ne peut excéder deux (2) ans. Elle est renouvelable une (1) fois. Dans ce cas, l'Enseignant-Chercheur ou Chercheur demandeur doit avoir un minimum de cinq (5) ans d'ancienneté ;

-accident ou maladie grave du conjoint ou d'un enfant : la durée de la disponibilité ne peut excéder trois (3) ans, elle est renouvelable trois (3) fois.

SECTION IV : HORS CADRE

Article 31 :

La position hors cadre est la position dans laquelle un Enseignant-Chercheur ou un Chercheur détaché, soit auprès d'une administration ou d'une entreprise publique, dans un emploi ne conduisant pas à la pension de retraite, soit auprès d'organismes internationaux, peut être placé, à sa demande, pour continuer à servir dans la même administration, entreprise ou organisme.

SECTION V : SOUS LES DRAPEAUX

Article 32 :

La position dite « sous les drapeaux » est la position dans laquelle un Enseignant-Chercheur ou Chercheur est incorporé régulièrement dans une formation militaire pour y accomplir le temps de service légal.

CHAPITRE V : REMUNERATION ET AVANTAGES MATERIELS ET SOCIAUX

Article 33 :

Tout Enseignant-Chercheur ou Chercheur, a droit, après service fait, à une rémunération comprenant :

1. le traitement soumis à la retenue pour pension,
2. l'indemnité de résidence,
3. les prestations familiales,
4. les indemnités et primes,
5. les frais d'encadrement, de correction et de participation aux Jurys de soutenance.

Article 34 :

Les échelles indiciaires et la valeur du point indiciaire des personnels Enseignants-Chercheurs et Chercheurs des Universités publiques, autres que ceux mis à la disposition de l'Université par un Etat étranger ou un organisme, sont fixées par décret pris en Conseil des Ministres.

Article 35 :

Les Enseignants -Chercheurs ou Chercheurs bénéficient d'indemnités pour les cours complémentaires dispensés en sus de leur charge horaire normale, d'une prime de recherche, d'une prime académique mensuelle, d'une prime de publication, de frais d'encadrement, de frais de correction et de frais de participation aux Jurys de soutenance.

Les taux des indemnités et des primes sont fixés par décret pris en Conseil des Ministres.

Article 36 :

Les indemnités mensuelles de responsabilité des Vice-recteurs, des Doyens et des Vice-Doyens de Facultés, des Directeurs et Vice-directeurs d'Instituts et d'Ecoles, des Chefs et des Chefs de Départements Adjoints d'enseignement ou de recherche sont fixées par décret pris en Conseil des Ministres.

Article 37 :

Les Recteurs et les Vice-recteurs, les Doyens et les Vice-Doyens des Facultés, les Directeurs et les Vice-directeurs d'Instituts ou d'Ecoles, les Chefs de Départements et les Chefs de Départements Adjoints d'enseignement ou de recherche demeurent dans le corps qui était le leur, avant leur nomination en qualité de Recteurs, Vice-recteurs, Doyens, Vice-Doyens, Directeurs, Vice-directeurs, Chefs de Départements et Chefs de Départements Adjoints.

Article 38 :

Le Recteur a rang et avantages de ministre.

Les Vice-recteurs ont droit à un logement ou à défaut à une indemnité compensatrice non imposable et à un véhicule de fonction.

Les autres Enseignants-Chercheurs et Chercheurs ont droit au logement gratuit ou à défaut à une indemnité compensatrice non imposable.

Le montant de l'indemnité compensatrice de logement est fixé par décret pris en Conseil des Ministres.

Article 39 :

Les Doyens de Facultés, les Directeurs d'Instituts ou d'Ecoles, les Vice-Doyens et les Vice-directeurs, les Chefs de Départements et les Chefs de Départements Adjointes ont droit à une indemnité de roulage mensuelle fixée par décret pris en Conseil des Ministres.

Article 40 :

Les Enseignants-Chercheurs et Chercheurs en activité ou retraités, ainsi que les membres de leur famille ont droit au remboursement à concurrence de 80 % des frais médicaux engagés en milieu hospitalier.

Les Enseignants-Chercheurs et Chercheurs en activité ou retraités, ainsi que les membres de leur famille ont droit à une prise en charge totale des frais d'hospitalisation. Ces personnels sont hospitalisés en 1ère catégorie hospitalière.

Article 41 :

Pour l'application des dispositions de l'article 40, sont considérés comme membres de la famille :

- le (s) conjoint (s) ;
- les enfants légitimes, reconnus ou adoptés, jusqu'à leur majorité, sur présentation d'un certificat de vie et charge.

Article 42 :

Les Enseignants-Chercheurs et Chercheurs en mission peuvent prétendre à :

- la prise en charge de leurs frais de transport ;
 - des indemnités de déplacement et des indemnités pour suivre des stages professionnels
- fixées par décret pris en Conseil des Ministres.

CHAPITRE VI : DISCIPLINE

Article 43 :

Le pouvoir disciplinaire à l'égard des Enseignants-Chercheurs et Chercheurs est exercé par une formation spéciale du Conseil de l'Université dénommée « Section disciplinaire ».

Article 44 :

Peuvent donner lieu à des poursuites disciplinaires sans préjudice des poursuites pénales, les faits suivants :

- participation d'un Enseignant-Chercheur ou Chercheur à une inscription frauduleuse d'étudiant dans l'un des établissements d'enseignement ou de recherche relevant des Universités ;

- remise volontaire frauduleuse de sujet d'examen ou de toute autre épreuve, à un étudiant ou à tout autre candidat, ainsi que de tout acte conférant un avantage anormal à ce dernier, avant ou pendant les épreuves d'examen ou contrôles des connaissances organisés par l'Université ;

-toute fraude ayant pour conséquence la délivrance irrégulière de titre ou diplôme universitaire ;

-tout acte de violence, de dégradation volontaire de biens dans le patrimoine de l'Université ;

-refus de participer aux réunions des instances des facultés, instituts et écoles ;

-violation des dispositions de la Charte d'éthique et de déontologie.

Article 45 :

Peuvent également donner lieu à des poursuites disciplinaires les manquements à des obligations académiques suivants :

-violation du secret des délibérations d'une instance quelconque de l'Université dont les décisions sont soumises à un tel régime ;

-manquement grave aux obligations professionnelles, notamment le refus délibéré de l'accomplissement des charges d'enseignement ;

-refus de participer au jury de délibérations.

Article 46 :

Les sanctions qui peuvent intervenir à l'encontre des Enseignants-Chercheurs et Chercheurs sont par ordre de gravité :

1.l'avertissement ;

2.le blâme ;

3.l'interdiction d'inscription sur une liste d'aptitude pour une session ;

4.le retard à l'avancement d'échelon de dix-huit (18) mois au maximum,

5.l'abaissement d'échelon ;

6.l'exclusion temporaire des fonctions avec suspension du salaire pour une durée maximale de trois (3) mois ;

7.l'interdiction d'enseigner ou de faire de la recherche dans un département de l'Université ;

8.la mise à la retraite d'office ;

9.la révocation sans suspension des droits à pension ;

Article 47 :

Les sanctions disciplinaires applicables aux chargés de cours sont :

- l'avertissement ;
- l'interdiction d'enseigner ou de faire de la recherche dans un département ou laboratoire de l'Université pour une durée maximale de deux (2) ans ;
- l'interdiction d'enseigner ou de faire de la recherche dans un département ou laboratoire de l'Université pour une durée maximale de cinq (5) ans ;
- l'interdiction définitive d'enseigner ou de faire de la recherche dans un département ou laboratoire de l'Université.

CHAPITRE VII : CESSATION DEFINITIVE DES FONCTIONS

Article 48 :

La cessation définitive des fonctions résulte de :

- l'admission à la retraite ;
- la démission régulièrement acceptée ;
- la révocation prononcée par le Conseil de l'Université ;
- la mise à la retraite d'office ;
- le décès.

Article 49 :

L'admission à la retraite peut se substituer à la révocation si l'agent a droit à la pension.

Article 50 :

Les Enseignants-Chercheurs et Chercheurs admis à faire valoir leurs droits à la retraite bénéficient d'une indemnité de départ équivalente à douze (12) mois de leur dernier Traitement.

CHAPITRE VIII : PENSION

Article 51 :

L'Enseignant-Chercheur et le Chercheur, admis à faire valoir ses droits à la retraite, bénéficie d'une pension de retraite fixée par les textes en vigueur.

Article 52 :

L'âge d'admission à la retraite des Enseignants-Chercheurs et Chercheurs est fixé ainsi qu'il suit :

- soixante-dix (70) ans pour les Professeurs, Directeurs de Recherche, Maîtres de Conférences et Maîtres de Recherche ;
- soixante-cinq (65) ans pour les Maîtres-assistants et Chargés de Recherche ;
- soixante (60) ans pour les Assistants et Attachés de Recherche.

Toutefois, pour tous les corps, l'âge de la retraite peut, sur demande, être ramené de cinq (5) ans inférieur par rapport à l'âge réglementaire.

CHAPITRE IX : HONORARIAT- EMERITAT

Article 53 :

Au moment de leur admission à la retraite ou lorsqu'après avoir été titularisés dans leurs corps pendant quatre (4) ans au moins à l'Université, ils sont appelés à la quitter définitivement pour exercer d'autres fonctions, les Enseignants-Chercheurs et Chercheurs de l'Université peuvent se voir conférer l'honorariat, dans les conditions fixées par décret pris en Conseil des Ministres.

Article 54 :

Les Enseignants-chercheurs et Chercheurs ayant le grade de Professeur titulaire, admis à la retraite peuvent, pour une durée déterminée par le Conseil Scientifique et après avis du conseil de Département, de Faculté et celui du conseil de l'Université, recevoir le titre de Professeur émérite, dans les conditions fixées par décret pris en Conseil des Ministres.

CHAPITRE X : CAPITAL – DECES

Article 55 :

Les ayants droit d'un Enseignant-Chercheur ou d'un Chercheur décédé ont droit au moment du décès, au paiement d'un capital décès égal à six (6) mois de traitement brut soumis à retenue pour pension, dans les conditions fixées par décret pris en Conseil des Ministres.

TITRE II : DISPOSITIONS PROPRES A CHAQUE CORPS

Article 56 :

Les dispositions propres aux corps des Assistants, Attachés de Recherches, Maîtres-assistants, Chargés de Recherches, Maîtres de Conférences, Maîtres de Recherche, Professeurs et Directeurs de Recherches sont fixées par décret pris en Conseil des Ministres.

TITRE III : DISPOSITIONS FINALES ET TRANSITOIRES

Article 57 :

Dans tous les cas non prévus par la présente loi, il est fait application du Statut Général de la Fonction Publique.

Article 58 :

La présente loi prend effet à compter du 1er Janvier 2012.

Article 59 :

Un décret pris en Conseil des Ministres détermine les modalités d'application de la présente loi.

Article 60 :

La présente loi qui abroge toutes dispositions antérieures, contraires, notamment l'ordonnance n° 74-22 du 1er octobre 1974, portant Statut particulier des personnels Enseignants et Chercheurs de l'Université de Niamey, sera publiée au Journal Officiel de la République et exécutée comme loi de l'État.

Fait à Niamey, le

Signé : Le Président de la République

ISSOUFOU MAHAMADOU

 @ Citer cette page © WageIndicator 2018 - Votresalaire.org/Niger - Conventions collectives - base de données.

ANNEXE 2 : TEXTE STATUTAIRE ENSEIGNANTS-CHERCHEURS
FRANCE

Décret n°84-431 du 6 juin 1984 fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maitres de conférences.

Version consolidée au 23 mars 2017

Le Président de la République,

Sur le rapport du Premier ministre, du ministre de l'Économie, des finances et du budget, du ministre des Affaires sociales et de la solidarité nationale et du ministre de l'Éducation nationale ;

Vu la loi n° 68-978 du 12 novembre 1968 modifiée d'orientation de l'enseignement supérieur ;

Vu la loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires ;

Vu la loi n° 84-16 du 11 janvier 1984 portant dispositions statutaires relatives à la fonction, publique de l'État ;

Vu la loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur ;

Vu le décret n° 59-309 du 14 février 1959 modifié relatif au régime particulier de certaines positions des fonctionnaires et à certaines modalités de cessation de fonction ;

Vu le décret n° 83-287 du 8 avril 1983 portant statut particulier du corps des assistants des disciplines juridiques, politiques, économiques et de gestion, et des disciplines littéraires et des sciences humaines ;

Vu le décret n° 83-299 du 13 avril 1983 relatif au conseil supérieur des universités ;

Vu le décret n° 83-399 du 18 mai 1983 relatif aux commissions de spécialité et d'établissement de certains établissements d'enseignement et de recherche relevant du ministre de l'éducation nationale ;

Vu l'avis du comité technique paritaire en date du 21 mars 1984 ;

Vu l'avis du Conseil supérieur de la fonction publique en date du 20 avril 1984 ;

Le Conseil d'Etat (section des finances) entendu ;

Le conseil des ministres entendu,

Article 1

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 1

Le présent décret fixe les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et constitue le statut particulier du corps des professeurs des universités et celui du corps des maîtres de conférences.

Les corps d'enseignants-chercheurs régis par le présent décret sont soumis aux dispositions du titre V du livre IX du code de l'éducation et, pour celles de leurs dispositions n'y dérogeant pas, aux dispositions de la loi du 13 juillet 1983 et de la loi du 11 janvier 1984 susvisées et des décrets pris pour leur application.

Aucune distinction, directe ou indirecte, ne peut être faite entre les enseignants-chercheurs en raison de leur sexe.

Toutefois des distinctions peuvent être faites entre les femmes et les hommes en vue de la désignation par les autorités qui en sont chargées des membres des jurys et des comités de sélection ou instances constituées pour le recrutement, la carrière ou le suivi de carrière des enseignants-chercheurs, afin de concourir à une représentation équilibrée des femmes et des hommes dans ces organes.

Les personnels enseignants et hospitaliers des centres hospitaliers et universitaires restent régis par les dispositions statutaires prises en application des articles L. 952-21 à L. 952-23 du code de l'éducation. Les enseignants chercheurs des corps des établissements d'enseignement supérieur dont la liste figure en annexe du présent texte demeurent soumis aux dispositions statutaires de ces corps.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement.

Article 2

- Modifié par Décret n°2009-460 du 23 avril 2009 - art. 2

Les enseignants-chercheurs ont une double mission d'enseignement et de recherche. Ils concourent à l'accomplissement des missions du service public de l'enseignement supérieur prévues par l'article L. 123-3 du code de l'éducation ainsi qu'à l'accomplissement des missions de la recherche publique mentionnées à l'article L. 112-1 du code de la recherche.

Dans l'accomplissement des missions relatives à l'enseignement et à la recherche, ils jouissent, conformément aux dispositions de l'article L. 952-2 du code de l'éducation, d'une

pleine indépendance et d'une entière liberté d'expression, sous les réserves que leur imposent, conformément aux traditions universitaires et aux dispositions du code de l'éducation, les principes de tolérance et d'objectivité.

Les enseignants-chercheurs ne peuvent être mutés que sur leur demande.

Titre Ier : Dispositions communes

Chapitre Ier : Droits et obligations.

Article 3

- Modifié par Décret n°2009-460 du 23 avril 2009 - art. 3

Les enseignants-chercheurs participent à l'élaboration, par leur recherche, et assurent la transmission, par leur enseignement, des connaissances au titre de la formation initiale et continue incluant, le cas échéant, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Ils assurent la direction, le conseil, le tutorat et l'orientation des étudiants et contribuent à leur insertion professionnelle. Ils organisent leurs enseignements au sein d'équipes pédagogiques dans tous les cursus universitaires et en liaison avec les milieux professionnels. Ils établissent à cet effet une coopération avec les entreprises publiques ou privées.

Ils concourent à la formation des maîtres et à la formation tout au long de la vie.

Ils ont également pour mission le développement, l'expertise et la coordination de la recherche fondamentale, appliquée, pédagogique ou technologique ainsi que la valorisation de ses résultats. Ils participent au développement scientifique et technologique en liaison avec les grands organismes de recherche et avec les secteurs sociaux et économiques concernés. Ils contribuent à la coopération entre la recherche universitaire, la recherche industrielle et l'ensemble des secteurs de production.

Ils participent aux jurys d'examen et de concours.

Ils contribuent au dialogue entre sciences et sociétés, notamment par la diffusion de la culture et de l'information scientifique et technique. Ils peuvent concourir à la conservation et l'enrichissement des collections et archives confiées aux établissements et peuvent être chargés d'activités documentaires.

Ils contribuent au sein de la communauté scientifique et culturelle internationale à la transmission des connaissances et à la formation à la recherche et par la recherche. Ils contribuent également au progrès de la recherche internationale. Ils peuvent se voir confier des missions de coopération internationale.

Ils concourent à la vie collective des établissements et participent aux conseils et instances prévus par le code de l'éducation et le code de la recherche ou par les statuts des établissements.

Les professeurs des universités ont vocation prioritaire à assurer leur service d'enseignement sous forme de cours ainsi que la direction des unités de recherche.

Article 4

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 2

Les enseignants-chercheurs titulaires sont répartis entre le corps des maîtres de conférences et le corps des professeurs des universités, sous réserve des dispositions prévues aux articles 59 et 61 ci-après.

Tout enseignant-chercheur doit avoir la possibilité de participer aux travaux d'une équipe de recherche dans des conditions fixées par le conseil d'administration, le cas échéant, dans un établissement autre que son établissement d'affectation.

Tout enseignant-chercheur peut demander le réexamen d'un refus opposé par son établissement d'affectation à sa demande de participation aux travaux d'une équipe de recherche auprès du conseil d'administration, après avis du conseil académique, siégeant tous les deux en formation restreinte aux enseignants-chercheurs.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement.

Article 4-1

- Créé par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 3

Tout enseignant-chercheur peut bénéficier, sur son temps de travail, d'une formation continue concernant les différentes missions qu'il exerce, notamment dans le cadre de l'article L. 721-2 du code de l'éducation.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement.

Article 5

- Modifié par Décret 87-555 1987-07-17 art. 1 JORF 19 juillet 1987
- Modifié par Décret 92-71 1992-01-16 art. 1 JORF 22 janvier 1992

Les enseignants chercheurs sont astreints à résider au lieu d'exercice de leurs fonctions. Des dérogations individuelles peuvent être accordées par le président ou le directeur de l'établissement dans les limites compatibles avec les besoins du service.

Article 6

- Modifié par Décret 87-555 1987-07-17 art. 1 JORF 19 juillet 1987
- Modifié par Décret 92-71 1992-01-16 art. 1 JORF 22 janvier 1992

Les obligations de service des enseignants chercheurs sont celles définies par la réglementation applicable à l'ensemble de la fonction publique.

Article 7

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 4

Les fonctions des enseignants, chercheurs s'exercent dans les domaines énumérés aux articles L. 123-3 et L. 952-3 du code de l'éducation et L. 112-1 du code de la recherche.

I.-Le temps de travail de référence, correspondant au temps de travail arrêté dans la fonction publique, est constitué pour les enseignants-chercheurs :

1° Pour moitié, par les services d'enseignement déterminés par rapport à une durée annuelle de référence égale à 128 heures de cours ou 192 heures de travaux dirigés ou pratiques ou toute combinaison équivalente en formation initiale, continue ou à distance. Ces services d'enseignement s'accompagnent de la préparation et du contrôle des connaissances y afférents. Ils sont pris en compte pour le suivi de carrière réalisé dans les conditions prévues à l'article 18-1 du présent décret ;

2° Pour moitié, par une activité de recherche prise en compte pour le suivi de carrière réalisé dans les conditions prévues à l'article 18-1 du présent décret.

Lorsqu'ils accomplissent des enseignements complémentaires au-delà de leur temps de travail tel qu'il est défini au présent article, les enseignants-chercheurs perçoivent une rémunération complémentaire dans les conditions prévues par décret.

II.-Dans l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur, dans le respect des dispositions de l'article L. 952-4 du code de l'éducation et compte tenu des priorités scientifiques et pédagogiques, le conseil d'administration en formation restreinte ou l'organe en tenant

lieu définit les principes généraux de répartition des services entre les différentes fonctions des enseignants-chercheurs telles que mentionnées aux articles L. 123-3 et L. 952-3 du code de l'éducation et L. 112-1 du code de la recherche. Il fixe également les équivalences horaires applicables à chacune des activités correspondant à ces fonctions, ainsi que leurs modalités pratiques de décompte.

Ces équivalences horaires font l'objet d'un référentiel national approuvé par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

III.-Dans le respect des principes généraux de répartition des services définis par le conseil d'administration en formation restreinte ou par l'organe en tenant lieu, le président ou le directeur de l'établissement arrête les décisions individuelles d'attribution de services des enseignants-chercheurs dans l'intérêt du service, après avis motivé, du directeur de l'unité de recherche de rattachement et du directeur de la composante formulé après consultation du conseil de la composante, réuni en formation restreinte aux enseignants.

Ces décisions prennent en considération l'ensemble des activités des enseignants-chercheurs.

Les enseignants-chercheurs peuvent en outre accomplir une partie de leur service dans un établissement public d'enseignement supérieur distinct de leur établissement d'affectation, notamment dans le cadre d'un regroupement prévu au 2° de l'article L. 718-3 du code de l'éducation, ou dans un établissement public dispensant un enseignement d'un niveau supérieur à celui correspondant au baccalauréat, dans le cadre d'un service partagé. La mise en œuvre de ce service partagé est subordonnée à la conclusion entre les établissements concernés d'une convention qui en fixe l'objet et en détermine les modalités. Ce service ne peut se faire sans l'accord écrit de l'intéressé.

Le tableau de service de chaque enseignant-chercheur lui est transmis en début d'année universitaire et peut être adapté pour chaque semestre d'enseignement.

Le service d'un enseignant-chercheur peut être modulé pour comporter un nombre d'heures d'enseignement inférieur ou supérieur au nombre d'heures de référence mentionné au I.

Cette modulation est facultative et ne peut se faire sans l'accord écrit de l'intéressé.

La modulation peut s'inscrire dans le cadre d'un projet individuel ou collectif, scientifique, pédagogique ou lié à des tâches d'intérêt général. Elle tient compte du caractère annuel ou pluriannuel de ce projet.

La modulation de service ne peut aboutir à ce qu'un enseignant-chercheur n'exerce qu'une mission d'enseignement ou qu'une mission de recherche et à ce que le service

d'enseignement soit inférieur à 42 heures de cours magistral ou à 64 heures de travaux pratiques ou dirigés, ou toute combinaison équivalente. Elle doit en outre laisser à chaque enseignant-chercheur un temps significatif pour ses activités de recherche.

Tout enseignant-chercheur peut demander le réexamen d'un refus opposé à sa demande de modulation après consultation d'une commission, composée d'enseignants-chercheurs d'un rang au moins égal à celui de l'intéressé, désignés par le conseil académique ou l'organe compétent pour exercer les attributions mentionnées au IV de l'article L. 712-6-1. Pour les maîtres des conférences, cette commission est composée à parité de maîtres de conférences et de professeurs.

Les principes généraux de répartition des obligations de service et les décisions individuelles d'attribution de services ne peuvent avoir pour effet de compromettre la réalisation des engagements de formation prévus dans le cadre du contrat pluriannuel entre l'établissement et l'État.

Dans le cas où il apparaît impossible d'attribuer le service de référence à ces personnels, le président ou le directeur de l'établissement leur demande de compléter leur service dans un autre établissement public d'enseignement supérieur de la même académie sans paiement d'heures complémentaires. La région d'Ile-de-France est, pour l'application des dispositions du présent alinéa, considérée comme une seule et même académie.

IV.-Les enseignants-chercheurs qui exercent les fonctions de président d'université, ou de vice-président du conseil d'administration ou de président du conseil académique d'une université, de président, ou de directeur d'un établissement public d'enseignement supérieur, ainsi que de président du conseil académique d'une communauté d'universités et d'établissements sont, de plein droit, déchargés du service d'enseignement mentionné au troisième alinéa du présent article sauf s'ils souhaitent conserver tout ou partie de ce service. De plus, les vice-présidents désignés par les statuts des universités, dans la limite de deux, bénéficient de plein droit de la même décharge de service d'enseignement, sauf s'ils souhaitent conserver tout ou partie de ce service.

Les enseignants-chercheurs qui exercent les fonctions de directeur d'un institut ou école relevant de l'article L. 713-9 du code de l'éducation ou de directeur d'une école supérieure du professorat et de l'éducation relevant de l'article L. 721-1 du même code ainsi que ceux qui sont placés en délégation auprès de l'Institut universitaire de France sont, sur leur demande, déchargés de plein droit des deux tiers du service d'enseignement mentionné au troisième alinéa du présent article sauf s'ils souhaitent ne bénéficier d'aucune décharge ou bénéficier d'une décharge inférieure.

Les enseignants-chercheurs qui exercent les fonctions de directeur d'unité de formation et de recherche peuvent, sur leur demande, être déchargés au plus des deux tiers du service mentionné au troisième alinéa du présent article.

Les enseignants-chercheurs qui exercent auprès des ministres chargés de l'enseignement supérieur et de la recherche des fonctions notamment d'expertise et de conseil, dont la liste est fixée par arrêté conjoint de ces ministres, peuvent, sur leur demande, être déchargés des deux tiers du service mentionné au troisième alinéa du présent article, sauf s'ils souhaitent ne bénéficier d'aucune décharge ou bénéficier d'une décharge inférieure.

Les enseignants-chercheurs qui exercent les fonctions de président de section du Conseil national des universités ou du Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques ou de président de la commission permanente du Conseil national des universités peuvent, sur leur demande, être déchargés au plus d'un tiers du service mentionné au troisième alinéa du présent article. La décharge accordée au titre de président de la commission permanente du Conseil national des universités ne peut être cumulée avec celle de président de section.

Les enseignants-chercheurs qui bénéficient des dispositions du présent IV ne peuvent pas être rémunérés pour des enseignements complémentaires.

Les enseignants-chercheurs qui exercent les fonctions de membre du Conseil national des universités peuvent demander à convertir les indemnités de fonction dont ils bénéficient en décharge de service d'enseignement selon des modalités déterminées par décret.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement.

Article 7-1

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 5

Chaque enseignant-chercheur établit, au moins tous les cinq ans, et à chaque fois qu'il est candidat à une promotion, un rapport mentionnant l'ensemble de ses activités et leurs évolutions éventuelles. Ce rapport est remis au président ou directeur de l'établissement qui en assure la transmission au Conseil national des universités ou au Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques. L'avis émis par le conseil académique ou l'organe compétent pour exercer les attributions mentionnées au IV de l'article L. 712-6-1, siégeant en formation restreinte, sur les activités pédagogiques et les tâches d'intérêt général, qui figurent dans le rapport d'activité de l'intéressé, est joint à cette transmission et communiqué à l'intéressé à qui est donnée la possibilité de faire des observations sur l'avis de l'établissement.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement.

Article 8 (abrogé)

- Abrogé par Décret 87-555 1987-07-17 art. 1, art. 16 JORF 19 juillet 1987

Article 8

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 6

Les enseignants chercheurs doivent la totalité de leur temps de service à la réalisation des différentes activités qu'impliquent leurs fonctions.

En matière de cumul d'activité, ils sont soumis aux dispositions législatives et réglementaires applicables à l'ensemble des agents de la fonction publique, notamment au statut général des fonctionnaires et au décret n° 2007-658 du 2 mai 2007 relatif au cumul d'activités des fonctionnaires, des agents non titulaires de droit public et des ouvriers d'établissements industriels de l'État. Ils sont également soumis au décret n° 71-715 du 2 septembre 1971 relatif

à certaines modalités de rémunérations de personnels enseignants occupant un emploi dans un établissement d'enseignement supérieur.

Ils bénéficient des dispositions des articles L. 531-8 à L. 531-11 et L. 531-12 à L. 531-14 du code de la recherche.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement.

Article 9 (transféré)

- Modifié par Décret n°2008-308 du 2 avril 2008 - art. 21
- Transféré par Décret n°2008-333 du 10 avril 2008 - art. 2 II

Chapitre II : Les comités de sélection.

Article 9

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 7

Des comités de sélection sont institués en vue des concours de recrutement des professeurs et maîtres de conférences, de la nomination de fonctionnaires d'autres corps en position de détachement dans ces corps et des mutations prévues aux articles 33 et 51.

Sous réserve des articles 46-1 et 49-2 un comité de sélection est constitué pour pourvoir chaque emploi d'enseignant-chercheur créé ou déclaré vacant dans les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel et dans les autres établissements publics relevant du ministre chargé de l'enseignement supérieur auxquels sont affectés des enseignants-chercheurs.

Toutefois, un même comité de sélection peut être constitué pour pourvoir plusieurs emplois d'enseignant-chercheur lorsque ces emplois relèvent d'une même discipline.

Le comité de sélection est créé par délibération du conseil académique ou de l'organe compétent pour exercer les attributions mentionnées au IV de l'article L. 712-6-1, siégeant en formation restreinte aux représentants élus des enseignants-chercheurs, des chercheurs et des personnels assimilés. Cette délibération précise le nombre de membres du comité, compris entre huit et vingt, et, conformément aux dispositions de l'article L. 952-6-1 du code de l'éducation, le nombre de ceux choisis hors de l'établissement et le nombre de ceux choisis parmi les membres de la discipline en cause.

Les membres du comité de sélection sont proposés par le président ou le directeur de l'établissement au conseil académique ou à l'organe compétent pour exercer les attributions mentionnées au IV de l'article L. 712-6-1, siégeant en formation restreinte aux représentants élus des enseignants-chercheurs et personnels assimilés.

Le conseil académique ou l'organe compétent pour exercer les attributions mentionnées au IV de l'article L. 712-6-1, en formation restreinte statue par un vote sur la liste des noms qui lui sont proposés par le président ou le directeur. Ce vote est émis par les seuls professeurs et personnels assimilés pour les membres du comité relevant de ce grade.

Sont considérés comme membres extérieurs à l'établissement les enseignants-chercheurs et personnels assimilés qui n'ont pas la qualité d'électeur pour les élections au conseil d'administration de l'établissement dans lequel l'emploi est à pourvoir.

Peuvent être choisis pour siéger dans les comités de sélection des universitaires et des chercheurs appartenant à des institutions étrangères, d'un rang au moins égal à celui auquel postulent les candidats.

Les comités de sélection comprennent une proportion minimale de 40 % de personnes de chaque sexe et au moins deux personnes de chaque sexe.

Un décret en Conseil d'Etat fixe la liste des disciplines, dans lesquelles, compte tenu de la répartition entre les sexes des enseignants-chercheurs, il peut être dérogé à la proportion minimale de 40 %, ainsi que la proportion minimale dérogatoire que doit respecter chacune de ces disciplines.

Les comités créés en vue de pourvoir un emploi de maître de conférences sont composés à parité de maîtres de conférences et assimilés et de professeurs des universités et assimilés.

Le conseil académique ou l'organe compétent pour exercer les attributions mentionnées au IV de l'article L. 712-6-1, siégeant en formation restreinte désigne parmi les membres du comité de sélection celui qui exercera les fonctions de président.

La composition du comité de sélection est rendue publique avant le début de ses travaux.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 1994 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement

Article 9-1

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 8

Un comité de sélection peut être commun à plusieurs établissements associés à cette fin, notamment dans le cadre des regroupements prévus au 2° de l'article L. 718-3 du code de l'éducation. Il est créé par une délibération adoptée en termes identiques par les conseils académiques ou les organes compétents pour exercer les attributions mentionnées au IV de l'article L. 712-6-1, de chaque établissement concerné siégeant en formation restreinte aux représentants élus des enseignants-chercheurs, des chercheurs et des personnels assimilés.

Ce comité de sélection peut être constitué pour pourvoir un ou plusieurs emplois d'enseignant-chercheur lorsque ces emplois relèvent d'une même discipline.

Cette délibération précise le nombre de membres du comité, compris entre huit et vingt, ainsi que, conformément aux dispositions de l'article L. 952-6-1 du code de l'éducation, le nombre de ceux choisis hors des établissements associés et le nombre de ceux choisis parmi les membres de la discipline en cause.

Ces comités de sélection comprennent une proportion minimale de 40 % de personnes de chaque sexe et au moins deux personnes de chaque sexe.

Pour les disciplines dans lesquelles il n'est pas possible de respecter la proportion minimale de 40 % compte tenu de la répartition entre les sexes des enseignants de ces disciplines, un décret en Conseil d'Etat détermine le seuil minimal dérogatoire devant être respecté.

Les membres du comité de sélection sont proposés en commun par les présidents ou directeurs des établissements associés à chacun des conseils académiques ou des organes compétents pour exercer les attributions mentionnées au IV de l'article L. 712-6-1, siégeant en formation restreinte aux représentants élus des enseignants-chercheurs et personnels assimilés. Les conseils académiques ou les organes compétents pour exercer les attributions mentionnées au IV de l'article L. 712-6-1, statuent par un vote sur la liste des noms qui leur sont proposés par le président ou le directeur, selon les modalités définies au cinquième alinéa de l'article 9.

Dans les comités de sélection communs créés par des établissements membres des regroupements prévus au 2° de l'article L. 718-3 du code de l'éducation, sont considérés comme membres extérieurs les enseignants-chercheurs et personnels assimilés qui n'ont pas la qualité d'électeur pour les élections au conseil d'administration de l'établissement dans lequel l'emploi est à pourvoir.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 1994 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement

Article 9-2

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 9

Le comité de sélection examine les dossiers des maîtres de conférences ou professeurs postulant à la nomination dans l'emploi par mutation et des candidats à cette nomination par détachement et par recrutement au concours parmi les personnes inscrites sur la liste de qualification aux fonctions, selon le cas, de maître de conférences ou de professeur des universités. Au vu de rapports pour chaque candidat présenté par deux de ses membres, le comité établit la liste des candidats qu'il souhaite entendre. Les motifs pour lesquels leur candidature n'a pas été retenue sont communiqués aux candidats qui en font la demande.

Le président du comité de sélection convoque les candidats et fixe l'ordre du jour de la réunion.

Le comité de sélection siège valablement si la moitié de ses membres sont présents à la séance, parmi lesquels une moitié au moins de membres extérieurs à l'établissement.

Les membres du comité de sélection peuvent participer aux réunions par tous moyens de télécommunication permettant leur identification et garantissant leur participation effective selon des modalités précisées par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur. Les membres qui participent par ces moyens aux séances du comité sont réputés présents pour le calcul du quorum et de la majorité mentionnés à l'alinéa précédent. Toutefois, le comité ne peut siéger valablement si le nombre des membres physiquement présents est inférieur à quatre.

Les candidats figurant sur la liste établie en application du premier alinéa peuvent, à leur demande, être entendus par le comité de sélection dans les mêmes formes.

L'audition des candidats par le comité de sélection peut comprendre une mise en situation professionnelle, sous forme notamment de leçon ou de séminaire de présentation des travaux de recherche. Cette mise en situation peut être publique. Préalablement à l'ouverture du concours, pour chaque poste ouvert, le conseil académique en formation restreinte ou l'organe compétent pour exercer les attributions mentionnées au IV de l'article L. 712-6-1 décide s'il y a lieu de recourir à une mise en situation et en définit les modalités. Les candidats en sont informés lors de la publication des postes.

Après avoir procédé aux auditions, le comité de sélection délibère sur les candidatures et, par un avis motivé unique portant sur l'ensemble des candidats, arrête la liste, classée par ordre de préférence, de ceux qu'il retient. Le comité de sélection se prononce à la majorité des voix des membres présents. En cas de partage des voix, le président du comité a voix prépondérante.

Le comité de sélection émet un avis motivé unique portant sur l'ensemble des candidats ainsi qu'un avis motivé sur chaque candidature. Ces deux avis sont communiqués aux candidats sur leur demande.

Dès lors que le comité de sélection a rendu un avis sur le ou les emplois pour lesquels il a été constitué, il met fin à son activité.

L'avis du comité de sélection est transmis au conseil académique ou à l'organe compétent pour exercer les attributions mentionnées au IV de l'article L. 712-6-1.

Au vu de l'avis motivé émis par le comité de sélection, le conseil académique ou l'organe compétent pour exercer les attributions mentionnées au IV de l'article L. 712-6-1, siégeant en formation restreinte aux enseignants-chercheurs et personnels assimilés de rang au moins égal à celui postulé, propose le nom du candidat sélectionné ou, le cas échéant, une liste de candidats classés par ordre de préférence. Il ne peut proposer que les candidats retenus par le comité de sélection. En aucun cas, il ne peut modifier l'ordre de la liste de classement.

Le conseil d'administration, siégeant en formation restreinte aux enseignants-chercheurs et personnels assimilés de rang au moins égal à celui postulé, prend connaissance du nom du candidat sélectionné ou, le cas échéant, de la liste des candidats proposée par le conseil académique ou l'organe compétent pour exercer les attributions mentionnées au IV de l'article L. 712-6-1.

Sauf dans le cas où le conseil d'administration émet un avis défavorable motivé, le président ou directeur de l'établissement communique au ministre chargé de l'enseignement supérieur le nom du candidat sélectionné ou, le cas échéant, une liste de candidats classés par ordre de préférence. En aucun cas, il ne peut modifier l'ordre de la liste de classement.

Dans le cas où l'emploi à pourvoir relève d'un institut ou d'une école faisant partie de l'université au sens de l'article L. 713-9 du code de l'éducation, le président ou le directeur de l'établissement ne peut pas transmettre au ministre chargé de l'enseignement supérieur le nom du candidat sélectionné ou, le cas échéant, une liste de candidats classés par ordre de préférence si le directeur de l'institut ou de l'école a émis dans les quinze jours suivant la réunion du conseil académique ou de l'organe compétent pour exercer les attributions mentionnées au IV

de l'article L. 712-6-1, siégeant en formation restreinte un avis défavorable motivé sur ce recrutement ou, le cas échéant, sur la mutation.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement

Article 9-3

- Créé par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 10

Par dérogation à l'article 9-2, le conseil académique ou l'organe compétent pour exercer les attributions mentionnées au IV de l'article L. 712-6-1, en formation restreinte, examine les candidatures à la mutation et au détachement des personnes qui remplissent les conditions prévues aux articles 60 et 62 de la loi du 11 janvier 1984 susvisée, sans examen par le comité de sélection. Si le conseil académique retient une candidature, il transmet le nom du candidat sélectionné au conseil d'administration. Lorsque l'examen de la candidature ainsi transmise conduit le conseil d'administration à émettre un avis favorable sur cette candidature, le nom du candidat retenu est communiqué au ministre chargé de l'enseignement supérieur. L'avis défavorable du conseil d'administration est motivé.

Lorsque la procédure prévue au premier alinéa n'a pas permis de communiquer un nom au ministre chargé de l'enseignement supérieur, les candidatures qui n'ont pas été retenues par le conseil académique ou qui ont fait l'objet d'un avis défavorable du conseil d'administration sont examinées avec les autres candidatures par le comité de sélection selon la procédure prévue à l'article 9-2.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement

Chapitre III : Positions.

Article 10

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 11

Les enseignants chercheurs régis par le présent décret sont assujettis aux règles générales concernant les positions des fonctionnaires fixées par la loi du 11 janvier 1984 susvisée et

ses décrets d'application sous réserve des dispositions ci-après. Ils sont également régis par les dispositions des articles L. 531-1 à L. 531-7 du code de la recherche, selon les modalités précisées aux articles 11,14 et 14-2 ci-après.

Les décisions individuelles prises à leur égard, en matière de position, interviennent sans consultation d'une commission administrative paritaire.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement

Section I : Délégation.

Article 11

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 12

Les enseignants chercheurs titulaires peuvent être placés, à des fins d'intérêt général, en délégation.

Ils continuent à percevoir leur rémunération et à bénéficier de l'ensemble des droits attachés à la position d'activité.

La délégation peut être prononcée auprès :

- a) D'une institution internationale ou d'un établissement étranger d'enseignement supérieur et de recherche ;
- b) D'un établissement français d'enseignement supérieur, de recherche ou d'information scientifique et technique ;
- c) D'une entreprise ou de tout autre organisme public ou privé.

Un enseignant chercheur peut également être placé en délégation pour créer une entreprise.

La délégation peut être prononcée pour l'application des dispositions des articles L. 413-1 à L. 413-7 du code de la recherche.

Par exception au premier alinéa du présent article, les maîtres de conférences stagiaires peuvent être placés en délégation si l'établissement d'accueil est un établissement ou un organisme de recherche mentionné au livre III du code de la recherche et si l'intéressé assure au moins le tiers du service d'enseignement.

En vue de la titularisation de l'intéressé, l'établissement ou l'organisme de recherche mentionné à l'alinéa précédent formule un avis sur l'activité du maître de conférences placé en délégation. Cet avis est pris en compte par le conseil académique ou l'organe compétent pour

exercer les attributions mentionnées au IV de l'article L. 712-6-1, dans le cadre de la procédure prévue à l'article 32.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement

Article 12

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 13

La délégation auprès d'une entreprise ou de tout autre organisme de droit privé ne peut être prononcée que si l'intéressé n'a pas, dans le cadre des fonctions publiques qu'il a effectivement exercées, au cours des cinq dernières années précédant la mise en délégation, soit exercé la surveillance ou le contrôle de cet organisme ou de cette entreprise, soit conclu des contrats de toute nature avec cet organisme ou cette entreprise, ou formulé un avis sur de tels contrats, soit proposé des décisions relatives à des opérations réalisées par cet organisme ou cette entreprise, ou formulé un avis sur de telles décisions.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement

Article 13

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 14

La délégation est prononcée par arrêté du président ou du directeur de l'établissement après avis du conseil académique ou de l'organe compétent pour exercer les attributions mentionnées au IV de l'article L. 712-6-1.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement

Article 14

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 15

La délégation peut être prononcée pour une durée maximale de cinq ans, renouvelable. Toutefois, pour l'application des articles L. 531-1 à L. 531-7 du code de la recherche, elle peut être prononcée pour une durée de deux ans renouvelables deux fois. Elle est subordonnée à la

conclusion entre l'établissement d'origine et l'institution, l'établissement, l'entreprise ou l'organisme d'accueil, d'une convention qui en fixe l'objet et en détermine les modalités.

Les intéressés demeurent soumis à l'obligation d'établir le rapport d'activité prévu à l'article 7-1.

Ces modalités peuvent être les suivantes :

a) L'enseignant chercheur délégué continue à assurer dans son établissement d'origine le service d'enseignement exigé par son statut ;

b) L'enseignant chercheur délégué est remplacé par un ou plusieurs enseignants ou chercheurs qui assurent l'ensemble des services d'enseignement et de recherche du bénéficiaire ;

e) Une contribution permettant d'assurer le service d'enseignement de l'intéressé est versée au profit de l'établissement d'origine ;

d) Une contribution au moins équivalente à l'ensemble de la rémunération de l'intéressé et des charges sociales qui y sont afférentes est versée au profit de l'établissement d'origine.

La convention peut prévoir l'utilisation successive de plusieurs des modalités ci-dessus énumérées au cours d'une même période de délégation.

Dans le cas d'une délégation auprès d'une entreprise ou d'un organisme privé, le recours à la modalité prévue au d ci-dessus est obligatoire au-delà des six premiers mois. Toutefois, lorsque cette délégation est prononcée sur le fondement des articles L. 531-1 à L. 531-7 du code de la recherche, cette contribution est obligatoire au-delà d'un an, sauf si le conseil d'administration de l'établissement d'origine décide d'en dispenser totalement ou partiellement l'entreprise après l'expiration de ce délai.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement

Article 14-1

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 16

Sauf lorsqu'elle est sollicitée en application des dispositions des articles L. 531-1 à L. 531-7 du code de la recherche de l'article 11 ci-dessus, la délégation peut s'effectuer à temps incomplet. Les dispositions de l'article 14 sont alors adaptées à la quotité de la délégation.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement

Article 14-2 (abrogé)

- Créé par Décret n°2001-429 du 16 mai 2001 - art. 7 JORF 19 mai 2001
- Abrogé par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 17

Article 14-3

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 18
- Les enseignants-chercheurs peuvent être placés en délégation auprès de l'Institut universitaire de France. La liste de ces enseignants-chercheurs est établie par le ministre chargé de l'enseignement supérieur. Les modalités de la délégation sont fixées par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur. La délégation est alors prononcée par le président ou le directeur de l'établissement pour une durée de cinq ans renouvelable, qui peut être renouvelée dans des conditions fixées par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur. Les dispositions de l'article 13 ne s'appliquent pas à ces délégations.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement

Section II : Détachement.

Article 15

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 19

Les enseignants-chercheurs peuvent être détachés dans des entreprises, des organismes privés ou des groupements d'intérêt public pour y exercer des fonctions de formation, de recherche, de valorisation de la recherche et de diffusion de l'information scientifique et technique.

Dans ce cas, le détachement est prononcé par arrêté du président ou du directeur de l'établissement après avis du conseil académique ou de l'organe compétent pour exercer les attributions mentionnées au IV de l'article L. 712-6-1, siégeant en formation restreinte aux enseignants-chercheurs et assimilés.

Le détachement auprès d'une entreprise ou de tout autre organisme de droit privé ne peut être prononcé que si l'intéressé n'a pas eu, au cours des trois dernières années dans le cadre des fonctions publiques qu'il a effectivement exercées, soit à exercer la surveillance ou le contrôle de cette entreprise ou de cet organisme, soit à conclure des contrats de toute nature avec l'un ou l'autre, ou à formuler un avis sur de tels contrats, soit à proposer des décisions relatives

à des opérations réalisées par cette entreprise ou cet organisme, ou à formuler un avis sur de telles décisions.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement

Article 16

- Modifié par Décret n°2009-460 du 23 avril 2009 - art. 12

Le détachement est prononcé par arrêté du président ou du directeur de l'établissement pour une durée maximale de cinq ans, renouvelable.

Article 17

- Modifié par Décret n°2009-460 du 23 avril 2009 - art. 13

A l'expiration du détachement, la réintégration d'un enseignant-chercheur dans son corps d'origine et dans le même établissement s'effectue de plein droit dans les conditions fixées par les dispositions du décret n° 85-986 du 16 septembre 1985 modifié relatif au régime particulier de certaines positions des fonctionnaires de l'Etat et à certaines modalités de mise à disposition et de cessation définitive de fonctions. Elle est prononcée par le président ou le directeur de l'établissement dans lequel l'intéressé était précédemment affecté.

Section III : Position hors cadres.

Article 18 (abrogé au 11 mai 2017)

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 20
- Abrogé par Décret n°2017-854 du 9 mai 2017 - art. 7

Les enseignants chercheurs placés dans la position hors cadres, telle qu'elle est prévue par l'article 49 de la loi du 11 janvier 1984 susvisée, peuvent demander leur réintégration dans leur corps d'origine, dans les conditions prévues à l'article qui précède.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement.

Section IV : Suivi de carrière et congé pour recherches ou conversions thématiques.

Article 18-1

- Créé par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 21

Le rapport d'activité mentionné à l'article 7-1 sert de base au suivi de carrière de l'enseignant-chercheur, réalisé par la section dont il relève au sein des instances mentionnées au même article.

Le suivi de carrière est réalisé cinq ans après la première nomination dans un corps d'enseignant-chercheur ou après un changement de corps, puis tous les cinq ans. Toutefois, un enseignant-chercheur peut demander un suivi de carrière à tout moment, dans le respect de la procédure prévue au présent article.

Le suivi de carrière prend en compte l'ensemble des activités de l'enseignant-chercheur. Les établissements prennent en considération ce suivi de carrière en matière d'accompagnement professionnel.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014, les présentes dispositions entrent en vigueur le 1er janvier 2015, toutefois elles ne s'appliquent pas aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours à cette date et jusqu'à leur achèvement

Article 19

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 22

Les enseignants-chercheurs titulaires en position d'activité régis par le présent décret peuvent bénéficier d'un congé pour recherches ou conversions thématiques, d'une durée de six mois par période de trois ans passés en position d'activité ou de détachement, ou douze mois par période de six ans passés en position d'activité ou de détachement. Toutefois, les enseignants-chercheurs nommés depuis au moins trois ans peuvent bénéficier d'un premier congé de douze mois. Un congé pour recherches ou conversions thématiques, d'une durée de six mois, peut être accordé après un congé maternité ou un congé parental, à la demande de l'enseignant-chercheur.

La périodicité entre chaque congé intervient par intervalles de trois années à l'échéance d'un congé de six mois et par intervalles de six années à l'échéance d'un congé de douze mois.

Les bénéficiaires de ce congé demeurent en position d'activité. Ils conservent la rémunération correspondant à leur grade. Par dérogation aux dispositions du décret n° 2007-658 du 2 mai 2007 relatif au cumul d'activités des fonctionnaires, des agents non titulaires de droit

public et des ouvriers des établissements industriels de l'Etat, ils ne peuvent cumuler cette rémunération avec une rémunération publique ou privée.

Le congé pour recherches ou conversions thématiques est accordé par le président ou le directeur de l'établissement, au vu d'un projet présenté par le candidat, après avis du conseil académique ou de l'organe compétent pour exercer les attributions mentionnées au IV de l'article L. 712-6-1. L'avis du conseil académique ou de l'organe compétent est émis en formation restreinte aux enseignants-chercheurs et personnels assimilés d'un rang au moins égal à celui détenu par l'intéressé.

Des congés pour recherches ou conversions thématiques sont également accordés par le président ou le directeur de l'établissement, sur proposition des sections compétentes du Conseil national des universités dont relève l'enseignant-chercheur ou, dans les disciplines pharmaceutiques, sur proposition des sections compétentes du Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques, dans le cadre d'un contingent annuel fixé par arrêté. Ce contingent représente 40 % du nombre de congés accordés par les établissements l'année précédente.

Une fraction des congés pour recherches ou conversion thématique est attribuée en priorité aux enseignants-chercheurs qui ont effectué pendant au moins quatre ans des tâches d'intérêt général ou qui ont conçu ou développé des enseignements nouveaux ou des pratiques pédagogiques innovantes.

Les enseignants-chercheurs qui ont exercé les fonctions de président ou de directeur d'établissement public d'enseignement supérieur ou de recteur d'académie bénéficient à l'issue de leur mandat, sur leur demande, d'un congé pour recherches ou conversions thématiques d'une durée d'un an au plus.

Lorsqu'un enseignant-chercheur effectue ses activités de recherche au sein d'un établissement autre que son établissement d'affectation, l'avis prévu au quatrième alinéa est rendu par le conseil académique ou par l'organe compétent pour exercer les attributions mentionnées au IV de l'article L. 712-6-1 de l'établissement au sein duquel sont effectuées les activités de recherche. Les modalités de déroulement du congé sont fixées dans le cadre d'une convention entre les deux établissements.

A l'issue du congé, le bénéficiaire adresse au président ou au directeur de son établissement un rapport sur ses activités pendant cette période. Le rapport est transmis au conseil académique ou à l'organe compétent pour exercer les attributions mentionnées au IV de l'article L. 712-6-1 de l'établissement.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement

Article 19 (abrogé)

- Modifié par Décret 87-555 1987-07-17 art. 1 JORF 19 juillet 1987
- Modifié par Décret 92-71 1992-01-16 art. 1 JORF 22 janvier 1992

Section V : Dispositions particulières concernant les remplacements.

Article 20

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 23

Lorsqu'un enseignant chercheur est placé dans la position "accomplissement du service civil ou national", ou bénéficie d'un congé pour recherches ou conversions thématiques ou d'un congé parental, il ne peut être remplacé qu'à titre temporaire, par des enseignants associés ou invités, par des fonctionnaires détachés de leur corps d'origine, par des personnes mises à la disposition de l'établissement ou rémunérées sous forme de cours complémentaires, ou par de agents contractuels relevant des dispositions des articles 4 et 6 de la loi du 11 janvier 1984 susvisée.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement

Section VI : Mise à disposition.

Article 20-1

- Modifié par Décret n°2009-460 du 23 avril 2009 - art. 15

Les enseignants-chercheurs peuvent être mis à disposition d'un établissement ou d'un service relevant du ministre chargé de l'éducation ou du ministre chargé de l'enseignement supérieur pour exercer des fonctions de direction, s'il n'existe aucun emploi correspondant à la fonction à remplir.

Ils peuvent également être mis à disposition des écoles normales supérieures, des grands établissements ou des écoles françaises à l'étranger s'il n'existe aucun emploi correspondant à la fonction à remplir.

Sans préjudice des dispositions des alinéas qui précèdent, la mise à disposition est prononcée par arrêté du président ou du directeur de l'établissement. Sa durée ne peut excéder cinq ans ; elle peut être renouvelée.

Section VII : Dispositions diverses.

Article 20-2

- Créé par Décret 92-71 1992-01-16 art. 5 JORF 22 janvier 1992

Les enseignants-chercheurs titulaires et stagiaires de nationalité étrangère qui accomplissent les obligations de service national de l'État dont ils sont ressortissants sont placés, sur leur demande, en position de disponibilité. Les dispositions de l'article 20 ci-dessus sont applicables en ce qui concerne leur remplacement. Celles du b de l'article 44 du décret n° 85-986 du 16 septembre 1985 relatif au régime particulier de certaines positions des fonctionnaires et à certaines modalités de cessation définitive de fonctions ne sont pas applicables à la disponibilité prévue au présent article.

Titre II : Dispositions relatives aux maîtres de conférences.

Article 21

- Modifié par Décret n°2001-429 du 16 mai 2001 - art. 8 JORF 19 mai 2001 en vigueur le 1er juin 2001

Il est créé un corps de maîtres de conférences classé dans la catégorie A prévue à l'article 29 de la loi du 11 janvier 1984 susvisée.

Ce corps comporte une classe normale comportant neuf échelons et une hors-classe comportant six échelons.

Les maîtres de conférences hors classe sont chargés de fonctions particulières attachées à l'encadrement, à l'orientation et au suivi des étudiants, à la coordination pédagogique, ainsi qu'aux relations avec les milieux professionnels ou avec les établissements d'enseignement supérieur et les établissements de recherche français ou étrangers.

Chapitre Ier : Recrutement.

Article 22

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 24

Les maîtres de conférences sont recrutés par concours ouverts par établissement en vue de pourvoir un ou plusieurs emplois d'une même discipline parmi les candidats inscrits sur une liste de qualification aux fonctions de maître de conférences établie par le Conseil national des universités ou, dans les disciplines pharmaceutiques, par le Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques. Les candidats inscrits sur la liste de qualification aux fonctions de professeur des universités prévue à l'article 43 ci-après

sont dispensés d'une inscription sur la liste de qualification aux fonctions de maître de conférences.

Toutefois, les candidats exerçant une fonction d'enseignant-chercheur, d'un niveau équivalent à celui de l'emploi à pourvoir, dans un établissement d'enseignement supérieur d'un Etat autre que la France, sont dispensés de l'inscription sur la liste de qualification aux fonctions de maître de conférences. Le conseil académique ou, dans les établissements non dotés d'un conseil académique, le conseil scientifique ou l'organe en tenant lieu de l'établissement se prononce sur le rapport de deux spécialistes de la discipline concernée de niveau au moins équivalent à celui de l'emploi à pourvoir, dont un extérieur à l'établissement, sur les titres et travaux des intéressés, ainsi que sur le niveau des fonctions sur la base de la grille d'équivalence établie par le ministre chargé de l'enseignement supérieur, et transmet les dossiers de candidatures recevables au comité de sélection. Le conseil académique, ou le conseil scientifique ou l'organe en tenant lieu, se prononce en formation restreinte aux enseignants-chercheurs et personnels assimilés d'un rang au moins égal à celui postulé par l'intéressé.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement

Article 23

- Modifié par Décret n°2008-308 du 2 avril 2008 - art. 24

Les candidats à une inscription sur la liste de qualification aux fonctions de maître de conférences doivent remplir l'une des conditions suivantes :

1° Être titulaire, au plus tard à la date limite fixée, par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur, pour l'envoi du dossier aux rapporteurs prévus au deuxième alinéa de l'article 24, du doctorat ou de l'habilitation à diriger des recherches.

Le doctorat d'État, le doctorat de troisième cycle et le diplôme de docteur ingénieur sont admis en équivalence du doctorat.

Les titulaires de diplômes universitaires, qualifications et titres de niveau équivalent peuvent être dispensés de la possession du doctorat par le Conseil national des universités ou, dans les disciplines pharmaceutiques, par le Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques, siégeant en application de l'article 24 du présent décret.

2° Justifier, au 1er janvier de l'année d'inscription, d'au moins trois ans d'activité professionnelle effective dans les six ans qui précèdent. Ne sont pas prises en compte les activités

d'enseignant, les activités de chercheur dans les établissements publics à caractère scientifique et technologique ou les activités mentionnées au III de l'article 25 de la loi du 13 juillet 1983 susvisée ou à l'article 2 du décret du 2 mai 2007 susmentionné.

3° Etre enseignant associé à temps plein ;

4° Etre détaché dans le corps des maîtres de conférences ;

5° Appartenir à un corps de chercheurs relevant du décret du 30 décembre 1983 susvisé.

Article 24

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 25

Les demandes d'inscription sur la liste de qualification aux fonctions de maître de conférences, assorties d'un dossier individuel de qualification, sont examinées par la section compétente du Conseil national des universités ou, dans les disciplines pharmaceutiques, par la section compétente du groupe des disciplines pharmaceutiques du Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques. La qualification est appréciée par rapport aux différentes fonctions des enseignants-chercheurs mentionnées à l'article L. 952-3 du code de l'éducation et compte tenu des diverses activités des candidats.

Après avoir entendu deux rapporteurs désignés par son bureau pour chaque candidat, la section compétente du Conseil national des universités ou la section compétente du groupe des disciplines pharmaceutiques du Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques arrête, par ordre alphabétique, la liste de qualification aux fonctions de maître de conférences.

Les rapporteurs, qui peuvent recueillir sur les dossiers des candidats l'avis écrit d'experts extérieurs, établissent des rapports écrits.

Le bureau communique par écrit à chaque candidat non inscrit sur la liste les motifs pour lesquels sa candidature a été écartée.

Lorsqu'un candidat a déposé une candidature dans plusieurs sections et que chacune de ces sections estime que la candidature ne relève pas de son champ disciplinaire, l'ensemble des bureaux des groupes des sections concernées examinent, en formation interdisciplinaire, le dossier du candidat. Cette formation interdisciplinaire entend les rapporteurs désignés par les sections et peut recueillir l'avis d'experts extérieurs.

Les candidats dont la qualification a fait l'objet de deux refus consécutifs de la part d'une section du Conseil national des universités ou d'une section du groupe des disciplines pharmaceutiques du Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques, peuvent saisir de leur candidature le groupe compétent du Conseil national des universités ou le groupe des disciplines pharmaceutiques du Conseil national des

universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques en formation restreinte aux bureaux de section. Ces formations siègent selon les dispositions prévues par le présent article. Elles procèdent en outre à l'audition des candidats. Les candidats dont la qualification a fait l'objet d'un refus de la part du groupe compétent peuvent à nouveau le saisir lorsque leur candidature a fait l'objet de deux nouveaux refus consécutifs de la part d'une section.

La liste de qualification aux fonctions de maître de conférences est rendue publique.

La liste de qualification cesse d'être valable à l'expiration d'une période de quatre années à compter du 31 décembre de l'année de l'inscription sur la liste de qualification.

Les modalités d'application du présent article sont fixées par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement

Article 25 (abrogé)

- Abrogé par Décret 87-555 1987-07-17 art. 1, art. 16 JORF 19 juillet 1987

Article 25

- Modifié par Décret n°2009-460 du 23 avril 2009 - art. 18

Les conditions de recevabilité aux concours de recrutement prévus à l'article 22, la procédure et le nombre maximum d'emplois sont fixés par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Ces concours de recrutement sont ouverts par les établissements.

Les caractéristiques et la localisation des emplois à pourvoir font l'objet d'une publication par voie électronique dans des conditions fixées par arrêté.

Article 26

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 26

I.-Le recrutement des maîtres de conférences est assuré par un premier concours et, dans la limite du tiers des emplois mis aux concours dans l'ensemble des disciplines, par un deuxième, un troisième et un quatrième concours :

1° Le premier concours est ouvert aux candidats titulaires, à la date de clôture des inscriptions, du doctorat ou de l'habilitation à diriger des recherches. Le doctorat d'Etat, le doctorat de troisième cycle et le diplôme de docteur ingénieur sont admis en équivalence du doctorat. Les titulaires de diplômes universitaires, qualifications et titres de niveau équivalent peuvent

être dispensés de la possession du doctorat par le Conseil national des universités ou, dans les disciplines pharmaceutiques, par le Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques, siégeant en application de l'article 24 du présent décret. Les candidats exerçant une fonction d'enseignant-chercheur, d'un niveau équivalent à celui de l'emploi à pourvoir, dans un établissement d'enseignement supérieur d'un Etat autre que la France, titulaires de diplômes universitaires, qualifications et titres de niveau équivalent peuvent être dispensés de la possession du doctorat par le conseil académique ou, dans les établissements non dotés d'un conseil académique, par le conseil scientifique ou l'organe en tenant lieu de l'établissement dans lequel ils postulent dans les conditions prévues à l'article 22.

2° Le deuxième concours est ouvert aux personnels enseignants titulaires de l'enseignement du second degré exerçant leurs fonctions en cette qualité dans un établissement d'enseignement supérieur depuis au moins trois ans au 1er janvier de l'année du concours et remplissant les conditions mentionnées au 1° de l'article 23.

Ce concours est également ouvert aux pensionnaires des écoles françaises à l'étranger et anciens pensionnaires de ces écoles ayant terminé leur scolarité depuis moins de deux ans au 1er janvier de l'année du concours, comptant, à cette même date, au moins trois ans d'ancienneté en qualité de pensionnaire et remplissant les conditions mentionnées au 1° de l'article 23 ;

3° Le troisième concours est ouvert aux candidats entrant dans l'une des catégories suivantes :

a) Candidats comptant, au 1er janvier de l'année du concours, au moins quatre années d'activité professionnelle effective dans les sept ans qui précèdent. Ne sont pas prises en compte les activités d'enseignant, les activités de chercheur dans les établissements publics à caractère scientifique et technologique, ou les activités mentionnées au III de l'article 25 de la loi du 13 juillet 1983 susvisée ou à l'article 2 du décret du 2 mai 2007 susmentionné.

b) Enseignants associés à temps plein en fonction au 1er janvier de l'année du concours ou ayant cessé d'exercer leurs fonctions depuis moins d'un an à cette même date.

4° Le quatrième concours est ouvert aux personnels enseignants titulaires de l'Ecole nationale supérieure d'arts et métiers exerçant leurs fonctions en cette qualité dans un établissement d'enseignement supérieur depuis au moins trois ans au 1er janvier de l'année du concours et remplissant les conditions mentionnées au 1° de l'article 23.

II.-Les proportions mentionnées au présent article sont calculées au niveau national.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement

Article 27

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 27

Les candidats ne possédant pas la nationalité française peuvent, en application des dispositions de l'article L. 952-6 du code de l'éducation, se présenter aux concours de recrutement de maîtres de conférences dans les conditions prévues au présent chapitre.

Article 28

- Modifié par Décret n°2008-333 du 10 avril 2008 - art. 5

Le recrutement par concours des maîtres de conférences s'effectue au sein de chaque établissement en application des articles 9,9-1 et 9-2.

Article 29 (abrogé)

- Modifié par Décret n°97-1121 du 4 décembre 1997 - art. 2 JORF 6 décembre 1997
- Abrogé par Décret n°2008-333 du 10 avril 2008 - art. 16

Article 29

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 28

Les bénéficiaires de l'obligation d'emploi instituée par l'article L. 5212-2 du code du travail peuvent, en application de l'article 27 de la loi du 11 janvier 1984 susvisée, être recrutés en qualité d'agent contractuel lorsque leur handicap a été jugé compatible avec l'emploi postulé en application des dispositions du 5° de l'article 5 de la loi du 13 juillet 1983 susvisée et des articles 20 à 23 du décret n° 86-442 du 14 mars 1986 relatif à la désignation des médecins agréés, à l'organisation des comités médicaux et des commissions de réforme, aux conditions d'aptitude physique pour l'admission aux emplois publics et au régime de congés de maladie des fonctionnaires.

Les candidats aux emplois à pourvoir doivent justifier des diplômes ou du niveau d'études mentionnés au 1° de l'article 26 et être inscrits sur une liste de qualification aux fonctions de maître de conférences. Ils peuvent être dispensés d'une inscription sur la liste de qualification dans les conditions mentionnées à l'article 22. Ils sont sélectionnés selon la procédure définie aux articles 9, 9-1 et 9-2. Les candidats retenus sont recrutés par un contrat d'une durée

égale à celle du stage mentionné à l'article 32, conclu par le président ou le directeur de l'établissement.

Le II de l'article 1er, les articles 5, 6, 7-1 et 7-2, le dernier alinéa de l'article 9 et l'article 9-1 du décret n° 95-979 du 25 août 1995 relatif au recrutement des travailleurs handicapés dans la fonction publique pris pour l'application de l'article 27 de la loi n° 84-16 du 11 janvier 1984 portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'Etat sont applicables aux personnels régis par le présent article.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement

Article 29-1 (abrogé)

- Créé par Décret n°2001-429 du 16 mai 2001 - art. 12 JORF 19 mai 2001 en vigueur le 1er janvier 2002
- Abrogé par Décret n°2008-333 du 10 avril 2008 - art. 16

Article 30

- Modifié par Décret n°97-1121 du 4 décembre 1997 - art. 2 JORF 6 décembre 1997

Il peut être procédé à des recrutements par voie de concours plusieurs fois par an afin de pourvoir soit l'ensemble des postes vacants, soit une partie d'entre eux.

Article 31

- Créé par Décret 92-71 1992-01-16 art. 1, art. 7 JORF 22 janvier 1992

Les modalités d'application du présent chapitre sont fixées par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Article 31 (abrogé)

- Modifié par Décret 87-555 1987-07-17 art. 1 JORF 19 juillet 1987
- Abrogé par Décret 88-147 1988-02-15 art. 7 JORF 15 février 1988

Chapitre II : Nomination et mutation.

Article 32

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 29

Les maîtres de conférences sont nommés en qualité de stagiaire pour une durée d'un an par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

A l'issue du stage prévu à l'alinéa précédent, les maîtres de conférences stagiaires sont soit titularisés, soit maintenus en qualité de stagiaires pour une période d'un an, soit réintégrés dans leur corps d'origine, soit licenciés s'ils n'ont pas la qualité de fonctionnaire.

A l'issue du contrat prévu à l'article 29, les agents contractuels sont soit titularisés dans le corps des maîtres de conférences, soit renouvelés dans leurs fonctions pour la période prévue au II de l'article 27 de la loi du 11 janvier 1984 susvisée, soit réintégrés dans leur corps d'origine, soit licenciés s'ils n'ont pas la qualité de fonctionnaire.

Pour la mise en œuvre des deux alinéas précédents, les décisions du président ou du directeur de l'établissement sont prononcées conformément à l'avis du conseil académique ou de l'organe compétent pour exercer les attributions mentionnées au IV de l'article L. 712-6-1, siégeant dans tous les cas en formation restreinte aux enseignants-chercheurs et personnels assimilés.

Les maîtres de conférences mentionnés aux premier, deuxième et troisième alinéas sont classés par arrêté du président ou du directeur de l'établissement.

Dans les instituts ou écoles faisant partie d'une université au sens de l'article L. 713-9 du code de l'éducation, la proposition du président ou du directeur relative à la titularisation doit recueillir l'avis du directeur de cet institut ou école. Cet avis est transmis au président ou au directeur dans un délai de quinze jours suivant sa demande.

L'avis défavorable du conseil académique ou de l'organe compétent pour exercer les attributions mentionnées au IV de l'article L. 712-6-1 est communiqué dans les huit jours de son adoption au maître de conférences stagiaire ou à l'agent contractuel qui peut, dans un délai d'un mois à compter de la date à laquelle il en a reçu notification, saisir le conseil d'administration siégeant en formation restreinte aux enseignants-chercheurs d'un rang au moins égal. Le conseil d'administration entend l'intéressé à sa demande.

L'avis du conseil d'administration ainsi saisi se substitue à celui du conseil académique ou de l'organe compétent pour exercer les attributions mentionnées au IV de l'article L. 712-6-1.

Tout avis défavorable est motivé.

Les décisions de titularisation ou de maintien en qualité de stagiaire sont prononcées par arrêté du président ou du directeur de l'établissement. Le licenciement des maîtres de conférences stagiaires est prononcé par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Les décisions de titularisation des agents contractuels sont prononcées par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur. Le licenciement des agents contractuels est prononcé par arrêté du président ou du directeur de l'établissement.

Les décisions mentionnées aux deux alinéas précédents sont prononcées conformément à l'avis du conseil académique ou, dans les établissements non dotés d'un conseil académique, du conseil scientifique ou de l'organe en tenant lieu, siégeant dans tous les cas en formation restreinte aux enseignants-chercheurs et personnels assimilés ;

La durée du stage prévu au premier alinéa du présent article est prise en considération pour l'avancement. Il n'est pas tenu compte de la prolongation de stage prévue au deuxième alinéa.

Les services accomplis en qualité d'agent contractuel mentionnés au troisième alinéa du présent article sont pris en compte en totalité lors du classement de ces agents. Il n'est pas tenu compte du renouvellement dans ces fonctions prévu dans ce même alinéa.

Les enseignants-chercheurs et les enseignants associés ayant exercé pendant au moins deux années universitaires des fonctions en ces qualités ainsi que les vacataires à titre principal maintenus en fonctions par le décret n° 82-862 du 6 octobre 1982, recrutés comme maîtres de conférences, sont dispensés de stage. Bénéficient des mêmes dispositions les anciens enseignants associés ayant les mêmes durées de service qui ont cessé leur fonctions trois ans au plus avant leur nomination en qualité de maître de conférences.

Les maîtres de conférences stagiaires ne peuvent être autorisés à prendre part aux épreuves de concours de recrutement prévus au présent titre.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement

Article 33

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 30

Les mutations des maîtres de conférences d'un établissement à l'autre s'effectuent conformément à la procédure définie aux articles 9,9-1 et 9-2 ainsi qu'à celle définie à l'article 9-3. Elles sont prononcées par le président ou le directeur de l'établissement d'accueil.

Le président ou le directeur de l'établissement fixe le nombre d'emplois de maîtres de conférences à pourvoir exclusivement par la voie de la mutation, après avis du conseil académique en formation plénière.

S'ils ne justifient pas de trois ans de fonctions d'enseignant-chercheur en position d'activité dans l'établissement où ils sont affectés, les maîtres de conférences ne peuvent déposer une demande de mutation dans les conditions précisées de l'alinéa précédent qu'avec l'accord de leur chef d'établissement d'affectation, donné après avis favorable du conseil académique

ou de l'organe compétent pour exercer les attributions mentionnées au IV de l'article L. 712-6-1, en formation restreinte aux enseignants-chercheurs et assimilés de rang au moins égal, ainsi que, le cas échéant, du directeur de l'institut ou de l'école.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement

Article 34

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 31

Les changements de discipline à l'intérieur d'un établissement doivent faire l'objet d'un avis favorable du conseil académique ou de l'organe compétent pour exercer les attributions mentionnées au IV de l'article L. 712-6-1, siégeant en formation restreinte aux enseignants d'un rang au moins égal.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement

Article 35 (abrogé)

- Modifié par Décret n°97-1121 du 4 décembre 1997 - art. 3 JORF 6 décembre 1997
- Abrogé par Décret n°2008-333 du 10 avril 2008 - art. 16

Chapitre III : Avancement.

Article 36

- Modifié par Décret 87-555 1987-07-17 art. 1 JORF 19 juillet 1987
- Modifié par Décret 92-71 1992-01-16 art. 1 JORF 22 janvier 1992

Les dispositions de l'article 55 de la loi du 11 janvier 1984 susvisée ne sont pas applicables aux maîtres de conférences.

Article 37

- Modifié par Décret 87-555 1987-07-17 art. 1 JORF 19 juillet 1987
- Modifié par Décret 92-71 1992-01-16 art. 1 JORF 22 janvier 1992

L'avancement des maîtres de conférences comprend l'avancement d'échelon et l'avancement de classe. Il ne donne pas lieu à l'établissement de tableaux d'avancement.

Article 38 (abrogé)

- Modifié par Décret 87-555 1987-07-17 art. 1 JORF 19 juillet 1987
- Abrogé par Décret 89-708 1989-09-28 art. 22 JORF 30 septembre 1989

en vigueur le 1er octobre 1989

Article 39

- Modifié par Décret n°2009-460 du 23 avril 2009 - art. 21

L'avancement d'échelon des maîtres de conférences a lieu à l'ancienneté. Il est prononcé par arrêté du président ou du directeur de l'établissement. L'ancienneté requise pour accéder aux divers échelons des deux classes du corps des maîtres de conférences est fixée ainsi qu'il suit :

CLASSES (et avancement d'échelon), ANCIENNETE REQUISE (pour l'accès à l'échelon supérieur) :

- Hors classe :

Du 5e au 6e échelon : 5 ans

Du 4e au 5e échelon : 1 an

Du 3e au 4e échelon : 1 an

Du 2e au 3e échelon : 1 an

Du 1er au 2e échelon : 1 an

- classe normale :

Du 8e au 9e échelon : 2 ans 10 mois

Du 7e au 8e échelon : 2 ans 10 mois

Du 6e au 7e échelon : 3 ans 6 mois

Du 5e au 6e échelon : 2 ans 10 mois

Du 4e au 5e échelon : 2 ans 10 mois

Du 3e au 4e échelon : 2 ans 10 mois

Du 2e au 3e échelon : 2 ans 10 mois

Du 1er au 2e échelon : 1 an

Les maîtres de conférences qui ont exercé un mandat, pendant une durée d'au moins trois ans, de président ou de directeur d'établissement public d'enseignement supérieur bénéficient, sur leur demande, d'une bonification d'ancienneté d'une durée égale à 60 % de la durée effective d'un seul mandat. Cette bonification est prise en compte pour l'avancement d'échelon. Elle ne peut être accordée à un maître de conférences qu'une seule fois.

Une bonification d'ancienneté d'un an prise en compte pour l'avancement d'échelon est accordée, sur leur demande, aux maîtres de conférences qui ont accompli en cette qualité ou en

qualité de maître-assistant une mobilité au moins égale à deux ans ou à un an si la mobilité est effectuée dans un organisme d'enseignement supérieur ou de recherche d'un État de la Communauté européenne ou d'un État partie à l'accord sur l'Espace économique européen autre que la France. Cette bonification ne peut être accordée aux maîtres de conférences qui ont déjà bénéficié d'une bonification d'ancienneté au titre de la mobilité.

Sont seuls considérés comme ayant satisfait à la mobilité les maîtres de conférences qui ont exercé des fonctions d'enseignant-chercheur ou une activité de recherche ou une autre activité professionnelle à temps plein après mutation dans un autre établissement ou mise en congé pour recherches ou conventions thématiques ou mise en position de détachement de disponibilité ou de délégation selon les modalités prévues aux b, c et d de l'article 14 ci-dessus.

Les bonifications mentionnées au présent article prennent effet le premier jour du mois suivant la demande.

N'est pas considérée comme une mobilité au sens du présent article la mutation d'un établissement d'enseignement supérieur situé hors de l'académie de Paris vers un établissement d'enseignement supérieur situé dans cette académie ou la mutation d'un établissement situé dans l'académie de Paris vers un autre établissement situé dans cette même académie.

Article 40

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 32

L'avancement de la classe normale à la hors-classe des maîtres de conférences a lieu au choix parmi les maîtres de conférences remplissant les conditions prévues à l'article 40-1 ci-après. Il est prononcé selon les modalités définies ci-dessous.

I.-L'avancement a lieu, pour moitié, sur proposition de la section compétente du Conseil national des universités ou de la section compétente du Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques, dans la limite des promotions offertes par discipline au plan national et pour moitié sur proposition du conseil académique ou de l'organe compétent pour exercer les attributions mentionnées au IV de l'article L. 712-6-1, siégeant en formation restreinte, dans la limite des promotions offertes dans l'établissement, toutes disciplines confondues. Toutefois, lorsque le nombre des enseignants-chercheurs affectés à un établissement est inférieur à cinquante, l'ensemble des avancements est prononcé sur proposition de la section compétente du Conseil national des universités ou de la section compétente du groupe des disciplines pharmaceutiques du Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques après avis du conseil académique ou de l'organe compétent pour exercer les attributions mentionnées au IV de l'article L. 712-6-1, siégeant en formation restreinte, de l'établissement.

Cet avancement a lieu sur la base de critères rendus publics, d'une part, par les sections du Conseil national des universités et, d'autre part, par les établissements.

Le nombre maximum de promotions susceptibles d'être prononcées au titre du I est notifié aux établissements chaque année par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

II.-Les maîtres de conférences qui exercent des fonctions qui ne sont pas principalement d'enseignement et de recherche dont la liste est fixée par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur peuvent demander, chaque année, à bénéficier de la procédure d'avancement définie ci-après. Ils ne peuvent bénéficier en ce cas de la procédure d'avancement définie au I.

Le conseil académique ou l'organe compétent pour exercer les attributions mentionnées au IV de l'article L. 712-6-1, siégeant en formation restreinte, de chaque établissement rend un avis sur les maîtres de conférences qui ont demandé à bénéficier de cette procédure. Cet avis est transmis à une instance composée de dix-huit professeurs des universités et dix-huit maîtres de conférences ainsi répartis :

a) Onze présidents de section tirés au sort et relevant chacun d'un groupe différent du Conseil national des universités ;

b) Un président de section tiré au sort et relevant de l'une des sections compétentes à l'égard des enseignants-chercheurs du groupe des disciplines pharmaceutiques du Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques ;

c) Onze deuxièmes vice-présidents de section tirés au sort relevant chacun d'un groupe différent du Conseil national des universités ;

d) Un deuxième vice-président tiré au sort et relevant de l'une des sections compétentes à l'égard des enseignants-chercheurs du groupe des disciplines pharmaceutiques du Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques ;

e) Six professeurs des universités et six maîtres de conférences nommées par le ministre chargé de l'enseignement supérieur parmi les enseignants-chercheurs exerçant ou ayant exercé les fonctions particulières mentionnées au cinquième alinéa du présent article.

Les membres de cette instance élisent au scrutin majoritaire uninominal à deux tours un bureau composé d'un président et d'un vice-président qui sont choisis parmi les professeurs des universités, d'un deuxième vice-président et d'un assesseur qui sont choisis parmi les maîtres de conférences.

Après avoir entendu deux rapporteurs désignés par son bureau pour chaque maître de conférences promouvable, l'instance établit les propositions d'avancement qu'elle adresse au président ou directeur de l'établissement.

Les modalités de fonctionnement de l'instance sont fixées par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur. Le mandat de ses membres prend fin à chaque renouvellement du Conseil national des universités ou, dans les disciplines pharmaceutiques, à chaque renouvellement du groupe des disciplines pharmaceutiques du Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques.

III.-Les candidatures à l'avancement établies au titre du I et du II pour les maîtres de conférences qui exercent les fonctions de président ou de directeur d'établissement sont directement adressées au Conseil national des universités ou à l'instance prévue au deuxième alinéa du II.

IV.-Les présidents et directeurs d'établissements prononcent avant la fin de l'année en cours les promotions attribuées aux maîtres de conférences affectés dans leur établissement dans les conditions prévues au présent article. Les promotions prononcées sont rendues publiques.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement

Article 40 (périmé)

- Modifié par Décret 87-555 1987-07-17 art. 1 JORF 19 juillet 1987
- Modifié par Décret 89-708 1989-09-28 art. 6 JORF 30 septembre 1989 en vigueur le 1er octobre 1989
- Modifié par Décret 92-71 1992-01-16 art. 1, art. 11 JORF 22 janvier 1992
- Modifié par Décret n°95-490 du 27 avril 1995 - art. 5 JORF 30 avril 1995 en vigueur le 1er janvier 1996

Article 40-1

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 33

Le nombre maximum de maîtres de conférences de classe normale pouvant être promus chaque année au grade de maître de conférences hors classe est déterminé conformément aux dispositions du décret n° 2005-1090 du 1er septembre 2005 relatif à l'avancement de grade dans les corps des administrations de l'Etat.

Peuvent seuls être promus à la hors-classe les maîtres de conférences parvenus au 7e échelon de la classe normale et ayant accompli au moins cinq ans de services en qualité de maître de conférences ou de maître-assistant en position d'activité ou en position de détachement.

Les services d'enseignements effectués dans des établissements d'enseignement supérieur par des chercheurs titulaires relevant du décret du 30 décembre 1983 susvisé sont pris en compte dans les cinq ans d'ancienneté de services mentionnés à l'alinéa précédent. Ces enseignements sont décomptés au prorata de leur durée, sur la base de la durée annuelle de référence fixée au troisième alinéa de l'article 7 du présent décret.

Les maîtres de conférences de classe normale promus à la hors-classe sont classés à l'échelon comportant un indice de rémunération égal ou, à défaut, immédiatement supérieur à celui qu'ils détenaient dans leur grade d'origine.

Lorsque l'application des dispositions du présent article n'entraîne pas d'augmentation de traitement, les intéressés conservent l'ancienneté qu'ils avaient acquise dans la limite de l'ancienneté exigée pour une promotion à l'échelon supérieur dans leur nouveau grade.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement

Article 40-1-1

- Créé par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 34

Les maîtres de conférences admis à la retraite et qui sont habilités à diriger des travaux de recherche peuvent pour une durée déterminée par l'établissement recevoir le titre de maître de conférences émérite. Ce titre est délivré par le président ou le directeur de l'établissement sur proposition de la commission de la recherche du conseil académique ou, dans les établissements non dotés d'un conseil académique, du conseil scientifique ou de l'organe en tenant lieu, en formation restreinte aux personnes qui sont habilitées à diriger des travaux de recherche. Les maîtres de conférences émérites peuvent continuer à apporter un concours, à titre accessoire et gracieux, aux activités de recherche.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement

Chapitre IV : Détachement de fonctionnaires d'autres corps.

Article 40-2

- Modifié par Décret n°2008-333 du 10 avril 2008 - art. 9

Peuvent être placés en position de détachement dans le corps des maîtres de conférences, au terme de la procédure fixée par les articles 9, 9-1 et 9-2, sous réserve qu'ils soient titulaires dans leur corps ou cadre d'emplois d'origine depuis trois ans au moins :

1° Les fonctionnaires appartenant à un corps assimilé aux maîtres de conférences pour la désignation des membres du Conseil national des universités ;

2° Les conservateurs des bibliothèques, des musées et du patrimoine ;

3° Les membres des corps recrutés par la voie de l'Ecole nationale d'administration ou de l'Ecole polytechnique ;

4° Les fonctionnaires anciens élèves des écoles normales supérieures ;

5° Les magistrats de l'ordre judiciaire ;

6° Les membres des corps d'ingénieurs de recherche et les membres du corps des ingénieurs de recherche et de formation ;

7° Les fonctionnaires appartenant à un corps ou cadre d'emplois de la catégorie A dont l'indice terminal est au moins égal à l'indice terminal des maîtres de conférences, titulaires de l'habilitation à diriger des recherches, du doctorat, du doctorat d'Etat, du doctorat de troisième cycle ou du diplôme de docteur ingénieur.

Article 40-2-1

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 35

Les agents relevant d'une administration, d'un organisme ou d'un établissement public, dont les missions sont comparables à celles des fonctionnaires mentionnés à l'article 2 de la loi du 13 juillet 1983 susvisée, d'un Etat membre de la Communauté européenne ou d'un autre Etat partie à l'accord sur l'Espace économique européen autre que la France et occupant un emploi d'un niveau équivalent à celui de maître de conférences, peuvent être accueillis en détachement dans le corps des maîtres de conférences.

Les compétences dévolues à la commission d'accueil des ressortissants de l'Union européenne ou d'un autre Etat partie à l'accord sur l'Espace économique européen dans la fonction publique instituée par le décret n° 2010-311 du 22 mars 2010 relatif aux modalités de recrutements et d'accueil des ressortissants des Etats membres de l'Union européenne ou d'un autre Etat partie à l'accord sur l'Espace économique européen dans un corps, un cadre d'emplois ou un emploi de la fonction publique française, sont exercées par le conseil académique ou, dans les établissements non dotés d'un conseil académique, par le conseil scientifique ou l'organe en tenant lieu, siégeant en formation restreinte aux enseignants-chercheurs et personnels assimilés d'un rang au moins égal à celui postulé par l'intéressé.

Le conseil académique ou, dans les établissements non dotés d'un conseil académique, le conseil scientifique ou l'organe en tenant lieu statue et émet un avis sur la demande de l'agent dans les conditions et selon les modalités prévues par le décret du 22 mars 2010 ci-dessus cité.

Le détachement est prononcé par arrêté du président ou du directeur de l'établissement.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement

Article 40-3

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 36

Le détachement s'effectue à équivalence de grade et à l'échelon comportant un indice égal ou, à défaut, immédiatement supérieur à celui dont l'intéressé bénéficiait dans son corps ou cadre d'emplois d'origine. Le fonctionnaire détaché conserve, dans les conditions et limites fixées aux deuxième, troisième et quatrième alinéas de l'article 3 du décret n° 2009-462 du 23 avril 2009 relatif aux règles de classement des personnes nommées dans les corps d'enseignants-chercheurs des établissements publics d'enseignement supérieur et de recherche relevant du ministre chargé de l'enseignement supérieur, l'ancienneté d'échelon qu'il avait acquise et, le cas échéant, le bénéfice, à titre personnel, de son indice antérieur. Le fonctionnaire détaché concourt pour les avancements de grade et d'échelon dans le corps des maîtres de conférences avec l'ensemble des fonctionnaires de ce corps.

Toutefois, les chargés de recherche régis par le décret du 30 décembre 1983 déjà mentionné peuvent, lorsqu'ils ont atteint le 7e échelon de la première classe et qu'ils ont accompli au moins cinq ans de services en qualité de chargé de recherche en position d'activité ou en position de détachement, être placés en position de détachement à la hors-classe du corps des maîtres de conférences à un indice égal ou, à défaut, immédiatement supérieur à celui dont l'intéressé bénéficiait dans son corps ou cadre d'emplois d'origine, après avis du conseil académique ou, dans les établissements non dotés d'un conseil académique, du conseil scientifique ou de l'organe en tenant lieu, siégeant en formation restreinte aux enseignants-chercheurs et personnels assimilés d'un rang au moins égal à celui postulé par l'intéressé.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement

Article 40-4

- Créé par Décret n°90-894 du 1 octobre 1990 - art. 3 JORF 6 octobre 1990

Il ne peut être mis fin avant son terme à un détachement dans le corps des maîtres de conférences qu'à la demande de l'intéressé ou après avis favorable des instances mentionnées à l'article 40-2.

Article 40-5

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 37

Les fonctionnaires placés en position de détachement dans le corps des maîtres de conférences peuvent, à l'issue d'un délai d'un an, être intégrés sur leur demande dans ce corps, sous réserve, pour ceux qui n'appartiennent pas à un corps d'enseignants-chercheurs assimilé au corps des maîtres de conférences, d'être inscrits sur la liste de qualification aux fonctions de maître de conférences.

Les agents mentionnés au premier alinéa de l'article 40-2-1 du présent décret, accueillis en détachement dans le corps des maîtres de conférences, sont dispensés de l'inscription sur la liste de qualification aux fonctions de maître de conférences, dès lors qu'ils ont exercé une fonction d'enseignant-chercheur, d'un niveau équivalent à celui de maître de conférences, dans un établissement d'enseignement supérieur d'un Etat autre que la France. Le conseil académique ou, dans les établissements non dotés d'un conseil académique, le conseil scientifique ou l'organe en tenant lieu, se prononce sur le rapport de deux spécialistes de la discipline concernée de niveau au moins équivalent à celui de maître de conférences, dont un extérieur à l'établissement, sur les titres et travaux des intéressés ainsi que sur le niveau des fonctions sur la base de la grille d'équivalence établie par le ministre chargé de l'enseignement supérieur.

L'intégration est prononcée par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur après avis favorable du conseil académique ou de l'organe compétent pour exercer les attributions mentionnées au IV de l'article L. 712-6-1, siégeant en formation restreinte aux enseignants-chercheurs et assimilés.

Dans les instituts ou écoles faisant partie d'une université au sens de l'article L. 713-9 du code de l'éducation, l'intégration est prononcée sur proposition du directeur de l'institut ou de l'école, établie après consultation du conseil mentionné aux deuxième et troisième alinéas de cet article. Cette proposition doit recueillir l'avis favorable du conseil académique ou de l'organe compétent pour exercer les attributions mentionnées au IV de l'article L. 712-6-1, siégeant en formation restreinte aux enseignants-chercheurs et personnels assimilés.

Les bénéficiaires du présent article sont nommés soit au grade et à l'échelon occupés par eux en position de détachement, soit, si cette situation leur est plus favorable, au grade et à

l'échelon comportant un indice égal ou, à défaut, immédiatement supérieur à celui qu'ils avaient atteint dans leur corps ou cadre d'emplois d'origine au moment de leur intégration. Ils conservent l'ancienneté d'échelon qu'ils ont acquise et, le cas échéant, le bénéfice, à titre personnel, de l'indice antérieur mentionné à l'article 40-3 ci-dessus. Les services effectifs accomplis dans le corps d'origine sont assimilés à des services effectifs accomplis dans le corps d'intégration. Il n'est pas tenu compte de la bonification d'ancienneté mentionnée à l'article 39 ci-dessus.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement

Titre III : Dispositions relatives aux professeurs des universités.

Article 41

- Modifié par Décret 87-555 1987-07-17 art. 1 JORF 19 juillet 1987
- Modifié par Décret 92-71 1992-01-16 art. 1 JORF 22 janvier 1992

Il est créé un corps de professeurs des universités classé dans la catégorie A prévue à l'article 29 de la loi du 11 janvier 1984 susvisée.

Ce corps comporte une deuxième classe comprenant six échelons, une première classe comprenant trois échelons et une classe exceptionnelle comprenant deux échelons.

Les professeurs des universités ont, dans les enseignements auxquels ils participent, la responsabilité principale de la préparation des programmes, de l'orientation des étudiants, de la coordination des équipes pédagogiques.

Ils assurent leur service d'enseignement en présence des étudiants sous forme de cours, de travaux dirigés ou de travaux pratiques. Ils ont une vocation prioritaire à assurer ce service sous forme de cours.

Ils assurent la direction des travaux de recherche menés dans l'établissement, concurremment avec les autres enseignants ou chercheurs habilités à diriger ces travaux.

Chapitre Ier : Recrutement.

Article 42

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 38

Les professeurs des universités sont recrutés :

1° Dans toutes les disciplines, par concours ouverts par établissement en vue de pourvoir un ou plusieurs emplois d'une même discipline ;

2° En outre, dans les disciplines juridiques, politiques, économiques et de gestion, par des concours nationaux d'agrégation de l'enseignement supérieur.

Les candidats ne possédant pas la nationalité française peuvent, en application des dispositions de l'article L. 952-6 du code de l'éducation, se présenter aux concours organisés en application du présent article.

Article 43

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 39

Pour pouvoir se présenter aux concours prévus aux 1°, 2° et 4° de l'article 46 du présent décret, les candidats doivent être inscrits sur une liste de qualification aux fonctions de professeur des universités établie par le Conseil national des universités ou, dans les disciplines pharmaceutiques, par le Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques.

Toutefois, les candidats exerçant une fonction d'enseignant-chercheur, d'un niveau équivalent à celui de l'emploi à pourvoir, dans un établissement d'enseignement supérieur d'un Etat autre que la France sont dispensés de l'inscription sur la liste de qualification aux fonctions de professeurs. Le conseil académique ou, dans les établissements non dotés d'un conseil académique, le conseil scientifique ou l'organe en tenant lieu de l'établissement se prononce sur le rapport de deux spécialistes de la discipline concernée de niveau au moins équivalent à celui de l'emploi à pourvoir, dont un extérieur à l'établissement, sur les titres et travaux des intéressés, ainsi que sur le niveau des fonctions sur la base de la grille d'équivalence établie par le ministre chargé de l'enseignement supérieur, et transmet les dossiers de candidatures recevables au comité de sélection. Le conseil académique, ou le conseil scientifique ou l'organe en tenant lieu, se prononce en formation restreinte aux professeurs des universités et personnels assimilés d'un rang au moins égal à celui postulé par l'intéressé.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement

Article 44

- Modifié par Décret n°2008-308 du 2 avril 2008 - art. 30

Les candidats à une inscription sur la liste de qualification aux fonctions de professeur des universités doivent remplir l'une des conditions suivantes :

1° Être titulaire, au plus tard à la date limite fixée par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur, pour l'envoi du dossier aux rapporteurs prévus au deuxième alinéa du I de l'article 45, d'une habilitation à diriger des recherches.

Les titulaires de diplômes universitaires, qualifications et titres de niveau équivalent peuvent être dispensés de la possession de l'habilitation à diriger des recherches par le Conseil national des universités ou, dans les disciplines pharmaceutiques, par le Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques, siégeant en application des dispositions de l'article 45.

Le doctorat d'Etat est admis en équivalence de l'habilitation à diriger des recherches.

2° Justifier, au 1er janvier de l'année d'inscription, d'au moins cinq ans d'activité professionnelle effective dans les huit ans qui précèdent. Ne sont pas prises en compte les activités d'enseignant, les activités de chercheur dans les établissements publics à caractère scientifique et technologique, ou les activités mentionnées au III de l'article 25 de la loi du 13 juillet 1983 susvisée ou à l'article 2 du décret du 2 mai 2007 susmentionné.

3° Être enseignant associé à temps plein.

4° Être détaché dans le corps des professeurs des universités.

5° Appartenir à un corps de chercheurs assimilé aux professeurs des universités.

Article 45 (abrogé)

- Abrogé par Décret 87-555 1987-07-17 art. 1, art. 16 JORF 19 juillet 1987

Article 45

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 40

I.-Les demandes d'inscription sur la liste de qualification aux fonctions de professeur des universités, assorties d'un dossier individuel de qualification, sont examinées par la section compétente du Conseil national des universités ou, dans les disciplines pharmaceutiques, par la section compétente du groupe des disciplines pharmaceutiques du Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques. La qualification est appréciée par rapport aux différentes fonctions des enseignants-chercheurs mentionnées à l'article L. 952-3 du code de l'éducation et compte tenu des diverses activités des candidats.

Après avoir entendu deux rapporteurs désignés par son bureau pour chaque candidat, la section compétente du Conseil national des universités arrête, par ordre alphabétique, la liste de qualification aux fonctions de professeur des universités.

Les rapporteurs, qui peuvent recueillir, sur les dossiers des candidats, l'avis écrit d'experts extérieurs, établissent des rapports écrits.

II.-Toutefois, dans les disciplines pharmaceutiques, après avoir entendu les deux rapporteurs désignés par son bureau pour chaque candidat, la section compétente du groupe des disciplines pharmaceutiques du Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques dresse la liste par ordre alphabétique des candidats autorisés à participer à une audition, qui comporte une épreuve pédagogique. Les modalités d'organisation et la durée de l'audition et de l'épreuve pédagogique sont fixées par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur. A l'issue de l'épreuve pédagogique, la section du groupe des disciplines pharmaceutiques du Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques arrête, par ordre alphabétique, la liste de qualification aux fonctions de professeur des universités.

III.-Le bureau communique par écrit à chaque candidat non inscrit sur la liste les motifs pour lesquels sa candidature a été écartée.

Lorsqu'un candidat a déposé une candidature dans plusieurs sections et que chacune de ces sections estime que la candidature ne relève pas de son champ disciplinaire, l'ensemble des bureaux des groupes des sections concernées examine, en formation interdisciplinaire, le dossier du candidat. Il peut entendre les rapporteurs désignés par les sections, et recueillir l'avis d'experts extérieurs.

Les candidats dont la qualification a fait l'objet de deux refus consécutifs de la part d'une section du Conseil national des universités ou d'une section du groupe des disciplines pharmaceutiques du Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques peuvent saisir de leur candidature le groupe compétent du Conseil national des universités ou le groupe des disciplines pharmaceutiques du Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques en formation restreinte aux bureaux de section. Ces formations siègent selon les dispositions prévues par le présent article. Elles procèdent en outre à l'audition des candidats. Les candidats dont la qualification a fait l'objet d'un refus de la part du groupe compétent peuvent à nouveau le saisir lorsque leur candidature a fait l'objet de deux nouveaux refus consécutifs de la part d'une section.

IV.-La liste de qualification aux fonctions de professeur des universités est rendue publique.

La liste de qualification cesse d'être valable à l'expiration d'une période de quatre années à compter du 31 décembre de l'année de l'inscription sur la liste de qualification.

Les modalités d'application du présent article sont fixées par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement

Article 46

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 41

Les concours par établissement mentionnés au 1° de l'article 42 sont organisés selon les modalités suivantes :

1° Des concours sont ouverts aux candidats titulaires, à la date de clôture des inscriptions, d'une habilitation à diriger des recherches. Le doctorat d'État est admis en équivalence de l'habilitation à diriger des recherches. Les titulaires de diplômes universitaires, qualifications et titres de niveau équivalent peuvent être dispensés de la possession de l'habilitation à diriger des recherches par le Conseil national des universités ou, dans les disciplines pharmaceutiques, par le Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques, siégeant en application des dispositions de l'article 45. Les candidats exerçant une fonction d'enseignant-chercheur, d'un niveau équivalent à celui de l'emploi à pourvoir, dans un établissement d'enseignement supérieur d'un État autre que la France, titulaires de diplômes universitaires, qualifications et titres de niveau équivalent peuvent être dispensés de la possession de l'habilitation à diriger des recherches par le conseil académique ou, dans les établissements non dotés d'un conseil académique, le conseil scientifique ou l'organe en tenant lieu de l'établissement dans les conditions prévues à l'article 43.

2° Dans la limite du neuvième des emplois mis aux concours dans l'ensemble des disciplines, des concours sont réservés aux maîtres de conférences remplissant les conditions définies au 1° de l'article 44, qui ont accompli, au 1er janvier de l'année du concours, cinq années de service dans l'enseignement supérieur ou ont été chargés, depuis au moins quatre ans au 1er janvier de l'année du concours, d'une mission de coopération culturelle, scientifique et technique en application de la loi n° 72-889 du 13 juillet 1972. En outre, les intéressés doivent soit être affectés dans un établissement d'enseignement supérieur autre que celui où est ouvert l'emploi, soit avoir accompli en qualité de maître de conférences ou de maître-assistant une mobilité au moins égale à deux ans dans les conditions prévues au troisième alinéa de l'article 39 ;

3° Dans la limite du neuvième des emplois mis aux concours dans l'ensemble des disciplines, des concours sont réservés aux maîtres de conférences titulaires, à la date de clôture des inscriptions, de l'habilitation à diriger des recherches. Le doctorat d'Etat est admis en équivalence de l'habilitation à diriger des recherches.

Les titulaires de diplômes universitaires, qualifications et titres de niveau équivalent peuvent être dispensés de la possession de l'habilitation à diriger des recherches par le Conseil national des universités ou, dans les disciplines pharmaceutiques, par le Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques. Ces deux instances siègent en application des dispositions de l'article 49-3 du présent décret.

Les candidats doivent en outre avoir accompli, au 1er janvier de l'année du concours, dix années de service dans un établissement d'enseignement supérieur d'un État membre de la Communauté européenne, d'un État partie à l'accord sur l'Espace économique européen ou dans un autre établissement d'enseignement supérieur au titre d'une mission de coopération culturelle, scientifique et technique en application de la loi n° 72-659 du 13 juillet 1972 relative à la situation du personnel civil de coopération culturelle, scientifique et technique auprès d'États étrangers, ou dans un établissement public à caractère scientifique et technologique, dont cinq années en qualité de maître de conférences titulaire ou stagiaire.

4° Dans la limite des deux neuvièmes des emplois mis aux concours dans l'ensemble des disciplines, des concours sont réservés :

a) Aux candidats comptant, au 1er janvier de l'année du concours, au moins six ans d'activité professionnelle effective dans les neuf ans qui précèdent. Ne sont pas prises en compte les activités d'enseignant, les activités de chercheur dans les établissements publics à caractère scientifique et technologique, ou les activités mentionnées au III de l'article 25 de la loi du 13 juillet 1983 susvisée ou à l'article 2 du décret du 2 mai 2007 susmentionné.

b) Aux enseignants associés à temps plein en fonction au 1er janvier de l'année du concours ou ayant cessé d'exercer leurs fonctions depuis moins d'un an, à cette même date ;

c) Aux maîtres de conférences membres de l'Institut universitaire de France ;

d) A des directeurs de recherche, pour des nominations comme professeur des universités de première classe, qui ont accompli pendant au moins deux ans au 1er janvier de l'année du concours un service d'enseignement dans un établissement d'enseignement supérieur ;

5° Dans la limite du neuvième des emplois mis aux concours dans l'ensemble des disciplines, des concours sont réservés aux maîtres de conférences et enseignants-chercheurs assimilés ayant exercé, au 1er janvier de l'année du concours, pendant au moins quatre ans dans les neuf ans qui précèdent, des responsabilités importantes dans un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel, dans les domaines de l'orientation, de la promotion sociale et de l'insertion professionnelle, de la formation continue, du transfert et de la valorisation des résultats de la recherche, de l'innovation pédagogique, de la gouvernance des établissements, du développement des ressources numériques, des partenariats internationaux, de la

diffusion culturelle, scientifique et technique et de la liaison avec l'environnement économique, social et culturel, au titre des fonctions de président ou directeur d'établissement ou de président ou vice-président mentionnées dans les statuts de l'établissement, de directeur de composante mentionnée à l'article L. 713-1 du code de l'éducation ou de service commun dans les universités ou de toute autre structure interne équivalente dans les autres établissements.

Ces concours sont ouverts aux candidats titulaires, à la date de clôture des inscriptions, d'une habilitation à diriger des recherches. Le doctorat d'État est admis en équivalence de l'habilitation à diriger des recherches. Les titulaires de diplômes universitaires, qualifications et titres de niveau équivalent peuvent être dispensés de la possession de l'habilitation à diriger des recherches par le Conseil national des universités ou, dans les disciplines pharmaceutiques, par le Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques, siégeant en application des dispositions de l'article 45.

Les candidats exerçant une fonction d'enseignant-chercheur, d'un niveau équivalent à celui de l'emploi à pourvoir, dans un établissement d'enseignement supérieur d'un Etat autre que la France, titulaires de diplômes universitaires, qualifications et titres de niveau équivalent peuvent être dispensés de la possession de l'habilitation à diriger des recherches par le conseil académique ou, dans les établissements non dotés d'un conseil académique, le conseil scientifique de l'établissement ou l'organe en tenant lieu dans les conditions prévues à l'article 43.

Les candidats qui ont exercé les fonctions de président d'université, président du conseil académique, de vice-président du conseil d'administration, de vice-président du conseil des études et de la vie universitaire ou de vice-président en charge des questions de formation d'une université sont dispensés de la possession de l'habilitation à diriger des recherches, dès lors qu'ils ont accompli un mandat complet en cette qualité.

Les candidats doivent en outre être inscrits sur une liste de qualification, établie par une commission nationale composée de membres nommés par le ministre chargé de l'enseignement supérieur parmi les professeurs des universités et les enseignants-chercheurs assimilés, dont la moitié parmi les membres élus du Conseil national des universités de rang égal à celui de l'emploi postulé ou parmi les membres élus des sections du groupe des disciplines pharmaceutiques du Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques, de rang égal à celui de l'emploi postulé. En outre, cette commission est complétée par deux membres du Conseil national des universités de la discipline dans laquelle l'intéressé présente sa candidature, de rang égal à celui de l'emploi postulé. La commission apprécie l'ensemble des activités exercées par l'intéressé. Sa décision est motivée.

La composition et les modalités de fonctionnement de cette commission sont fixées par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

En application des dispositions de l'article L. 952-6 du code de l'éducation, les concours prévus au présent article peuvent être ouverts soit pour des nominations comme professeur de 1re classe, soit pour des nominations comme professeur de classe exceptionnelle aux candidats ne possédant pas la qualité de fonctionnaire.

Les candidats nommés à l'issue des concours prévus au 2° du présent article peuvent être maintenus, dans l'intérêt du service, en mission de coopération pour une période de deux ans au plus.

Les proportions mentionnées au présent article sont calculées au niveau national.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement

Article 46 (abrogé)

- Abrogé par Décret 87-555 1987-07-17 art. 1, art. 16 JORF 19 juillet 1987

Article 46-1

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 42

Dans la limite d'un nombre d'emplois fixé par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur, des concours sont réservés aux maîtres de conférences et enseignants-chercheurs assimilés ayant achevé depuis moins de cinq ans, au 1er janvier de l'année du concours, un mandat de président d'université.

La liste des candidats retenus est arrêtée par le ministre chargé de l'enseignement supérieur sur proposition d'un jury. Le jury se prononce au vu de l'ensemble des activités du candidat. Le jury est composé de membres nommés par le ministre chargé de l'enseignement supérieur parmi les professeurs des universités et les enseignants-chercheurs assimilés dont la moitié parmi les membres élus du Conseil national des universités de rang égal à celui de l'emploi postulé ou parmi les membres élus des sections du groupe des disciplines pharmaceutiques du Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques, de rang égal à celui de l'emploi postulé. Le jury comprend au moins deux membres du Conseil national des universités de la discipline dans laquelle se présente le candidat. Les membres du jury élisent en leur sein, au scrutin uninominal majoritaire à deux tours, le président du jury qui a voix prépondérante en cas de partage égal des voix.

La composition et les modalités de fonctionnement du jury sont fixées par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement

Article 47

- Modifié par Décret n°2009-460 du 23 avril 2009 - art. 29

La procédure, les conditions de recevabilité aux concours de recrutement prévus à l'article 42 et le nombre maximum d'emplois sont fixés par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Ces concours de recrutement sont ouverts par les établissements.

Les caractéristiques et la localisation des emplois à pourvoir font l'objet d'une publication par voie électronique dans des conditions fixées par arrêté.

Article 48

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 43

Dans les disciplines juridiques, politiques, économiques et de gestion, les professeurs des universités sont recrutés par la voie du concours national d'agrégation de l'enseignement supérieur et par des concours organisés en application des dispositions du 1°, du 3°, du 4° et du 5° de l'article 46.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement

Article 49

- Modifié par Décret n°2008-333 du 10 avril 2008 - art. 11

Sans préjudice des dispositions de l'article 48, qui s'appliquent pour la première affectation des personnels recrutés par concours national d'agrégation de l'enseignement supérieur, le recrutement par concours des professeurs des universités s'effectue au sein de chaque établissement en application des articles 9, 9-1 et 9-2.

Article 49-1 (abrogé)

- Modifié par Décret n°97-1121 du 4 décembre 1997 - art. 5 JORF 6 décembre 1997
- Abrogé par Décret n°2008-333 du 10 avril 2008 - art. 16

Article 49-2

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 44

Dans chacune des disciplines juridiques, politiques, économiques et de gestion, le concours national d'agrégation est ouvert aux candidats titulaires à la date de clôture des inscriptions du doctorat ou de l'habilitation à diriger des recherches. Les titulaires de diplômes universitaires, qualifications et titres de niveau équivalent peuvent être dispensés du doctorat par décision du jury mentionné au présent article. Ces dispenses sont accordées pour l'année et le concours au titre desquels la candidature est présentée ; le doctorat d'Etat, le doctorat de troisième cycle et le diplôme de docteur ingénieur sont admis en équivalence du doctorat.

Le ministre chargé de l'enseignement supérieur fixe, pour chaque discipline, le nombre des emplois offerts au concours d'agrégation. Le nombre total des emplois mis aux concours dans la discipline ouverts en application de l'article 46 ne peut être supérieur au nombre des emplois offerts au concours d'agrégation. Le respect de cette proportion s'apprécie sur la période allant jusqu'à l'ouverture du concours d'agrégation suivant.

Un arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur fixe l'organisation des concours et le contenu des épreuves. Ces épreuves doivent comporter une discussion des travaux des candidats et au plus trois leçons. L'admissibilité est prononcée après la discussion des travaux et une leçon.

9Le jury du concours d'agrégation comprend le président, nommé par le ministre chargé de l'enseignement supérieur parmi les professeurs de la discipline considérée, et six autres membres nommés par le ministre chargé de l'enseignement supérieur sur proposition du président du jury ; quatre de ces membres sont des professeurs de la discipline concernée. Les deux autres membres du jury sont choisis parmi les professeurs d'une autre discipline ou parmi les personnalités françaises ou étrangères du secteur public ou du secteur privé connues pour leurs compétences ou leurs travaux dans des domaines liés à la discipline considérée.

Nul ne peut être membre d'un des jurys prévus au présent article et exercer, la même année, les fonctions de membre du Conseil national des universités ou du Comité national de la recherche scientifique.

Les candidats déclarés reçus, nommés dans le corps des professeurs des universités, sont affectés à un établissement, compte tenu, dans la mesure où les besoins du service le permettent, de leur rang de classement au concours et y sont installés.

Sans préjudice des dispositions de l'article 42, les candidats de nationalité étrangère peuvent être autorisés à participer, à titre étranger, aux épreuves du concours d'agrégation sans

que leur admission confère aux intéressés le droit à l'attribution de fonctions dans un établissement d'enseignement supérieur et de recherche français.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement.

Conformément à l'article 53, à titre expérimental, les dispositions des deux dernières phrases du deuxième alinéa de l'article 49-2 du décret du 6 juin 1984 susvisé, dans leur rédaction issue du présent décret, ne sont pas applicables aux procédures de recrutement des professeurs des universités par les concours nationaux d'agrégation ouverts dans les sections 5 et 6 du Conseil national des universités dont la proclamation des résultats aura lieu en 2016, 2017, 2018 et 2019.

Au terme de l'expérimentation, un rapport d'évaluation établi par le Haut Conseil de l'évaluation de l'enseignement supérieur et de la recherche est remis au ministre chargé de l'enseignement supérieur et de la recherche. Cette évaluation porte notamment sur la mobilité des personnels recrutés par les établissements dans les disciplines concernées.

Article 49-3

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 45

Les concours prévus au 3° de l'article 46 se déroulent conformément aux dispositions des articles 9, 9-1 et 9-2. Toutefois, les candidats à ces concours sont dispensés de l'inscription préalable sur la liste de qualification prévue au premier alinéa de l'article 9-2.

La section compétente du Conseil national des universités ou la section compétente du groupe des disciplines pharmaceutiques du Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques prend connaissance de la liste de classement établie par l'établissement et examine les candidatures qui lui sont proposées. Après avoir entendu deux rapporteurs désignés par son bureau pour chaque candidature, elle émet un avis sur chacune d'elles. Lorsqu'un concours est ouvert dans plusieurs sections, le candidat choisit la section qui examine sa candidature. Les candidats inscrits sur une liste de qualification aux fonctions de professeur des universités prévue à l'article 43 sont dispensés de l'examen de leur candidature par la section compétente du Conseil national des universités ou la section compétente du groupe des disciplines pharmaceutiques du Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques.

Lorsque, dans l'ordre de la liste de classement proposée par l'établissement, un candidat recevant un avis défavorable de la section compétente du Conseil national des universités ou de

la section compétente du groupe des disciplines pharmaceutiques du Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques est mieux classé qu'un candidat recevant un avis favorable de celle-ci, la section établit un rapport motivé.

Dans l'ordre de la liste de classement proposée par l'établissement, le candidat le mieux classé qui a reçu un avis favorable de la section compétente du Conseil national des universités ou de la section compétente du groupe des disciplines pharmaceutiques du Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques est nommé.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement.

Article 49-4 (abrogé)

- Modifié par Décret n°97-1121 du 4 décembre 1997 - art. 5 JORF 6 décembre 1997
- Abrogé par Décret n°2009-460 du 23 avril 2009 - art. 30

Chapitre II : Nomination et mutation.

Article 50

- Modifié par Décret n°2009-460 du 23 avril 2009 - art. 31

Les professeurs des universités sont nommés par décret du Président de la République. Ils sont classés dans le corps par arrêté du président ou du directeur de l'établissement.

Article 51

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 46

Les mutations des professeurs des universités sont prononcées par arrêté du président ou du directeur de l'établissement d'accueil après application de la procédure prévue aux articles 9, 9-1, 9-2 et 9-3.

Le président ou le directeur de l'établissement fixe le nombre d'emplois de professeur des universités à pourvoir exclusivement par la voie de la mutation, après avis du conseil académique en formation plénière.

La condition de durée de service prévue au dernier alinéa de l'article 33 est applicable aux demandes de mutations présentées par les professeurs des universités.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement.

Article 51-1

- Créé par Décret n°2008-333 du 10 avril 2008 - art. 13

Les changements de discipline des professeurs des universités à l'intérieur d'un établissement s'effectuent conformément à la procédure fixée à l'article 34.

Chapitre III : Avancement.

Article 52

- Modifié par Décret 87-555 1987-07-17 art. 1 JORF 19 juillet 1987
- Modifié par Décret 92-71 1992-01-16 art. 1 JORF 22 janvier 1992

Les dispositions de l'article 55 de la loi du 11 janvier 1984 susvisée ne sont pas applicables aux professeurs des universités.

Article 53

- Modifié par Décret 87-555 1987-07-17 art. 1 JORF 19 juillet 1987
- Modifié par Décret 92-71 1992-01-16 art. 1 JORF 22 janvier 1992

L'avancement des professeurs des universités comprend l'avancement d'échelon et l'avancement de classe. Il ne donne pas lieu à l'établissement de tableaux d'avancement.

Article 54 (abrogé)

- Modifié par Décret 87-555 1987-07-17 art. 1 JORF 19 juillet 1987
- Abrogé par Décret 89-708 1989-09-28 art. 22 JORF 30 septembre 1989

en vigueur le 1er octobre 1989

Article 55 (périmé)

- Modifié par Décret 87-555 1987-07-17 art. 1 JORF 19 juillet 1987
- Modifié par Décret 89-708 1989-09-28 art. 9 JORF 30 septembre 1989

en vigueur le 1er octobre 1989.

Article 55

- Modifié par Décret n°2009-460 du 23 avril 2009 - art. 33

L'avancement d'échelon dans la 1ère et la 2ème classe du corps des professeurs des universités a lieu à l'ancienneté. Il est prononcé par arrêté du président ou du directeur de l'établissement à l'ancienneté. L'ancienneté requise pour accéder aux divers échelons de ces deux classes est fixée ainsi qu'il suit :

CLASSES (et avancement d'échelon)	ANCIENNETE REQUISE (pour l'accès à l'échelon supérieur) :	
1ère classe :		
Du 2e au 3e échelon	3 an	
Du 1er au 2e échelon	3 an	
2ème classe :		
Du 5e au 6e échelon	3 ans 6 mois	
Du 4e au 5e échelon	1 an	
Du 3e au 4e échelon	1 an	
Du 2e au 3e échelon	1 an	
Du 1er au 2e échelon	1 an	Les professeurs des universités qui ont exercé, pendant une durée d'au moins trois ans, un mandat de président ou de directeur d'établissement public d'enseignement supérieur bénéficient, sur leur demande, d'une bonification d'ancienneté d'une durée égale à 60 % de la durée effective d'un seul mandat. Cette bonification est prise en compte pour l'avancement d'échelon. Elle ne peut être accordée à un professeur des universités qu'une seule fois.

Une bonification d'ancienneté d'un an prise en compte pour l'avancement d'échelon est accordée, sur leur demande, aux professeurs des universités qui ont accompli en cette qualité une mobilité au moins égale à deux ans ou à un an si la mobilité est effectuée dans un organisme d'enseignement supérieur ou de recherche d'un Etat de la Communauté européenne ou d'un Etat partie à l'accord sur l'Espace économique européen autre que la France. Cette bonification ne peut être accordée aux professeurs des universités qui ont déjà bénéficié d'une bonification d'ancienneté au titre de la mobilité.

Sont seuls considérés comme ayant satisfait à la mobilité les professeurs des universités qui ont exercé des fonctions d'enseignant-chercheur ou une activité de recherche ou une autre activité professionnelle à temps plein après mutation dans un autre établissement ou bénéficié d'une mise en congé pour recherches ou conversions thématiques ou d'une mise en position de détachement, de disponibilité ou de délégation selon les modalités prévues aux b, c et d de l'article 14 ci-dessus.

Les bonifications mentionnées au présent article prennent effet le premier jour du mois suivant la demande.

N'est pas considérée comme une mobilité au sens du présent article la mutation d'un établissement d'enseignement supérieur situé hors de l'académie de Paris vers un établissement d'enseignement supérieur situé dans cette académie ou la mutation d'un établissement situé dans l'académie de Paris vers un autre établissement situé dans cette même académie.

Article 55 (abrogé)

- Modifié par Décret n°2001-429 du 16 mai 2001 - art. 21 JORF 19 mai 2001 en vigueur le 1er janvier 2002

Article 56 (périmé)

- Modifié par Décret 87-555 1987-07-17 art. 1, art. 14 JORF 19 juillet 1987
- Modifié par Décret 89-708 1989-09-28 art. 10 JORF 30 septembre 1989 en vigueur le 1er octobre 1989
- Modifié par Décret 92-71 1992-01-16 art. 1, art. 17 JORF 22 janvier 1992
- Modifié par Décret n°95-490 du 27 avril 1995 - art. 11 JORF 30 avril 1995 en vigueur le 1er janvier 1996

Article 56

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 47

L'avancement de la 2e classe à la 1re classe des professeurs des universités a lieu au choix. Il est prononcé selon les modalités suivantes :

I. - L'avancement a lieu, pour moitié, sur proposition de la section compétente du Conseil national des universités ou, dans les disciplines pharmaceutiques, sur proposition de la section compétente du groupe des disciplines pharmaceutiques du Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques, dans la limite des promotions offertes par discipline au plan national et pour moitié, sur proposition du conseil académique ou de l'organe compétent pour exercer les attributions mentionnées au IV de l'article L. 712-6-1, siégeant en formation restreinte, dans la limite des promotions offertes dans l'établissement, toutes disciplines confondues. Toutefois, lorsque le nombre des professeurs des

universités affectés à un établissement est inférieur à trente, l'ensemble des avancements est prononcé sur proposition de la section compétente du Conseil national des universités ou de la section compétente du groupe des disciplines pharmaceutiques du Conseil national des universités pour les disciplines médicales, odontologiques et pharmaceutiques après avis du conseil académique ou de l'organe compétent pour exercer les attributions mentionnées au IV de l'article L. 712-6-1, siégeant en formation restreinte, de l'établissement.

Cet avancement a lieu sur la base de critères rendus publics, d'une part, par les sections du Conseil national des universités et d'autre part, par les établissements ;

Le nombre maximum de promotions susceptibles d'être prononcées au titre du I est notifié aux établissements chaque année par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

II. - Les professeurs des universités qui exercent des fonctions qui ne sont pas principalement d'enseignement et de recherche dont la liste est fixée par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur peuvent demander, chaque année, à bénéficier de la procédure d'avancement définie ci-après. Ils ne peuvent bénéficier en ce cas de la procédure d'avancement définie au I.

Le conseil académique ou l'organe compétent pour exercer les attributions mentionnées au IV de l'article L. 712-6-1, siégeant en formation restreinte, de chaque établissement rend un avis sur les professeurs des universités qui ont demandé à bénéficier de cette procédure. Cet avis est transmis à l'instance mentionnée à l'article 40, siégeant en formation restreinte aux professeurs des universités.

Après avoir entendu deux rapporteurs désignés par son bureau mentionné à l'article 40 ci-dessus pour chaque professeur des universités promouvable, l'instance établit les propositions d'avancement qu'elle adresse au président ou directeur de l'établissement.

III. - Les candidatures à l'avancement établies au titre du I et du II pour des professeurs des universités qui exercent les fonctions de président ou de directeur d'établissement sont directement adressées au Conseil national des universités ou à l'instance prévue au II du présent article.

Les présidents et directeurs d'établissement prononcent avant la fin de l'année en cours les promotions attribuées aux professeurs des universités affectés dans leur établissement dans les conditions prévues au présent article.

Les promotions prononcées sont rendues publiques.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement.

Article 56-1

- Modifié par Décret n°2009-460 du 23 avril 2009 - art. 35

Les professeurs des universités de deuxième classe promus en première classe sont classés à l'échelon comportant un indice de rémunération égal ou, à défaut, immédiatement supérieur à celui qu'ils détenaient dans leur grade d'origine.

Lorsque l'application des dispositions de l'article 56 n'entraîne pas d'augmentation de traitement, les intéressés conservent l'ancienneté d'échelon qu'ils avaient acquise dans la limite de l'ancienneté exigée pour une promotion à l'échelon supérieur dans leur nouveau grade.

Article 57

- Modifié par Décret n°2009-460 du 23 avril 2009 - art. 36

Le nombre maximum de professeurs des universités de 2e classe pouvant être promus chaque année à la 1re classe est déterminé conformément aux dispositions du décret du 1er septembre 2005 susmentionné. Le nombre maximum de professeurs des universités de 1re classe pouvant être promus chaque année à la classe exceptionnelle est déterminé de la même façon.

Le nombre de professeurs des universités du 1er échelon de la classe exceptionnelle pouvant être promus au 2e échelon de cette classe est déterminé chaque année par application à l'effectif des professeurs des universités réunissant les conditions pour être promus d'un taux fixé par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Avant sa signature par le ministre chargé de l'enseignement supérieur, le projet d'arrêté portant fixation du taux de promotion est transmis pour avis conforme au ministre chargé de la fonction publique et au ministre chargé du budget. Cet avis est réputé acquis en l'absence d'observation dans un délai de dix jours ouvrés à compter de la réception de la saisine. Cet arrêté est transmis pour publication au Journal officiel de la République française accompagné de l'avis conforme du ministre chargé de la fonction publique et du ministre chargé du budget.

L'avancement de la première classe à la classe exceptionnelle des professeurs des universités et l'avancement du premier au deuxième échelon de la classe exceptionnelle se fait au

choix parmi les professeurs exerçant les responsabilités énumérées à l'article 41, notamment dans les enseignants du premier cycle.

Il est prononcé dans les conditions de procédure prévues à l'article 56 ci-dessus, par arrêté du président ou du directeur de l'établissement.

Peuvent seuls être promus au 1er échelon de la classe exceptionnelle les professeurs de 1re classe qui justifient d'au moins dix-huit mois d'ancienneté dans celle-ci.

Peuvent seuls être promus au 2e échelon de la classe exceptionnelle les professeurs des universités justifiant d'au moins dix-huit mois d'ancienneté dans le 1er échelon de cette classe.

Article 57 (périmé)

- Modifié par Décret n°97-1121 du 4 décembre 1997 - art. 7 JORF 6 décembre 1997.

Chapitre IV : Éméritat.

Article 58

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 48

Les professeurs des universités admis à la retraite peuvent pour une durée déterminée par l'établissement recevoir le titre de professeur émérite. Ce titre est délivré par le président ou le directeur de l'établissement sur proposition de la commission de la recherche du conseil académique ou, dans les établissements non dotés d'un conseil académique, du conseil scientifique ou de l'organe en tenant lieu, en formation restreinte aux personnes qui sont habilitées à diriger des travaux de recherche. Les professeurs émérites peuvent continuer à apporter un concours, à titre accessoire et gracieux, aux missions prévues à l'article 3, et notamment peuvent diriger des séminaires, des thèses et participer à des jurys de thèse ou d'habilitation.

La liste des distinctions scientifiques mentionnée à l'article L. 952-11 du code de l'éducation, conférant de plein droit le titre de professeur émérite dès l'admission à la retraite, est fixée ainsi qu'il suit :

1. Prix Nobel ;
2. Médaille Fields ;
3. Prix Crafoord ;
4. Prix Turing ;
5. Prix Albert Lasker ;
6. Prix Wolf ;
7. Médaille d'or du CNRS ;
8. Médaille d'argent du CNRS ;
9. Lauriers de l'INRA ;

10. Grand Prix de l'INSERM ;
11. Prix Balzan ;
12. Prix Abel ;
13. Les prix scientifiques attribués par l'Institut de France et ses académies ;
14. Japan Prize ;
15. Prix Gairdner ;
16. Prix Claude Lévi-Strauss ;
17. Prix Holberg ;
18. Membre senior de l'Institut universitaire de France.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement.

Chapitre V : Détachement de fonctionnaires d'autres corps.

Article 58-1

- Modifié par Décret n°2008-333 du 10 avril 2008 - art. 14

Peuvent être placés en position de détachement dans le corps des professeurs des universités, selon les modalités prévues par les articles 9, 9-1 et 9-2, sous réserve qu'ils soient titulaires dans leur corps ou cadre d'emplois d'origine depuis trois ans au moins :

1° Les fonctionnaires appartenant à un corps assimilé aux professeurs des universités pour la désignation des membres du Conseil national des universités ;

2° Les fonctionnaires appartenant à un grade ou nommés dans un emploi dont l'indice terminal est supérieur à l'indice terminal des professeurs des universités de 2e classe ;

3° Les magistrats de l'ordre judiciaire appartenant au 1er grade ou placés hors hiérarchie;

Article 58-1-1

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 49

Les agents relevant d'une administration, d'un organisme ou d'un établissement public dont les missions sont comparables à celles des fonctionnaires mentionnés à l'article 2 de la loi du 13 juillet 1983 susvisée d'un Etat membre de la Communauté européenne ou d'un autre Etat partie à l'accord sur l'Espace économique européen autre que la France, et occupant un emploi

d'un niveau équivalent à celui de professeur des universités, peuvent être accueillis en détachement dans le corps des professeurs des universités.

Les compétences dévolues à la commission d'accueil des ressortissants de l'Union européenne ou d'un autre Etat partie à l'accord sur l'Espace économique européen dans la fonction publique, instituée par le décret du 22 mars 2010 déjà mentionné, sont exercées par le conseil académique ou, dans les établissements non dotés d'un conseil académique, le conseil scientifique ou l'organe en tenant lieu, siégeant en formation restreinte, aux professeurs des universités et personnels assimilés d'un rang au moins égal à celui postulé par l'intéressé.

Le conseil académique ou, dans les établissements non dotés d'un conseil académique, le conseil scientifique de l'établissement ou l'organe en tenant lieu statue et émet un avis sur la demande de l'agent dans les conditions et selon les modalités prévues par le décret du 22 mars 2010 déjà mentionné.

Le détachement est prononcé par arrêté du président ou du directeur de l'établissement.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement.

Article 58-2

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 50

Le détachement s'effectue à équivalence de grade et à l'échelon comportant un indice égal ou, à défaut, immédiatement supérieur à celui dont l'intéressé bénéficiait dans son corps ou cadre d'emplois d'origine. Le fonctionnaire détaché conserve, dans les conditions et limites fixées aux deuxième, troisième et quatrième alinéas de l'article 3 du décret n° 2009-462 du 23 avril 2009 relatif aux règles de classement des personnes nommées dans les corps d'enseignants-chercheurs des établissements publics d'enseignement supérieur et de recherche relevant du ministre chargé de l'enseignement supérieur, l'ancienneté d'échelon qu'il avait acquise et, le cas échéant, le bénéfice, à titre personnel, de son indice antérieur.

Le fonctionnaire détaché concourt pour les avancements de grade et d'échelon dans le corps des professeurs des universités avec l'ensemble des fonctionnaires de ce corps.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement.

Article 58-3

- Créé par Décret n°90-894 du 1 octobre 1990 - art. 4 JORF 6 octobre 1990

Il ne peut être mis fin avant son terme à un détachement dans le corps des professeurs des universités qu'à la demande de l'intéressé ou après avis favorable des instances mentionnées à l'article 58-1.

Article 58-4

- Modifié par DÉCRET n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 51

Les fonctionnaires placés en position de détachement dans le corps des professeurs des universités peuvent être intégrés sur leur demande dans ce corps à l'issue d'un délai d'un an, sous réserve, pour ceux qui n'appartiennent pas à un corps d'enseignants-chercheurs assimilé aux professeurs des universités, d'être inscrits sur la liste de qualification aux fonctions de professeur des universités.

Les agents mentionnés au premier alinéa de l'article 58-1-1 du présent décret, détachés dans le corps des professeurs des universités, sont dispensés de l'inscription sur la liste de qualification aux fonctions de professeur des universités, dès lors qu'ils ont exercé une fonction d'enseignant-chercheur, d'un niveau équivalent à celui de professeur des universités, dans un établissement d'enseignement supérieur d'un Etat autre que la France. Le conseil académique ou, dans les établissements non dotés d'un conseil académique, le conseil scientifique ou l'organe en tenant lieu se prononce sur le rapport de deux spécialistes de la discipline concernée de niveau au moins équivalent à celui de professeur des universités, dont un extérieur à l'établissement, sur les titres et travaux des intéressés, ainsi que sur le niveau des fonctions sur la base de la grille d'équivalence établie par le ministre chargé de l'enseignement supérieur.

L'intégration est prononcée après avis favorable du conseil académique ou de l'organe compétent pour exercer les attributions mentionnées au IV de l'article L. 712-6-1, siégeant en formation restreinte aux professeurs des universités et personnels assimilés.

Dans les instituts ou écoles faisant partie d'une université au sens de l'article L. 713-9 du code de l'éducation, l'intégration est prononcée sur proposition du directeur de l'institut ou de l'école, établie après consultation du conseil mentionné aux deuxième et troisième alinéas de cet article. Cette proposition doit recueillir l'avis favorable du conseil académique ou de l'organe compétent pour exercer les attributions mentionnées au IV de l'article L. 712-6-1, siégeant en formation restreinte aux professeurs des universités et personnels assimilés.

Les bénéficiaires du présent article sont nommés soit au grade et à l'échelon occupés par eux en position de détachement, soit, si cette situation leur plus favorable, au grade ou à l'échelon comportant un indice égal ou, à défaut, immédiatement supérieur à celui qu'ils avaient

atteint dans leur corps ou cadre d'emploi d'origine au moment de leur intégration. Ils conservent l'ancienneté d'échelon qu'ils ont acquise et, le cas échéant, le bénéficiaire, à titre personnel, de l'indice antérieur mentionné à l'article 58-2 ci-dessus. Les services effectifs accomplis dans le corps d'origine sont assimilés à des services accomplis dans le corps d'intégration.

NOTA :

Conformément à l'article 52 du décret n° 2014-997 du 2 septembre 2014 les présentes dispositions dans leur rédaction antérieure au présent décret, continuent de s'appliquer aux procédures de recrutement, d'avancement et de promotion en cours et jusqu'à leur achèvement.

Titre III bis : Dispositions relatives aux nominations à l'issue des concours de recrutement.

Article 58-5

- Créé par Décret 92-708 1992-07-23 art. 2 JORF 26 juillet 1992

Le nomination des candidats admis à un ou plusieurs concours de recrutement, soit de professeur des universités, soit de maître de conférences, est subordonnée à leur engagement exprès d'occuper l'emploi ou l'un des emplois correspondants.

Pour les candidats admis à plusieurs concours, soit de professeur des universités, soit de maître de conférences, cet engagement comporte l'expression de vœux d'affectation par ordre décroissant de préférence. Ces vœux restent confidentiels jusqu'à la fin des procédures de recrutement.

La date limite de réception de ces engagements et vœux est fixé par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur. Au-delà de cette date, aucune modification des vœux d'affectation ou de l'ordre de préférence ne sera reçue.

Toutefois, la nomination de candidats admis n'ayant pas satisfait aux obligations prévues aux trois alinéas précédents peut être prononcée, dans l'intérêt du service, sur les emplois restés vacants à l'issue des affectations des autres candidats.

Article 58-6

- Créé par Décret 92-708 1992-07-23 art. 2 JORF 26 juillet 1992

Pour l'expression par voie télématique de leur engagement et de leurs vœux, les candidats reçoivent un code d'accès personnel et confidentiel assurant l'authenticité de l'engagement.

Article 58-7

- Créé par Décret 92-708 1992-07-23 art. 2 JORF 26 juillet 1992

Les nominations sont faites en fonction du classement des candidats admis sur chacun des emplois correspondants et de l'ordre de préférence qu'ils ont fait connaître.

Article 58-8

- Créé par Décret 92-708 1992-07-23 art. 2 JORF 26 juillet 1992

Un arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur fixe les modalités de mise en oeuvre du présent titre, qui est applicable à l'ensemble des concours de recrutement de professeur des universités ou de maître de conférences.

Article 58-9

- Créé par Décret 92-708 1992-07-23 art. 2 JORF 26 juillet 1992
- Modifié par Décret n°95-490 du 27 avril 1995 - art. 16 JORF 30 avril 1995

Les dispositions du présent titre ne sont pas applicables aux recrutements organisés en application des articles 49-2 et 49-3 du présent décret.

Titre IV : Dispositions diverses et transitoires.

Article 59

- Modifié par Décret 87-555 1987-07-17 art. 1 JORF 19 juillet 1987
- Modifié par Décret 89-708 1989-09-28 art. 12 JORF 30 septembre 1989 en vigueur le 1er octobre 1989

Les maîtres assistants titulaires nommés en application des décrets n° 60-1027 du 26 septembre 1960 modifié, n° 62-114 du 27 janvier 1962 modifié et les charges de fonctions de maîtres de conférences des disciplines juridiques, politiques, économiques et de gestion, sont intégrés, sur leur demande, dans le corps des maîtres de conférences. Ils sont reclassés à la 2e classe ou le cas échéant à la 1ère classe du corps des maîtres de conférences, à un échelon correspondant à l'indice qu'ils détenaient dans leur ancien corps avec maintien de l'ancienneté d'échelon acquise dans ce corps. Les maîtres assistants parvenus à l'échelon spécial sont reclassés au 3e échelon de la 2e classe des maîtres de conférences et conservent à titre personnel le bénéfice de la rémunération afférente à l'échelon spécial. Les maîtres assistants qui n'ont pas sollicité leur intégration dans le corps des maîtres assistants qui n'ont pas sollicité leur intégration dans le corps des maîtres de conférences sont maintenus dans le corps des maîtres-assistants, qui est mis en extinction. Ils demeurent régis par les dispositions statutaires en vigueur à la date de publication du présent décret. Les dispositions des articles 3,5,6,7 et 9 à 20 de ce décret leur sont, en outre, applicables. Les intéressés peuvent, pendant une période de 6 ans à

compter de la publication du présent décret, demander leur intégration dans le corps des maîtres de conférences.

Les maîtres assistants en cours de stage à la date de publication du présent texte sont maintenus en qualité de maîtres assistants stagiaires jusqu'au terme de leur stage.

Ils peuvent, s'ils sont titularisés, demander leur intégration dans le corps des maîtres de conférences selon les modalités prévues au 1er alinéa ci-dessus.

Les maîtres-assistants stagiaires, agrégés de l'enseignement du second degré et qui ne détiennent pas, à la date de publication du présent décret, l'un des titres prévus à l'article 5-1 du décret n° 60-1027 du 26 septembre 1960 modifié, peuvent être titularisés dans le corps des maîtres-assistants correspondant à leur discipline sur proposition du conseil scientifique de l'établissement, siégeant en formation restreinte, acquise à la majorité absolue des membres de cette formation.

Article 60

- Modifié par Décret 87-555 1987-07-17 art. 1 JORF 19 juillet 1987
- Modifié par Décret 92-71 1992-01-16 art. 1, art. 21 JORF 22 janvier 1992

Les dispositions des articles 40-3, 40-5, 58-2 et 58-4 du présent décret, en tant qu'elles sont applicables aux fonctionnaires, sont également applicables aux magistrats de l'ordre judiciaire.

Article 61

- Modifié par Décret n°2001-429 du 16 mai 2001 - art. 24 JORF 19 mai 2001 en vigueur le 1er juin 2001

Par dérogation aux dispositions de l'article 2 ci-dessus, les assistants qui ont qualité de fonctionnaire demeurent régis par les dispositions statutaires en vigueur à la date de publication du présent décret. Les dispositions des articles 3,5,6,7,9 à 20,67 et 68 de ce décret leur sont, en outre applicables.

A titre transitoire, les assistants qui ont qualité de fonctionnaire, qui justifient du doctorat d'Etat ou du doctorat prévu à l'article L612-7 du code de l'éducation, ou du doctorat de 3e cycle ou d'un titre équivalent figurant sur une liste fixée par arrêté du ministre de l'éducation nationale et qui comptent au moins six ans d'ancienneté dans l'enseignement supérieur au 1er octobre de chacune des années considérées, peuvent être recrutés selon les modalités prévues à l'article 29-1 ci-dessus en qualité de maîtres de conférences de classe normale, dans la limite des emplois créés à cet effet par les lois de finances. Un arrêté des ministres chargés de la fonction publique, du budget et de l'éducation nationale fixe chaque année le nombre des

emplois ouverts en vue de permettre ces recrutements de maîtres de conférences de classe normale parmi les assistants.

NOTA :

Décret 2001-429 du 16 mai 2001 art. 31 : La référence à l'article 29-1 entre en vigueur le 1er janvier 2002.

Article 62

- Modifié par Décret n°2002-295 du 28 février 2002 - art. 6 JORF 2 mars 2002

Les assistants de l'enseignement supérieur sont intégrés dans le corps des maîtres de conférences, sur leur demande, après inscription sur une liste d'aptitude, dans la limite des emplois créés à cet effet en loi de finances. Ce nombre peut être augmenté du nombre des emplois non pourvus à la suite des sessions de concours organisées la même année en application de l'article 61 ci-dessus. Les intéressés doivent justifier d'au moins huit années d'ancienneté dans l'enseignement supérieur au 1er janvier de l'année au titre de laquelle est établie la liste d'aptitude.

La liste d'aptitude est arrêtée par le ministre chargé de l'enseignement supérieur sur proposition d'une commission nationale. Cette commission est composée d'enseignants-chercheurs nommés par le ministre chargé de l'enseignement supérieur dont la moitié parmi les membres élus du Conseil national des universités. Elle comporte un nombre égal de professeurs des universités ou enseignants-chercheurs assimilés et de maîtres de conférences ou enseignants-chercheurs assimilés titulaires. Elle désigne parmi ses membres, au scrutin uninominal majoritaire à deux tours, un président. Sa composition et ses modalités de fonctionnement sont fixées par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

La commission se prononce au vu de l'ensemble des activités du candidat et après avoir pris connaissance des avis motivés du président ou du directeur de l'établissement d'affectation et de la section compétente du Conseil national des universités.

Le nombre global des inscriptions sur la liste ne peut être supérieur à une fois et demie le nombre des nominations susceptibles d'être prononcées. La validité de la liste d'aptitude prend fin au 31 décembre de l'année au titre de laquelle elle est établie.

Article 63

- Modifié par Décret n°2001-429 du 16 mai 2001 - art. 25 JORF 19 mai 2001

Les dispositions du deuxième alinéa de l'article 61 ci-dessus s'appliquent aux enseignants titulaires relevant du ministère de l'éducation nationale, justifiant de la possession du doctorat prévu à l'article L612-7 du code de l'éducation, du doctorat de troisième cycle ou du diplôme de docteur-ingénieur, qui servaient à la date d'effet du présent décret en coopération dans un établissement d'enseignement supérieur.

La durée de leurs fonctions en cette qualité doit être au moins égale à quatre ans au 1er octobre de chacune des années considérées.

Article 64 (abrogé)

- Abrogé par Décret 87-555 1987-07-17 art. 1, art. 16 JORF 19 juillet 1987

Article 64

- Créé par Décret n°88-445 du 22 avril 1988 - art. 3 JORF 27 avril 1988

Pendant une période de deux ans à compter du 1er juin 1988, les professeurs de l'Institut national des langues et civilisations orientales régis par le décret du 8 juin 1914 modifié portant réorganisation de l'enseignement à l'Ecole nationale des langues orientales vivantes, en fonctions au 1er juin 1988, peuvent être intégrés en qualité de professeur des universités de 2e classe dans le corps des professeurs des universités dans la limite des emplois créés à cet effet.

Les intéressés doivent justifier du doctorat d'Etat ou de l'habilitation à diriger des recherches ou de titres ou travaux jugés équivalents par la section compétente du Conseil national des universités siégeant dans la formation mentionnée à l'alinéa suivant.

Chaque section siège en formation restreinte aux professeurs des universités et personnels assimilés, à l'exclusion des professeurs de l'Institut national des langues et civilisations orientales régis par le décret du 8 juin 1917 susvisé. Les sections transmettent au ministre chargé de l'enseignement supérieur les propositions qu'elles formulent dans la limite des emplois offerts.

Article 65

- Modifié par Décret 87-555 1987-07-17 art. 1 JORF 19 juillet 1987
- Modifié par Décret 92-71 1992-01-16 art. 1 JORF 22 janvier 1992

A titre transitoire et pendant une période de cinq ans, les candidats inscrits sur la liste d'aptitude aux fonctions de maître-assistant à la date du 15 août 1979 sont considérés comme remplissant les conditions prévues à l'article 22 du présent décret.

Article 66

- Modifié par Décret 87-555 1987-07-17 art. 1 JORF 19 juillet 1987
- Modifié par Décret 92-71 1992-01-16 art. 1 JORF 22 janvier 1992

A titre transitoire pendant une période de cinq ans, sont considérés comme remplissant les conditions de titre prévues à l'article 42 du présent décret les candidats inscrits sur la liste d'aptitude aux fonctions de maîtres de conférences à la date du 15 août 1979.

Article 67

A modifié les dispositions suivantes :

- Modifie Décret n°83-287 du 8 avril 1983 - art. 5 (Ab)

Article 68

- Modifié par Décret 87-555 1987-07-17 art. 1 JORF 19 juillet 1987
- Modifié par Décret 92-71 1992-01-16 art. 1 JORF 22 janvier 1992

Les dispositions de l'article 5 du décret du 8 avril 1983 dans la rédaction qui lui a été donnée par l'article précédent et les dispositions des articles 6,7 et 10 de ce même décret sont applicables aux assistants titulaires des disciplines scientifiques et pharmaceutiques.

Article 69

A modifié les dispositions suivantes :

Article 70

A modifié les dispositions suivantes :

Article 71

A modifié les dispositions suivantes :

Article 72

A modifié les dispositions suivantes :

Article 73

- Modifié par Décret 87-555 1987-07-17 art. 1 JORF 19 juillet 1987
- Modifié par Décret 92-71 1992-01-16 art. 1 JORF 22 janvier 1992

Le décret n° 79-683 du 9 août 1979 relatif au statut particulier des professeurs des universités est abrogé.

Article 74

- Modifié par Décret 87-555 1987-07-17 art. 1 JORF 19 juillet 1987
- Modifié par Décret 92-71 1992-01-16 art. 1 JORF 22 janvier 1992

Les dispositions du présent décret prendront effet à compter du 1er octobre 1984.

Article 75

Le Premier ministre, le ministre de l'économie, des finances et du budget, le ministre des affaires sociales et de la solidarité nationale, le ministre de l'éducation nationale, le secrétaire d'Etat auprès du Premier ministre, chargé de la fonction publique et des réformes administratives, et le secrétaire d'Etat auprès du ministre de l'économie, des finances et du budget, chargé du budget, sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Annexe

- Modifié par Décret n°2009-460 du 23 avril 2009 - art. 39

LISTE DES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DONT LES ENSEIGNANTS CHERCHEURS APPARTENANT A DES CORPS PROPRES A CES ETABLISSEMENTS RESTENT SOUMIS AUX STATUTS DE CES CORPS

Bureau des longitudes ;
Collège de France ;
Conservatoire national des arts et métiers ;
Ecole centrale des arts et manufactures ;
Ecole des hautes études en sciences sociales ;
Ecole nationale des chartes ;
Ecoles normales supérieures ;
Ecole pratique des hautes études ;
Institut national d'hydrologie et de climatologie ;
Institut national des langues et civilisations orientales ;
Munséum national d'histoire naturelle ;
Observatoires astronomiques ;
Instituts et Observatoires de physique du globe ;
Ecole française d'Extrême-Orient.

Par le Président de la République : François MITTERRAND

Le Premier ministre, Pierre MAUROY

Le ministre de l'éducation nationale, Alain SAVARY

Le ministre de l'économie, des finances et du budget, Jacques DELORS

Le ministre des affaires sociales et de la solidarité nationale, Pierre BEREGOVOY

Le secrétaire d'Etat auprès du Premier ministre, chargé de la fonction publique et des réformes administratives, Anicet LE PORS

Le secrétaire d'Etat auprès du ministre de l'économie, des finances et du budget, chargé du budget, Henri EMMANUELLI

ANNEXE 3 : STATUT SNESUP FRANCE

Statuts du syndicat national de l'enseignement supérieur de France

(adoptés par le Congrès des 24 et 25 mars 1962, modifiés par le Congrès des 22, 23 et 24 avril 1966, le Congrès des 12, 13 et 14 juillet 1968, le Congrès des 6, 7 et 8 juin 1975, le Congrès des 6, 7 et 8 avril 1993, le Congrès des 30,31 mars et 1er avril 1999, le Congrès des 6, 7 et 8 avril 2011, le congrès des 26, 27 et 28 mars 2013 et le Congrès des 1er, 2 et 3 avril 2015)

TITRE I DÉFINITION ET BUTS DU SYNDICAT

Art. 1 : Est formé entre les membres du personnel de l'enseignement supérieur public acceptant les présents statuts, un syndicat dénommé "Syndicat National de l'Enseignement Supérieur" (SNESUP).

Art.2 : Le Syndicat National de l'Enseignement Supérieur, régi par les présents statuts, agit pour préserver et développer les missions et valeurs essentielles de l'Enseignement Supérieur, et en particulier :

- promouvoir, créer et diffuser les connaissances,
- démocratiser l'accès au savoir et aider un nombre croissant de jeunes et d'adultes à acquérir une formation qualifiante et citoyenne de haut niveau,
- contribuer au développement de l'ensemble du système éducatif, notamment par la formation de tous les enseignants,
- promouvoir la pensée critique et la créativité,
- développer la coopération scientifique et universitaire internationale.

L'exercice de ces missions, répondant à l'intérêt général et aux besoins de toute la société, exige que l'Enseignement Supérieur soit, dans sa totalité, un service public bénéficiant d'un financement public, employant des fonctionnaires d'État, délivrant des diplômes nationaux.

Conformément à ces principes, le Syndicat National de l'Enseignement Supérieur a pour objet :

- le groupement du personnel des établissements d'enseignement supérieur public ;
- et pour buts :
- la défense des intérêts matériels et moraux, économiques et professionnels du personnel en activité ou à la retraite, ainsi que la coopération des diverses

catégories du personnel des différentes disciplines pour l'organisation de leurs revendications communes et la lutte contre les ingérences extérieures à l'enseignement public dans la nomination et l'avancement du personnel,

- la défense et l'amélioration des conditions matérielles et morales de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique et la sauvegarde de la culture dispensée dans les établissements d'enseignement supérieur, ainsi que la contribution à l'amélioration des méthodes d'enseignement qui concourent à la formation scientifique, technique et humaine de la jeunesse,

- la défense de la laïcité de l'enseignement public,
- la défense et l'amélioration du statut de la fonction publique ainsi que la préservation de l'originalité et de l'indépendance traditionnelle de l'enseignement,

- l'application des lois sociales au personnel des établissements de l'enseignement supérieur ainsi que la préparation de celui-ci à son rôle de co-gestionnaire d'un service social de l'éducation nationale, la défense du droit syndical et des libertés démocratiques,

- la coopération du personnel enseignant avec les associations étudiantes, notamment pour tout ce qui concerne l'enseignement et la recherche, la formation de la jeunesse et les oeuvres d'éducation populaire, ainsi que l'amélioration des conditions de vie des travailleurs,

- la coopération scientifique et culturelle ainsi que l'action syndicale internationale du personnel enseignant, et ce, en dehors de toute option individuelle d'ordre politique, philosophique ou religieux, et dans le respect absolu des croyances et des opinions de tous les adhérent.e.s, qui demeurent libres de participer à toute activité de leur choix, tout en restant pénétrés de l'esprit de solidarité et de compréhension mutuelle que représente pour eux l'adhésion au syndicat.

Des personnels en poste dans des établissements d'Enseignement Supérieur extérieurs au service public, régis par les articles L.410.1 et suivants du Code du Travail, et approuvant les présents statuts, peuvent adhérer au Syndicat National de l'Enseignement Supérieur, selon des modalités fixées par le règlement intérieur.

Art.3 : Le Syndicat National de l'Enseignement Supérieur s'administre et décide de son action dans l'indépendance absolue à l'égard des gouvernements, du patronat, des partis politiques et des organisations philosophiques ou religieuses ou autres groupements extérieurs. Il se réserve le droit de répondre favorablement ou négativement aux appels qui lui seraient

adressés par d'autres groupements en vue d'une action déterminée. Il se réserve également le droit de prendre l'initiative de ses collaborations momentanées, estimant que sa neutralité à l'égard des partis politiques ne saurait impliquer son indifférence à l'égard des dangers qui menaceraient les libertés publiques, les réformes acquises ou à conquérir. En tout état de cause, les instances régulières du syndicat sont seules qualifiées pour prendre les décisions.

TITRE II AFFILIATION SYNDICALE ET AFFILIATIONS DIVERSES

Art. 4 : Le Syndicat National de l'Enseignement Supérieur est affilié à la Fédération Syndicale Unitaire(FSU).

Art. 5 : Le Syndicat National de l'Enseignement Supérieur peut, en outre, adhérer à des organismes, nationaux ou internationaux, sous réserve que leurs buts ne soient pas en contradiction avec ceux définis dans les présents statuts.

TITRE III STRUCTURE ET ORGANISATION GÉNÉRALE

Art. 6 : Dans chaque ville où existent un ou plusieurs établissements d'enseignement supérieur, les adhérent.e.s se groupent pour former une ou plusieurs sections syndicales d'établissements. Éventuellement, lorsque les circonstances l'exigent, les adhérent.e.s d'un même établissement peuvent former plusieurs sections syndicales et inversement, les adhérent.e.s de plusieurs établissements ne former qu'une seule section syndicale locale qui comporte alors autant de sous-sections qu'il y a d'établissements.

Chaque section organise son activité et s'administre librement, conformément à son propre règlement et dans la limite des présents statuts. Les adhérent.e.s se réunissent en assemblée générale pour élire les membres du bureau de la section, parmi lesquels le secrétaire et le trésorier.

Art. 7 : Les diverses sections syndicales d'une même ville, d'un même département, d'une même académie ou région peuvent, sans autorisation préalable et dans la limite des présents statuts, prendre toutes mesures qu'elles jugent nécessaires pour coordonner leur action commune.

Les diverses sections syndicales d'une même ville, d'un même département, d'une même académie ou région peuvent, avec l'accord de la commission administrative, former une section de ville, de département, d'académie ou de région qui coordonne leur activité et s'administre librement conformément à son propre règlement et dans la limite des présents statuts. Les délégués des sections syndicales d'établissements élus par elles et dûment mandatés, se réunissent alors en assemblée générale pour élire les membres du bureau, de la section de ville, de département, d'académie ou de région, parmi lesquels le secrétaire et le trésorier.

Art. 8 : Afin de développer la réflexion et d'accroître la capacité d'action du syndicat dans les domaines spécifiques, des secteurs spécialisés correspondant à ces domaines peuvent être créés par la Commission Administrative. Un secteur « formation des enseignants » est créé. Son fonctionnement est précisé à l'article 12 du règlement intérieur.

Art. 9 : L'ensemble des sections syndicales d'établissements constitue le syndicat dont la gestion et l'administration sont confiées à une commission administrative élue à cet effet par le congrès d'orientation.

Le congrès d'orientation du syndicat est composé des délégué.e.s des sections syndicales d'établissements, élus par elles et dûment mandatés. Les membres de la commission administrative qui ne seraient pas délégué.e.s au congrès d'orientation y participeront sans voix délibérative. Le congrès d'orientation est la plus haute instance du Syndicat. Il se réunit tous les deux ans pour faire le bilan de l'activité syndicale et pour décider souverainement de l'attitude et de la ligne d'action du syndicat au regard des diverses questions relevant de son activité.

Le congrès d'orientation procède, en outre, à l'élection des membres de la commission administrative, responsable de la mise en oeuvre de ses décisions devant le syndicat auquel elle rend compte de son mandat lors du congrès d'orientation suivant. Celle-ci élit en son sein les membres du bureau national et du secrétariat national, chargé.e.s de l'organisation de son travail et de l'application de ses décisions, responsables devant elle et révocables par elle. La commission administrative se réunit périodiquement en session normale, et, en outre, aussi souvent que les circonstances l'exigent, pour diriger l'activité du syndicat dans le cadre des décisions du congrès d'orientation. Au cours de l'année universitaire ne comprenant pas de congrès d'orientation, un congrès d'étude est convoqué par la commission administrative. Ce congrès d'étude composé des délégué.e.s des sections syndicales d'établissement, élus par elles et dûment mandaté.e.s, a pour but d'approfondir et d'enrichir les analyses et revendications du syndicat sur un ou plusieurs thèmes proposés soit par la commission administrative soit par le congrès.

Dans l'intervalle des congrès d'orientation une assemblée générale du syndicat, composée des délégué.e.s des sections syndicales d'établissements, élu.e.s par elles et dûment mandaté.e.s, ainsi que des membres de la commission administrative, délégué.e.s de droit, peut être réunie sur décision de la commission administrative, ou à la demande de la majorité des sections pour déterminer l'attitude du syndicat au regard de questions importantes n'ayant pas fait l'objet de décision au congrès d'orientation mais exigeant une prise de position rapide sans pour autant nécessiter la convocation d'un congrès extraordinaire.

En cas de circonstances graves, un congrès extraordinaire peut être réuni sur décision de la commission administrative prise à la majorité des deux tiers de ses membres ou à la demande des deux tiers des sections.

Art. 10 : Le secrétaire général représente le SNESUP-FSU en justice devant toutes juridictions.

Par dérogation à l'alinéa précédent, la commission administrative peut, à la demande du secrétaire général, de l'un de ses membres, ou d'une ou plusieurs sections, mandater spécialement un adhérent du syndicat, avec son accord, pour représenter le SNESUP-FSU dans une affaire contentieuse particulière, après examen des circonstances du litige, de la finalité de l'action en justice et de l'intérêt qu'elle présente pour l'exécution des missions du SNESUP-FSU définies à l'article 2 des présents statuts.

En cas d'extrême urgence, notamment en cas d'empêchement du secrétaire général ou en matière de contentieux des élections universitaires, le secrétariat national peut désigner un adhérent du SNESUP-FSU, avec son accord, pour représenter le syndicat en justice, dans les conditions fixées à l'alinéa précédent. Cette désignation est soumise à délibération de la plus prochaine séance de la commission administrative.

Les adhérents ainsi mandatés ou désignés rendent compte à la commission administrative, qui peut les révoquer et les remplacer.

TITRE IV DÉMOCRATIE ET DISCIPLINE SYNDICALES

Art. 11 : La démocratie syndicale assure à chaque syndiqué.e la garantie qu'il(elle) peut, à l'intérieur du syndicat, défendre librement son point de vue sur toutes les questions intéressant la vie et le développement de l'organisation syndicale. Le Syndicat National de l'Enseignement Supérieur (SNESUP-FSU) groupant des syndiqué.e.s de toutes opinions, aucun.e de ses adhérent.e.s ne saurait être inquiété.e pour la manifestation des opinions qu'il(elle) professe en dehors de l'organisation syndicale, à la seule condition, impérative, que celles-ci ne portent, de quelque façon que ce soit, atteinte à l'égalité de tout être humain.

Art. 12 : Le Syndicat National de l'Enseignement Supérieur (SNESUP-FSU), qui rassemble des adhérent.e.s d'opinions diverses, fait preuve de l'esprit le plus large pour maintenir son unité et assumer son rôle constant de défense des intérêts du personnel de l'enseignement supérieur. Les tendances et les courants de pensée sont des éléments de la démocratie syndicale.

Art. 13 : Aucun.e syndiqué.e ne peut se prévaloir d'un mandat du syndicat si celui-ci ne lui est pas confié par ses instances régulières. Tout.e syndiqué.e titulaire d'un mandat du syndicat, ou toute délégation chargée de représenter le syndicat (ou une ou plusieurs de ses sections)

sont tenu.e.s de se conformer au mandat confié à cet effet et doivent en rendre compte au plus tôt devant l'instance qui les a missionnés.

Art. 14 : La démission ou le refus du paiement de la cotisation entraînent la radiation du syndicat.

Art. 15 : Toute violation des présents statuts ou toute indiscipline caractérisée de nature à porter préjudice au syndicat, et en particulier toute prise de position publique contraire à ses buts ainsi que le non-respect des mandats détenus ou des décisions d'une instance par une délégation peuvent faire l'objet de sanctions allant, selon le degré de gravité du manquement, du rappel à l'éthique syndicale à l'exclusion.

Tout.e adhérent.e exclu.e ne peut être réintégré.e qu'après décision favorable de l'assemblée générale de sa section confirmée par une décision analogue de la commission administrative.

Art. 16 : Tout différend ou conflit qui s'élèverait, et qui n'aurait pu être résolu par conciliation, entre un.e syndiqué.e et sa section, ou entre sections, ou entre syndiqué.e.s ou, enfin, entre une section et le Secrétariat National, le Bureau National et la Commission Administrative, sera examiné par voie d'arbitrage.

À cet effet, le congrès d'orientation désigne une commission des conflits à la majorité des deux tiers des délégué.e.s. La commission des conflits peut être saisie soit directement par un.e syndiqué.e, soit par la commission administrative, informée des demandes exprimées par le bureau national ou le secrétariat général, par un groupe de sections, une section ou un.e syndiqué.e. La commission des conflits instruit l'affaire en recourant à tous moyens nécessaires. Lorsqu'elle estime que l'instruction est terminée, elle rédige ses conclusions, qui sont aussitôt transmises à la commission administrative qui seule peut trancher et doit motiver ses décisions. Les décisions de la commission administrative, qui décide de la nature de leur publication, s'imposent aux protagonistes et à l'ensemble du syndicat.

Il peut être fait appel de cette décision, dans les 15 jours qui suivent sa notification, devant le prochain congrès d'orientation, qui statue définitivement. L'appel est suspensif, sauf si la commission administrative en décide autrement.

TITRE V MOYENS D'ACTION - INFORMATION – TRÉSORERIE

Art. 17 : Dans le cadre des présents statuts, ainsi que des décisions du congrès d'orientation, les sections conservent leur entière liberté d'action. Elles peuvent, sans autorisation préalable décider toute action corporative qu'elles jugent utile ; cependant, dans tous les cas d'organisation d'un mouvement d'importance, partiel ou général, elles en saisiront la

commission administrative ou, à défaut, le bureau national afin qu'ils donnent leur avis et soient en mesure d'organiser l'appui et la solidarité de l'ensemble du syndicat.

Art. 18 : Pour assurer l'efficacité ainsi que la continuité de l'action syndicale, la commission administrative est tenue de veiller à la formation et à la promotion de cadres syndicaux à tous les échelons. A cet effet, elle est habilitée à prendre toutes dispositions permettant d'y concourir.

Pour assurer la continuité des études syndicales et pour coordonner l'activité spécifique des sections dans chacune des grandes disciplines, ou chaque fois que les circonstances l'exigent, des organismes d'étude et des organismes de liaison sont créés auprès et sous la responsabilité de la commission administrative et placés sous la direction effective des membres du bureau national.

Art. 19 : L'information des syndiqué.e.s est assurée de manière régulière par le "Bulletin du Syndicat National de l'Enseignement Supérieur", publié par les soins du bureau national sous la responsabilité de la commission administrative qui en nomme le Directeur (la Directrice) ainsi que le gérant (la gérante) et le rédacteur en chef (la rédactrice en chef). Ce bulletin est complété par d'autres publications imprimées ou électroniques, parmi lesquelles la revue « Former des maîtres » dont le statut est garanti par le règlement intérieur.

Art. 20 : Les ressources financières du Syndicat National de l'Enseignement Supérieur proviennent des cotisations de ses adhérent.e.s, de subventions, de dons et legs divers, de la vente de produits liés à l'activité du syndicat, de produits financiers, ainsi que de souscriptions éventuelles et de toutes autres recettes légales.

La cotisation syndicale est établie selon un barème fixé par la Commission Administrative dans le cadre des orientations adoptées par le Congrès d'Orientation. Toutefois, à titre exceptionnel et en cas d'urgence seulement, la Commission Administrative est autorisée à en modifier le taux. La cotisation syndicale est perçue par le trésorier (la trésorière) de la section syndicale d'établissement, ou, à défaut, par le trésorier national (la trésorière nationale).

Le trésorier national (la trésorière nationale) établit un budget annuel par activité qu'il présente à la CA pour approbation.

Art. 21 : Le congrès d'orientation désigne pour 6 ans un commissaire aux comptes et un commissaire aux comptes suppléant et pour 2 ans une commission financière composée de membres pris en dehors de la Commission Administrative.

Le trésorier national (la trésorière nationale) arrête les comptes annuellement.

Les comptes sont mis à la disposition du commissaire aux comptes qui établit un rapport.

Le rapport du commissaire aux comptes est présenté à la Commission Administrative.

Les comptes sont présentés à la Commission Administrative pour approbation et affectation du résultat comptable.

Les comptes annuels et le rapport du commissaire aux comptes sont publiés selon la réglementation en vigueur dans les délais légaux.

La commission financière examine l'utilisation des ressources du syndicat, elle consigne ses remarques et appréciations dans un rapport annuel qu'elle présente au Congrès de l'année en cours.

TITRE VI SIÈGE - STATUTS - ADMINISTRATION – DISSOLUTION

Art. 22 : Le Syndicat National de l'Enseignement Supérieur a son siège à Paris, 78 rue du Fg Saint-Denis (10ème). Celui-ci peut être transféré en tout autre lieu sur simple décision de la commission administrative.

Art. 23 : Les présents statuts ne peuvent être modifiés que par un congrès d'orientation à la majorité des deux tiers des mandats, sous réserve qu'il ait été fait état du projet de modification dans l'ordre du jour du congrès d'orientation et que celui-ci ait été communiqué aux sections suffisamment à l'avance pour leur en permettre l'étude, le délai ne pouvant en tout état de cause être inférieur à un mois.

Art. 24 : L'administration du syndicat est régie par un règlement intérieur, établi en application des présents statuts et approuvé par le congrès d'orientation.

Art. 25 : La dissolution du Syndicat National de l'Enseignement Supérieur ne peut être prononcée que par un congrès extraordinaire, spécialement convoqué à cet effet, et à la majorité des deux tiers des mandats.

En cas de dissolution, ce congrès procéderait à la liquidation du passif, déciderait de la répartition de l'actif entre des organismes syndicaux ou des oeuvres laïques, et désignerait à cet effet une commission de liquidation.

Le secrétaire général Le trésorier national Hervé Christofol Marc Champesme.

ANNEXE 4 : STATUT SNECS NIGER

SYNDICAT NATIONAL DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS ET CHERCHEURS DU SUPERIEUR (S.N.E.C.S.) Siège sis à l'École Normale Supérieure BP 10810 Niamey ST A T U T S

TITRE I : DISPOSITIONS GENERALES

CHAPITRE I : DE LA CONSTITUTION

Article Premier : Il est constitué entre Enseignants-chercheurs et Chercheurs des Universités publiques du Niger, un syndicat dénommé « SYNDICAT NATIONAL DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS ET CHERCHEURS DU SUPERIEUR (S.N.E.C.S.) »

Article 2 : Le SNECS n'adhère ni ne s'affilie à aucun groupement politique ou confessionnel ; il se réserve cependant le droit de se prononcer sur toute question d'intérêt national et/ou international en particulier en relation avec l'enseignement et la recherche.

Article 3 : Son siège est fixé à Niamey. Il peut être transféré en tout autre lieu du territoire de la République du Niger sur décision du Congrès.

CHAPITRE II : DES BUTS

Article 4 : Le SNECS a pour buts :

- La défense des intérêts matériels et moraux de ses membres ;
- La création et l'entretien d'un esprit d'unité et de solidarité entre ses membres ;
- La formation et le renforcement de la culture syndicale de ses membres, leur épanouissement et leur rayonnement scientifique ;
- La création et la gestion de structures à caractère social et culturel ;
- La défense de l'autonomie des Universités et des libertés académiques.

Article 5 : Le SNECS peut coopérer avec toute organisation syndicale nationale poursuivant des buts similaires.

Article 6 : Le SNECS peut entretenir des relations de solidarité et de coopération et peut s'affilier à des regroupements syndicaux nationaux et internationaux.

CHAPITRE III : STRATEGIES

Article 7 : Pour la défense des intérêts matériels et moraux de ses membres, le SNECS entend privilégier la négociation. Toutefois, en cas de rupture ou de blocage de cette procédure, le SNECS se réserve le droit de recourir à tous les moyens légaux qui lui paraîtront opportuns et nécessaires pour la satisfaction de ses revendications.

Article 8 : Pour atteindre ses buts, le SNECS se donne comme moyens :

- l'organisation de séminaires, de colloques, d'exposés et de conférences.
- des voyages d'échanges entre syndicats nationaux ou internationaux
- l'organisation d'activités récréatives et sportives ;
- l'édition de bulletins d'information ;
- toute autre initiative en conformité avec les dispositions des présents statuts.

TITRE II : DES MEMBRES

CHAPITRE I : DE L'ADHESION

Article 9 : Peut être membre du SNECS tout enseignant-chercheur ou chercheur des universités publiques du Niger.

Article 10 : Est membre du SNECS tout enseignant-chercheur ou chercheur visé à l'article 9, qui paie régulièrement ses cotisations et qui participe aux activités du syndicat

Article 11 : Chaque membre du SNECS a droit à une carte de membre valable pour un (1) mandat et une carte professionnelle

Article 12 : Le SNECS peut attribuer la qualité de membre d'honneur à toute personne ayant rendu d'éminents services au syndicat.

CHAPITRE II : DE LA DISCIPLINE

Article 13 : Tout manquement aux obligations syndicales entraîne des sanctions disciplinaires. Sont considérées comme obligations syndicales :

- le paiement régulier de la cotisation
- la participation aux activités du syndicat
- le respect des mots d'ordre du SNECS ;

Article 14 : La nature et les modalités d'application de ces sanctions sont précisées par le règlement intérieur.

TITRE III : DES INSTANCES ET ORGANES DU SNECS

Article 15 : Les instances et organes du SNECS sont :

- le Congrès ;
- le Conseil Syndical ;
- l'Assemblée Générale des Sections et des Sous-Sections
- le Bureau Exécutif National (BEN/SNECS) ;
- les Sections (UAM, UM UT et UZ),
- les sous sections sont les Facultés, Écoles et instituts.

CHAPITRE I : LE CONGRES

Article 16 : Le Congrès est l'instance suprême du SNECS et est souverain. Il se tient en

session ordinaire tous les trois (3) ans sur convocation du Bureau exécutif national (BEN).
Le congrès peut siéger en session extraordinaire sur convocation du BEN ou à la demande des 3/4 des sections.

Tous les militants peuvent participer au congrès. Prennent part au congrès avec voix délibérative : les membres du BEN/SNECS, les membres des bureaux des sections, les délégués (1 pour 10 militants) dûment mandatés par les assemblées générales des sections et les commissaires aux comptes du BEN.

CHAPITRE II : LE CONSEIL SYNDICAL

Article 17 : Le conseil syndical est la deuxième instance statutaire du SNECS. Participent au conseil syndical : les membres du BEN/SNECS, deux (2) membres par bureau de section et les deux commissaires au compte du BEN. En cas de besoin le conseil peut s'adjoindre des personnes ressources.

Le Conseil syndical se tient une fois par an. Il est convoqué par le BEN/SNECS pour statuer notamment sur :

- le bilan annuel des activités syndicales,
- les rapports financiers des organes du SNECS et des commissaires aux comptes du BEN,
- les activités à mener pour l'année à venir,
- toutes autres questions urgentes d'intérêt syndical.

CHAPITRE III : LE BUREAU EXECUTIF NATIONAL (BEN)

Article 18 : Le Bureau Exécutif National est l'organe d'administration et de gestion du syndicat et est composé de :

- - un Secrétaire Général ;
- - 1 Secrétaire Général Adjoint par section. Il servira d'intermédiaire entre sa section et le BEN. Des attributions spécifiques seront affectées à chacun d'eux dès la première réunion du BEN (Affaires académiques, Informations, Rapportage, Relations extérieures etc.)
- - un Trésorier Général ;
- - un trésorier général adjoint.

Article 19 : Chaque membre du BEN est élu par le Congrès à bulletin secret, à la majorité absolue des suffrages exprimés.

Si celle-ci n'est pas obtenue au premier tour, il est procédé à un second tour. Seuls peuvent s'y présenter les deux candidats ayant recueilli le plus grand nombre de suffrages au premier tour.

Les membres du BEN sont élus pour un mandat de trois (3) ans.

Deux (2) commissaires aux comptes sont élus par le congrès en dehors du BEN. Ils sont chargés d'assurer le contrôle de la gestion financière et de la comptabilité matière du BEN. Les commissaires aux comptes sont élus pour un mandat de trois (3) ans, dans les mêmes conditions que les membres du BEN.

Article 20 : Nul ne peut être membre du BEN pendant plus de deux mandats consécutifs. **Article 21 :** Est éligible au BEN tout militant à jour de ses cotisations et ayant au moins un an d'activité syndicale.

Toutefois sont inéligibles les militants frappés de sanction disciplinaire et non réhabilités à la date du congrès.

CHAPITRE IV : LES SECTIONS

Article 22 : Les sections forment les structures du SNECS.

Les Universités publiques du Niger constituent les sections du SNECS.

Article 23 : Le bureau de la section est élu par l'AG pour une durée de 3 ans selon les mêmes modalités que le BEN.

Il est composé de :

- - un Secrétaire Général ;
- - un Secrétaire Général Adjoint ;
- - un Trésorier Général ;
- - un Secrétaire à l'Information et à la Culture ;
- - un Secrétaire à l'Enseignement et à la Recherche ;
- - un secrétaire aux affaires sociales.

Article 24 : Deux (2) commissaires aux comptes sont élus par l'assemblée générale en dehors du Bureau.

Article 25 : Nul ne peut être membre du Bureau de la section pendant plus de deux mandats consécutifs.

Article 26 : L'Assemblée Générale est l'instance délibérante de la section.

Elle est composée de tous les membres de la section.

Seuls les membres à jour de leurs cotisations ont le droit de vote.

Toutefois les membres frappés de l'une des sanctions disciplinaires prévues dans le règlement intérieur et non réhabilités sont déchus du droit de vote.

Elle se réunit en session ordinaire tous les trois mois. Elle peut se réunir en session extraordinaire en tant que de besoin sur convocation du bureau de la section ou à la demande des 2/3 de ses membres.

Une fois le bureau installé, la première assemblée générale est consacrée à l'examen et à l'adoption du programme d'activités et du projet de budget du Bureau de la section.

L'AG statue sur toutes les questions autres que celles relevant de la compétence du congrès et du Conseil syndical.

CHAPITRE V : DES SOUS-SECTIONS

Article 27 : Les sous-sections forment les structures des sections

Article 28 : Le bureau de la sous-section est élu par les militants de la sous-section pour une durée de 3 ans selon les mêmes modalités que le Bureau de la section

Il est composé de :

- un Délégué Général ;
- un Délégué Général Adjoint servant de rapporteur ;
- un collecteur;

Article 29 : Nul ne peut être membre du Bureau de la sous-section pendant plus de deux mandats consécutifs.

Article 30 : L'Assemblée Générale est l'instance délibérante de la sous-section.

Elle est composée de tous les membres de la sous-section.

Seuls les membres à jour de leurs cotisations ont le droit de vote.

Toutefois les membres frappés de l'une des sanctions disciplinaires prévues dans le règlement intérieur et non réhabilités sont déchus du droit de vote.

Elle se réunit en session ordinaire tous les trois mois. Elle peut se réunir en session extraordinaire en tant que de besoin sur convocation du bureau de la sous-section ou à la demande des 2/3 de ses membres.

Une fois le bureau installé, la première assemblée générale est consacrée à l'examen et à l'adoption du programme d'activités.

L'AG statue sur toutes les questions autres que celles relevant de la compétence du congrès et du Conseil syndical.

TITRE III : DES RESSOURCES

Article 31 : Les ressources du SNECS proviennent :

- des cotisations des membres,
- des revenus de ses activités,
- des subventions,
- des dons et legs.

Article 32 : La cotisation syndicale est déterminée par le Congrès.

Son taux annuel est fixé à Quatre-vingt mille FCA, (20.000 F CFA par trimestre).

En cas de nécessité le BEN/SNECS peut demander aux bureaux des sections de consentir une cotisation spéciale.

Article 33 : 60 % des cotisations payées par leurs membres des sections sont rétrocédées au Bureau Exécutif National du SNECS, pour appuyer le bon fonctionnement de celui-ci.

Article 34 : Les fonds du SNECS sont déposés dans deux comptes bancaires (un compte courant et un compte d'épargne) ouverts au nom du syndicat.

Article 35 : Tout retrait de fonds devra obligatoirement recueillir les signatures conjointes du Secrétaire Général et du Trésorier Général. En cas d'empêchement de l'un et/ou de l'autre, le SGA pour le SG et le TGA pour le TG peuvent signer.

Article 36 : Les dispositions des articles 34 et 35 sont applicables aux sections. En l'absence du TG, le Secrétaire à l'Information et à la Culture le supplée.

TITRE V : DE LA REVISION ET DE LA DISSOLUTION

Article 37 : Les présents statuts ne peuvent être modifiés que sur décision du congrès prise à la majorité des deux tiers (2/3) des suffrages exprimés.

Article 38 : La dissolution du SNECS ne peut être prononcée que par un Congrès extraordinaire à la majorité des trois quarts (3/4) des suffrages exprimés.

Article 39 : En cas de dissolution du SNECS, ses biens seront légués à une organisation poursuivant des objectifs similaires.

TITRE VI : DISPOSITIONS FINALES

Article 40 : Un règlement intérieur précise et complète les dispositions des présents statuts.

Article 41 : Pour tout ce qui n'a pas été dit par les présents statuts ainsi que par le règlement intérieur, il est fait recours aux usages syndicaux en la matière.

SYNDICAT NATIONAL DES ENSEIGNANTS-CERCHEURS ET CERCHEURS DU SUPERIEUR (S.N.E.C.S.) Siège sis à l'Ecole Normale Supérieure BP 10810 Niamey REGLEMENT INTERIEUR

TITRE I : DISPOSITIONS GENERALES

Article 1: Le présent règlement intérieur complète et précise les statuts du Syndicat National des Enseignants-chercheurs et Chercheurs du Supérieur (S.N.E.C.S.) Siège sis à l'Ecole Normale Supérieure de L'Université Abdou Moumouni de Niamey.

Article 2 : Il définit les modalités de fonctionnement du syndicat.

Article 3 : Le présent règlement intérieur est applicable aux membres du syndicat et à tous les organes et instances de celui-ci.

TITRE II : DES ORGANES ET INSTANCES Article 4 : Les organes et instances

du SNECS sont :

- le Congrès ;
- le Conseil Syndical ;
- le Bureau Exécutif National (BEN/SNECS) ;
- les Sections ;
- les sous-sections ;
- les Assemblées Générales des sections et sous-sections

Article 5 : Dans toutes les instances du SNECS, le vote est individuel et se fait à main levée. Toutefois, lorsqu'il s'agit d'élection de personnes, le vote se fait à bulletin secret. Les élections se déroulent sous le contrôle du président de séance. Le second rapporteur assure d'office la fonction de secrétaire d'élection. Deux scrutateurs sont élus parmi les membres de l'instance.

Le secrétaire d'élection, assisté des scrutateurs, procède au décompte des voix recueillies par chacun des candidats.

En cas d'égalité des voix entre les candidats un nouveau tour de scrutin est organisé.

Toute délibération des organes ou instances est constatée par un procès-verbal qui indique la date et le lieu de la réunion, les noms et prénoms des membres présents, l'ordre du jour, les documents et rapports soumis à discussion, un résumé des débats, le texte des résolutions mises aux voix et le résultat des votes.

Le procès-verbal doit être signé par l'ensemble des membres du bureau de séance. Les procès-verbaux sont archivés au siège du SNECS. Les copies ou extraits des procès-verbaux des délibérations des organes sont valablement certifiés conformes par les dirigeants légaux de l'organe dont ils émanent dans les conditions prévues au présent règlement intérieur.

CHAPITRE I : DU CONGRES

Article 6 : Le Congrès est l'instance suprême du SNECS. Il détermine la ligne et l'orientation générale du syndicat.

Article 7 : le Congrès se réunit en session ordinaire tous les 3 ans, sur convocation du BEN/SNECS qui en établit l'ordre du jour.

Il peut se réunir en session extraordinaire sur convocation du BEN/SNECS ou à la demande des sections.

Dans le cas où la tenue du Congrès est demandée par les sections, le BEN/SNECS est tenu d'en faire la convocation avec l'ordre du jour. Mais en cas de refus, les sections

demandeuses peuvent convoquer le Congrès.

Seules les questions figurant dans l'avis de convocation peuvent faire l'objet de délibérations du Congrès extraordinaire.

Article 8 :

L'avis de convocation, ainsi que le thème consensuel adopté en conseil syndical et les différents rapports des sections, doivent être adressés à tous les membres du Congrès par courrier ordinaire contre décharge ou tout autre moyen d'information jugé approprié, au moins deux mois avant la date fixée pour la tenue du Congrès.

Chaque section devra préparer le Congrès en en tenant compte.

Article 9 : Le Congrès en session ordinaire ne peut délibérer valablement que lorsqu'au moins la moitié (1/2) des sections est présentée

Le congrès statue à la majorité des voix exprimées.

Lorsque le quorum n'est pas atteint, le Congrès est convoqué une seconde fois, dans un délai n'excédant pas un mois, et les décisions sont prises à la majorité des votes émis quelle que soit la proportion de membres présents ou représentés et seules les questions inscrites à l'ordre du jour de la première réunion peuvent y être débattues.

Le Congrès en session extraordinaire, ne peut délibérer valablement que lorsqu'au moins deux tiers (2/3) de ses membres sont présents sur première convocation, et au moins la moitié sur deuxième convocation.

Le congrès extraordinaire statue à la majorité des deux tiers (2/3) des voix exprimées.

Article 10 : Le vote par procuration au Congrès n'est autorisé qu'en cas d'empêchement d'un membre.

Un membre ne peut recevoir plus d'une procuration. Il doit produire ce document avant le début du Congrès.

Article 11 : Le Congrès élit un bureau de séance qui dirige les travaux, veille à leur bon déroulement et procède à la vérification des mandats et des procurations des Délégués du Congrès.

Le bureau de séance comprend un président et deux rapporteurs. Les membres du bureau de séance ne doivent pas appartenir au BEN sortant et ne peuvent se présenter à aucun poste à pourvoir.

Article 12 : Le BEN/SNECS présente au congrès :

- le rapport moral et le rapport d'activités ;
- le rapport financier.

La lecture du rapport financier est suivie de la présentation du rapport des commissaires aux comptes.

Le rapport financier du BEN/SNECS est sanctionné par le vote d'un quitus.

Article 13 : Après l'audition, la discussion et la sanction des rapports du BEN/SNECS et des commissaires aux comptes, des commissions se forment, travaillent et présentent leurs rapports suivis de débats en séance plénière. Les résolutions, recommandations et motions émanant de ces travaux sont présentées en séance de clôture du Congrès.

Article 14 : Il est tenu procès-verbal des débats du Congrès. Les copies ou extraits des procès-verbaux des délibérations du Congrès sont valablement certifiés conformes par le président du bureau de séance du Congrès et les deux rapporteurs

CHAPITRE II : DU CONSEIL SYNDICAL

Article 15 : Le Conseil syndical, est la deuxième instance du SNECS.

Il est composé des membres du BEN/SNECS, deux (2) membres par bureau de section et les deux commissaires au compte du BEN. En cas de besoin le conseil peut s'adjoindre des personnes ressources.

Il statue notamment sur :

- le bilan annuel des activités syndicales ;
- les rapports financiers des organes du SNECS et des commissaires aux comptes du BEN ;
- les activités à mener pour l'année à venir ;
- les sanctions disciplinaires ;
- toutes autres questions urgentes d'intérêt syndical en session extraordinaire.

Article 16 : Le Conseil syndical est également saisi des vacances de poste du BEN/SNECS ou de manquement grave d'un membre du BEN aux obligations du SNECS. Il en saisit la prochaine session du Congrès à l'effet de pourvoir aux postes vacants ou au remplacement du membre du BEN/SNECS. Cependant, si plus de la moitié des postes du BEN/SNECS sont vacants, le conseil syndical est habilité au remplacement de ces postes.

Il arrête de façon consensuelle le thème des Congrès du SNECS.

Article 17 : Le Conseil syndical est convoqué par le BEN/SNECS dans les mêmes formes et délais que le Congrès.

Il se réunit en session ordinaire et en session extraordinaire dans les mêmes formes et modalités que le Congrès.

Article 18 : Le Conseil syndical élit un bureau de séance qui dirige les travaux, veille à leur bon déroulement et procède à la vérification des procurations des membres le cas échéant.

Le bureau de séance comprend un président et deux rapporteurs.

Article 19 : Il est tenu procès-verbal des débats du Conseil syndical. Les copies ou extraits des procès-verbaux des délibérations sont valablement certifiés conformes par le président du bureau du Conseil et les deux rapporteurs.

CHAPITRE III : DU BUREAU EXECUTIF NATIONAL (BEN/SNECS)

Section première : Des attributions du BEN/SNECS

Article 20 : Le BEN/SNECS est l'organe exécutif du SNECS. Il applique et fait appliquer les décisions du Congrès. Il dirige le syndicat.

Il est le garant du respect des dispositions statutaires et du règlement intérieur du syndicat dont il veille au bon fonctionnement.

Article 21 : Le Secrétaire Général (SG) représente le syndicat dans ses rapports avec les tiers. Les actes du Secrétaire Général doivent être conformes à l'orientation générale du SNECS. Il signe conjointement avec le trésorier général les chèques au nom du syndicat.

Article 22 : Les Secrétaires Généraux Adjointes assistent le SG dans l'exercice de ses fonctions et le remplacent en cas d'absence ou d'empêchement. Ils sont spécialement chargés de tenir le cahier du secrétariat ; de la convocation des réunions et de rédiger les procès-verbaux des séances de travail.

Article 23 : Le Trésorier Général (TG) est responsable de la gestion financière du syndicat.

Il est seul responsable de la gestion des fonds qui lui sont remis.

Sauf autorisation expresse et écrite du SG, il ne peut garder par devers lui les sommes encaissées pendant plus de dix (10) jours lorsqu'elles sont d'un montant supérieur à cent mille francs (100.000 F).

Une caisse de menues dépenses, dont le montant est de cent mille francs (100.000 F), renouvelable, peut être tenue par le TG pour faire face aux dépenses n'excédant pas vingt mille francs (20.000 F).

Toute dépense supérieure à vingt mille francs (20.000 F) doit faire l'objet d'une pièce de dépense recevant, avant exécution, la signature du SG.

Le TG tient une comptabilité en recettes et en dépenses.

Les opérations de recettes et de dépenses sont enregistrées au fur et à mesure de leur exécution dans un livre journal.

Les opérations de dépôt et de retrait de fonds aux comptes du SNECS sont enregistrées dans un livre de caisse.

Le TG tient en outre une comptabilité matière relatant la situation des biens matériels du syndicat.

Toute opération d'encaissement pour le compte du SNECS donne obligatoirement lieu à la délivrance d'un reçu signé du TG.

Les reçus sont numérotés dans une série ininterrompue par année civile.

Le livre journal et le livre de caisse sont arrêtés à chaque fin de mois.

Ils doivent être présentés en même temps que les fonds aux commissaires aux comptes à première requête de ces derniers. Il en est de même du registre de la comptabilité matière. Tout refus de se soumettre au contrôle des commissaires aux comptes est considéré comme une faute disciplinaire et sanctionné comme telle.

La situation financière du syndicat est présentée à chaque Conseil syndical dont elle est d'office inscrite à l'ordre du jour.

Le Conseil syndical peut à tout moment ordonner l'audit de la gestion financière du SNECS.

Article 24 : Le Trésorier Général Adjoint assiste le Trésorier Général et le remplace en cas d'absence ou d'empêchement.

Article 25 : Les Secrétaires Généraux Adjointes sont chargés entre autres de :

- problèmes sociaux des militants, notamment : logement, salaires et autres ;
- problèmes de la corporation en matière d'enseignement et de recherche.
- la diffusion de l'information, au sein de la communauté ;
- la communication interne et externe du SNECS en relation avec le SG ;
- l'organisation des séminaires, conférences et manifestations culturelles ;
- la coordination de la publication et diffusion des bulletins, et autres documents du SNECS ;
- l'établissement de relations extérieures notamment avec les organisations syndicales

similaires tant au plan national qu'international, dans le but d'échanger les informations et les expériences.

Article 26 : Les attributions des SGA sont précisées dès la première réunion du BEN.

Article 27 : Dans le cadre de ses activités, Le BEN/SNECS peut recruter du personnel administratif et technique conformément aux textes en vigueur.

Section 2 : Des modalités d'élection des membres du BEN/SNECS

Article 28 : Les membres du BEN/SNECS sont élus par le Congrès au scrutin majoritaire à deux tours. Sont déclarés élus au premier tour les candidats ayant recueilli la majorité absolue des suffrages exprimés valables.

Section 3 : Des responsabilités des membres du BEN/SNECS

Article 29 : Les membres du BEN/SNECS sont collégalement responsables de la gestion du syndicat devant le Congrès.

Article 30 : Les membres du BEN/SNECS sont collégalement responsables des actes posés dans l'exercice de leur mandat. Toutefois, en cas de faute individuelle d'un membre détachable de l'action du BEN/SNECS, la sanction encourue par le membre en cause n'engage pas la responsabilité collective du BEN.

Article 31 : Tout membre du BEN/SNECS reconnu coupable de malversation financière est immédiatement suspendu de ses fonctions statutaires.

Section 4 : De la démission des membres du BEN

Article 32 : Toute démission ou tout empêchement absolu du Secrétaire Général du SNECS doit être dûment notifié par écrit au BEN et au conseil syndical.

Toute démission ou empêchement d'un membre du BEN doit être dûment notifié par écrit au Secrétaire Général du SNECS ; celui-ci en informe immédiatement le BEN qui saisira à son tour le Conseil syndical.

Article 33 : En cas de démission collective du BEN, les trois quart (3/4) des Secrétaires Généraux des sections doivent convoquer un Congrès extraordinaire pour l'élection d'un nouveau BEN.

Article 34 : En cas de manquement grave d'un membre du BEN aux obligations du SNECS, l'affaire est portée devant le prochain Conseil syndical, seul habilité à statuer sur l'opportunité ou non de le remplacer ou de convoquer un congrès extraordinaire à cet effet.

CHAPITRE IV : DES SECTIONS

Article 35 : Les sections forment les structures du SNECS.

Les Universités publiques du Niger constituent les sections du SNECS. Chaque section est dirigée par un bureau composé de :

- un Secrétaire Général ;
- un Secrétaire Général Adjoint ;
- un Trésorier ;
- un Secrétaire à l'Information et à la Culture ;
- un Secrétaire à l'Enseignement et à la Recherche ;
- un secrétaire aux affaires sociales.

Les membres de bureau des sections sont élus individuellement à la majorité simple des membres de la section présents à l'AG.

Les conditions d'éligibilité et de démission des membres du bureau des sections sont les mêmes que celles des membres du BEN/SNECS.

Deux (2) commissaires aux comptes sont élus par la section en dehors du bureau de la section. Ils sont élus dans les mêmes conditions que les membres du bureau de la section. Ils sont rééligibles.

Article 36 : Chaque section se réunit de plein droit sur convocation de son SG. Le SGA doit tenir un procès-verbal des réunions. Les décisions sont prises à la majorité simple des membres présents à l'assemblée de la section.

La situation financière de la section est présentée à chaque AG où elle est d'office inscrite à l'ordre du jour.

Article 37 : L'Assemblée Générale de section est l'organe délibérant de la Section. Elle est composée de tous les membres de la section à jours de leurs cotisations. Nonobstant les dispositions de l'article 48 du présent règlement intérieur, sont déchus du droit de vote, les membres frappés de l'une des sanctions disciplinaires prévues dans le présent règlement intérieur et non réhabilités.

Article 38 : L'Assemblée Générale de section se réunit en session ordinaire tous les trois mois. Elle peut se réunir en session extraordinaire en tant que de besoin sur convocation du bureau de section ou à la demande des 2/3 des membres de la section.

Article 39 : L'Assemblée Générale de section est convoquée par le Bureau de Section dans les mêmes formes et délais que le Congrès.

CHAPITRE V : DES SOUS-SECTIONS

Article 40 : les sous-sections forment les structures de base du SNECS. Les facultés, école instituts constituent les sous-sections du SNECS. Chaque sous-section est dirigée par Délégation composée de :

- un Délégué Général,
- un Délégué Général Adjoint

Les membres de la Délégation sont élus individuellement à la majorité simple des membres. Les conditions d'éligibilité et de démission des membres du bureau des sous-sections sont les mêmes que celles des membres du BEN/SNECS.

CHAPITRES VI : DES COMMISSAIRES AUX COMPTES

Article 41 : Les commissaires aux comptes sont chargés du contrôle de la gestion financière du BEN/SNECS ou de la Section.

Article 42 : Les commissaires aux comptes sont tenus de rendre compte au Congrès du SNECS ou à l'AG de la Section, par un rapport écrit de leurs constatations tous les six mois. Aucune délibération du Congrès ou de l'AG de la Section, sur la situation financière ne peut avoir lieu ni un quitus donné sans avoir préalablement entendu le rapport des commissaires aux comptes.

TITRE III : DES INCOMPATIBILITES

Article 43 : Sont incompatibles avec les fonctions de membre du BEN/SNECS et des bureaux des sections l'exercice des fonctions politiques (notamment, membre du gouvernement, membre du parlement ou tout autre emploi à un poste politique tel que définit par les lois et règlements en vigueur, ou membre des instances dirigeantes d'un parti politique) et administratives (notamment, recteur, vice-recteur, secrétaire général d'Université, conseiller du recteur, doyens de faculté, directeur d'école, d'institut de recherche ou d'UFR, ainsi que l'exercice des autres emplois administratifs dans les administrations centrales et déconcentrées de l'Etat).

Article 44 : Tout membre élu à un poste de responsabilité syndicale et se trouvant en situation d'incompatibilité doit immédiatement démissionner de son poste de responsable syndical. Cette démission est définitive.

A défaut de démission dans le mois de la prise de l'acte de nomination, il est considéré démissionnaire de plein droit et les actes qu'il aura accomplis après l'expiration de cette période sont inopposables au Syndicat.

TITRE III : DISPOSITIONS DISCIPLINAIRES

Article 45 : Tout manquement aux obligations prescrites par le présent Règlement intérieur et les statuts peut constituer une faute disciplinaire.

Article 46 : Les fautes disciplinaires sont susceptibles d'une des sanctions suivantes selon la gravité de l'acte apprécié par le Congrès ou l'AG :

- avertissement ;
- blâme ;
- suspension de six (6) mois au maximum,
- exclusion.

Sauf refus de l'intéressé, aucune sanction ne peut être infligée avant l'audition du militant mis en cause.

Article 47 : L'exclusion d'un membre du BEN est réservée à la seule compétence du Congrès. L'avertissement, le blâme et la suspension d'un militant de base sont du ressort de la section.

Article 48 : L'avertissement, le blâme et la suspension d'un membre du BEN/SNECS sont prononcés par le Conseil syndical.

Article 49 : Tout militant du SNECS frappé d'un blâme, d'une suspension ou d'une exclusion ne peut être ni électeur ni éligible, sauf réhabilitation ou levée de la sanction prononcée par le Congrès sur appel de la décision de l'AG.

LE CONGRES

ANNEXE 5 : GUIDE D'ENTRETIEN

Parcours professionnel de l'enquêté·e

-Pouvez-vous me parler de vous, de votre parcours personnel ?

-Avez-vous été victime d'acte ou de propos discriminatoire dans votre cursus et votre parcours professionnel ?

Carrières et système de promotion des enseignants chercheurs

-Pouvez-vous me parler des mécanismes de promotion des enseignant·e·s-chercheur·e·s, comment ça se passe ?

-En quoi ces mécanismes sont-ils discriminant ?

-Quels sont selon vous les aspects du système de promotion pouvant bloquer les femmes dans leurs carrières ?

La démocratie universitaire

-Pouvez-vous me parler du système électif, de la démocratie universitaire, comment ça fonctionne ?

-La démocratie universitaire favorise-t-elle un égal accès aux fonctions électives entre les femmes et les hommes ?

Le syndicalisme universitaire

-Pouvez-vous me parler du syndicalisme, et si vous êtes syndicaliste de votre expérience syndicale ?

-Quels rôles jouent les organisations syndicales dans la promotion des enseignant·e·s-chercheur·e·s et dans l'accès aux fonctions électives ?

Les rapports entre les directions des universités et les organisations syndicales

-Pouvez-vous me donner vos impressions sur les relations entre les syndicats et la direction des syndicats ?

L'autonomie des universités

-Que pensez-vous de l'autonomie ?

Les mesures paritaires à l'université et dans les syndicats

Que pensez-vous des mesures paritaires à l'université ?

Que pensez-vous des mesures paritaires dans les organisations syndicales ?

Comment les syndicats sont-ils percutés par la question de la parité ?

Réseaux et pouvoir.

-Que pensez-vous des réseaux, de leur impact sur la carrière et dans l'accès aux fonctions électives.

