

English (PABJ598)

PA-ABM-007
Not in System

**LES IMPACTS
ECONOMIQUES
ET SOCIAUX DE
L'EDUCATION
PRIMAIRE
POUR FILLES
DANS LES PAYS
EN VOIE DE
DEVELOPPEMENT**

**Advancing Basic Education and Literacy
(ABEL) Project**

**U.S. Agency for International Development
Office of Education and Women in Development
Washington, D.C.**

Décembre 1990



Les impacts économiques et sociaux de l'éducation primaire pour filles dans les pays en voie de développement



Rédigé par:

Maria Floro, Ph.D.
Joyce M. Wolf, Ph.D.

Creative Associates International, Inc.
5301 Wisconsin Avenue, N.W.
Suite 700
Washington D.C. 20015

Rédigé pour:

Advancing Basic Education and Literacy (ABEL) Project
Nombre du Projet: 936-5832
Nombre du Contrat: DPE-5832-Z-00-9032-00

Agence des Etats Unis pour le Développement International
Office of Education and Women in Development
Washington D.C.

Décembre 1990

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS

1. INTRODUCTION	1
1.1 Antécédents	1
1.2 Définition du rapport	2
1.2.1 Étendue du projet	2
1.2.2 Questions abordées	6
1.3 Impacts positifs	6
1.3.1 Impact économique	6
1.3.2 Impact social	7
1.4 Méthodologie	7
1.5 Organisation du rapport	9
2. IMPACT ÉCONOMIQUE DE L'ÉDUCATION PRIMAIRE POUR FILLES	10
2.1 L'importance du sexe dans l'élaboration des politiques éducationnelles	11
2.1.1 Indicateurs généraux de la relation entre l'éducation des filles et le développement économique	12
2.1.2 Le rôle des femmes au cours d'une crise économique	18
2.2 Les effets multidimensionnels de l'éducation primaire des filles	19
2.2.1 Impact sur la participation des femmes à la main d'oeuvre	22
2.2.2 Impact sur les opportunités d'emploi pour les femmes	32
2.2.3 Impact sur la performance des femmes dans le secteur informel et dans les activités d'emploi indépendant	48
2.2.4 Impact sur les activités non marchandes et de production ménagère des femmes	57
2.3 Résumé	61
3. CHANGEMENTS SOCIAUX: LES EFFETS PROVENANT DE L'ENSEIGNEMENT DES FILLES	66
3.1 Introduction	66
3.1.1 Questions abordées	66
3.1.2 Perspectives théoriques	67
3.1.3 Organisation du chapitre	68

3.2 L'éducation pour filles dans le milieu rural	68
3.2.1 Aptitudes acquises grâce à l'éducation primaire	68
3.2.2 Attitudes transformées par l'éducation primaire	71
3.2.3 Le contrôle personnel accru grâce à l'éducation primaire	74
3.2.4 Le rôle joué par le revenu indépendant des femmes	76
3.3 L'éducation pour filles dans le milieu urbain	79
3.3.1 Aptitudes acquises grâce à l'éducation primaire	79
3.3.2 Attitudes transformées par l'éducation primaire	81
3.3.3 Accroissement du contrôle personnel grâce à l'éducation primaire	82
3.3.4 Rôle joué par le revenu indépendant des femmes	83
3.4 Variation culturelle dans l'éducation pour filles	85
3.4.1 L'importance de considérer les variations culturelles	85
3.4.2 Exemples de variations de l'impact de l'éducation sur les femmes	86
3.5 Conclusion	94
3.5.1 Limitations de la recherche actuelle concernant l'impact social de l'éducation sur les femmes	94
3.5.2 Comment l'éducation engendre des changements chez les filles, et comment les facteurs sociaux et culturels influencent l'impact de ces changements	95
4. CONCLUSIONS ET IMPLICATIONS POUR LES DÉCISIONS POLITIQUES	98
4.1 Conclusions	98
4.2 Domaines de recherche additionnels	100
APPENDICE: BIBLIOGRAPHIE	104

TABLE DES FIGURES ET TABLEAUX

FIGURES

1. Les tendances dans la population, les inscriptions primaires, et les inscriptions des enfants de 6 à 11 ans dans les pays en voie de développement.	1
2. Degré d'alphabétisation des femmes et des hommes dans les pays les plus pauvres. . .	4
3. Inscription en données brutes des filles et des garçons à l'école primaire dans les pays les plus pauvres.	5
4. L'impact de l'enseignement supérieur sur la productivité économique et les bénéfices sociaux.	14
5. La différence entre les sexes et ses effets sur la productivité économique et les bénéfices sociaux.	15
6. L'impact économique multidimensionnel de l'éducation primaire des filles.	21
7. Quatre niveaux de technologie agricole et les connaissances qu'ils nécessitent. . . .	30
8. Les effets de l'enseignement sur la productivité agricole: résultats d'études regroupés en échantillons modernes et non modernes.	31
9. Corrélation entre l'éducation primaire pour filles, la culture et le changement social.	97

TABLEAUX

1. La contribution apportée par l'éducation au développement économique.	11
2. Les rentrées privées à l'éducation par sexe.	16
3. Les rentrées privées et sociales à l'investissement dans l'éducation par groupe régional et par niveau d'enseignement.	16
4. Résultats de la régression des effets de l'éducation féminine et masculine sur le développement économique: données provenant de 96 pays. . .	17
5. L'effet de l'enseignement sur la participation des femmes à la main d'oeuvre: conclusions dérivées d'études antérieures en Amérique latine.	23
6. Les années d'enseignement et la distribution d'occupations chez les femmes brésiliennes, par état-civil, 1970.	26
7. Répartition des heures de travail des femmes dans des pays sélectionnés en voie de développement.	27
8. Distribution en pourcentages des femmes en Côte d'Ivoire par statut d'emploi et par niveau d'études.	37
9. Niveau d'enseignement de travailleurs de maquiladoras, par branche de manufacture, à Ciudad Juarez, au Mexique.	40
10. Types d'emplois des femmes, par industrie, en Amérique latine.	42
11. Taux de rentrées à l'investissement dans l'éducation à Porto Rico et au Kenya par année d'enseignement et par sexe.	44
12. Résultats des évaluations sur la probabilité d'obtenir un emploi indépendant, Colombie, 1981	51
13. Les impacts de l'enseignement, la nature des impacts, et l'indication de la magnitude du niveau et de la valeur de l'impact.	59

REMERCIEMENTS

La rédaction de cette critique littéraire mondiale est un volet du travail de *Creative Associates International, Inc. (CAII)*, au sein du Projet ABEL (*Advancing Basic Education and Literacy*), le principal mécanisme de L'Agence pour le Développement International (*A.I.D.*) dont le but est de prêter assistance aux gouvernements et aux missions de USIAD à travers le monde pour l'élaboration et l'implémentation de programmes d'éducation élémentaire. Ce projet fut subventionné par le Bureau de Science et Technologie, le Service de l'Education et par le Bureau pour les Femmes et le Développement du PPC.

Je voudrais remercier ceux qui ont contribué à ce rapport. D'abord Maria Floro et Joyce Wolf, chargées des recherches et qui, sans relâche et avec beaucoup d'efficacité, trouvèrent, passèrent en revue et firent l'analyse de la littérature disponible touchant à l'impact de l'éducation primaire pour filles sur la productivité économique et le développement social. Deuxièmement, je voudrais remercier les experts techniques suivants qui révisèrent les ébauches préliminaires et les premières copies et qui apportèrent d'importantes suggestions.

- Victor Barnes, Conseiller supérieur en politique pour l'Education, AID/PPD/PDRPR/SP;
- Suzanne Clay, Responsable du Développement des Ressources Humaines, US AID/Guatemala;
- Stephanie Funk, Analyste de programmes, AID/PPC/WID;
- Jim Hoxeng, Directeur Associé pour le Développement de Systèmes Educationnels, Département de l'Education, Office de la Science et de la Technologie, AID;
- Sue Grant Lewis, Association Américaine pour l'Avancement de la Science, AID/Section Afrique;
- Lynelle Long, Expert technique, AFR/DP/PPE
- Frank Method, Chef de la Division du Secteur Politique, AID/PPC/PDPR/SP; et finalement,
- Chloé O'Gara, Sous-Directeur du Bureau pour les Femmes et le Développement, AID/PPC/WID.

La collaboration avec les membres de ce comité de révision a aidé ceux chargés de la recherche à réaligner et réorganiser la copie finale.

Pour terminer, je voudrais remercier Don Russell, le Directeur du Projet ABEL, pour ses conseils, Faith Knutzen, qui élaborait une bibliographie détaillée à l'origine d'une grande partie de la révision littéraire et qui aida énormément à identifier et à localiser la documentation utile; Cynthia Prather qui contribua à l'organisation, la préparation et la construction de ce rapport, et Fannyta Klopfer qui aida à la production du rapport.

May Rihani
Directeur Associé
ABEL

CHAPITRE I

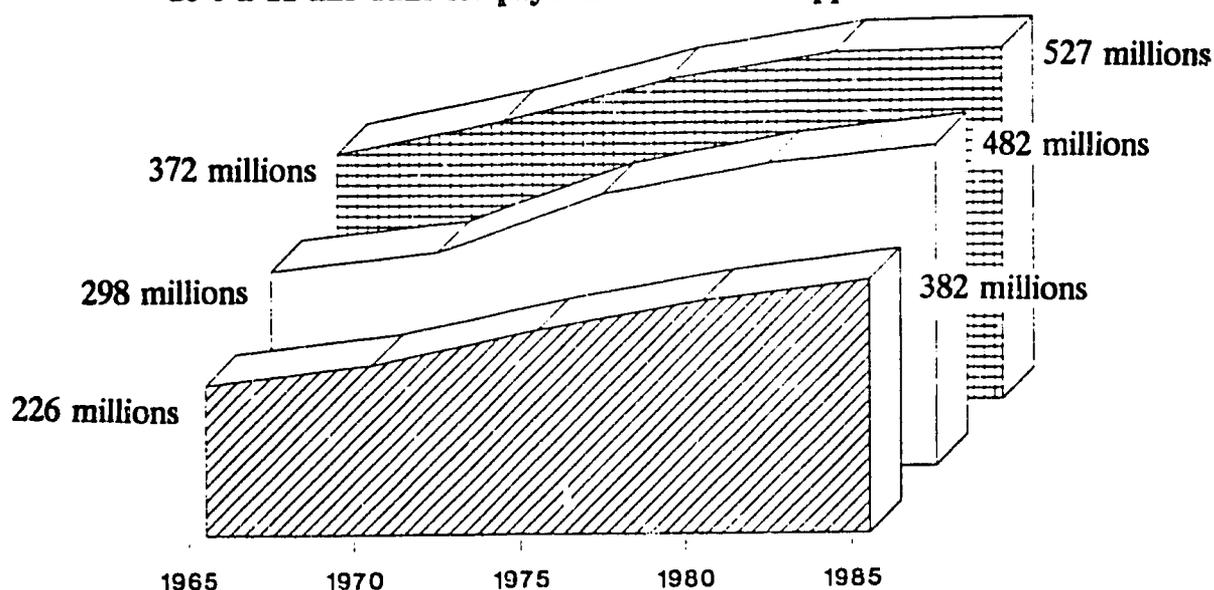
INTRODUCTION

1.1 ANTECEDENTS

Depuis les années 60, un des buts principaux des politiques éducationnelles en Afrique, en Asie et en Amérique latine a été d'améliorer et d'étendre l'accès à l'éducation. Au cours des 25 dernières années, les chiffres absolus et les pourcentages d'enfants à l'école se sont élevés dans la plupart de ces pays. Comme l'indique la figure 1, les inscriptions à l'école primaire dans les pays en voie de développement ont augmenté de 298 millions à 482 millions, de 1965 à 1985. Un travail remarquable, qui reflète la sérieuse détermination de nombreux pays qui veulent offrir un accès universel à l'éducation scolaire.

Figure 1

Les tendances dans la population, les inscriptions primaires, et les inscriptions d'enfants de 6 à 11 ans dans les pays en voie de développement.



▨ INSCRIPTIONS 6-11 □ TOTAL INSCRIPTIONS ▨ POPULATION 6-11

Lockheed et Verspoor, 1990.

Cependant, le besoin de continuer à développer l'éducation demeure impératif. D'abord, pendant la même période de 20 ans, la population en âge scolaire s'est aussi accrue, passant de 372 millions à 527 millions d'enfants (Lockheed et Verspoor, 1990). En considérant les taux actuels de croissance de la population, la population âgée de 6 à 11 ans atteindra 680 millions en l'an 2000. De plus, certains pays présentent des taux élevés de reproduction. Ces facteurs ont contribué à ce qu'en 1985, 145 millions d'enfants en âge

scolaire n'aient pu recevoir d'éducation primaire. Alors que le développement économique se ralentit, que les taux de croissance de la population sont élevés, et que les contraintes budgétaires sont sévères, les questions sur l'accès à l'éducation sur son expansion et sur son impact, sont d'importance et représentent un défi sérieux aux gouvernements et aux responsables de politiques.

La grande diversité dans les expériences parmi et dans les pays en voie de développement est encore plus frappante en ce qui concerne l'accès à l'éducation pour filles. Plus de 90 pour cent des enfants non scolarisés en 1985 provenaient des pays les plus pauvres, et autour de 60 pour cent de ces enfants étaient des filles. Presque 60 pour cent résidaient dans quatre des pays les plus peuplés: Le Bangladesh, L'Inde, Le Niger, et le Pakistan (Lockheed et Verspoor, 1990). La figure 2 montre comment l'éducation pour filles est toujours très en retard sur l'éducation pour garçons dans la plupart des pays en voie de développement. Dans les pays dont les revenus étaient les plus bas, l'inscription primaire des garçons était plus élevée de 20 pour cent en moyenne que celle des filles, de 1965 à 1985. Au cours de la même année, les filles représentaient seulement 41 pour cent du total des inscriptions à l'école primaire (King 1990) (voir figure 3).

Bien que la question demeure sur les moyens d'étendre l'éducation aux enfants qui ne sont pas encore inscrits, et de leur offrir une éducation plus pertinente et de meilleure qualité, récemment les recherches ont commencé à se concentrer sur l'impact de l'éducation sur la vie des enfants qui en ont bénéficié. Il existe encore des obstacles à l'éducation des filles, exprimés dans l'idée que cette éducation n'est pas nécessaire, dans les attitudes culturelles, dans l'image que l'on attend des filles et dans les pratiques éducationnelles qui sont utilisées à l'école. Pour franchir ces obstacles, il devient extrêmement important de présenter des données sur l'impact que l'éducation a déjà eu sur les filles. A mesure que les ressources éducationnelles deviennent de moins en moins disponibles dans de nombreux pays, les responsables de politiques doivent mieux comprendre l'impact potentiel de l'éducation pour filles afin de décider de l'allocation de ces maigres ressources.

1.2 DEFINITION DU RAPPORT

1.2.1 Etendue du projet

L'impact de l'éducation a reçu moins d'attention que l'accès à l'éducation non seulement parce que l'accès doit être établi avant de pouvoir évaluer l'impact, mais aussi parce que l'impact est beaucoup plus difficile à évaluer. Ce rapport a deux objectifs: explorer les évidences qui existent à travers le monde sur l'impact de l'éducation des filles, en particulier l'éducation primaire; et indiquer les domaines où l'impact existe vraisemblablement, spécialement ceux sur lesquels il existe très peu ou aucune littérature ou qui furent étudiés avec des méthodologies limitant les résultats.

Le compte rendu de la littérature comprend les recherches menées à travers le

monde pour acquérir une perspective générale de l'impact de l'éducation des filles. Demandée à l'origine par la mission du Guatemala, ce compte rendu fut développé par le comité directeur d'ABEL afin de déterminer s'il y avait des tendances parmi, et à travers les pays, régions et cultures. En examinant les données des pays d'Afrique, d'Asie et d'Amérique Latine, les chargés de recherches purent saisir et considérer les diverses circonstances qui influencent l'impact de l'éducation sur les femmes et identifier les tendances à travers le monde.

Il existe deux raisons pressantes au besoin d'étudier de façon précise l'impact de l'éducation des filles. L'une des raisons est évidemment l'accès relativement réduit des filles à l'éducation; cependant, il est aussi important de voir les différents types d'impact que les femmes éduquées, comparées aux hommes éduqués, peuvent avoir sur leurs sociétés. Le rôle économique que les femmes jouent dans leurs sociétés a longtemps été sous estimé dans les hypothèses utilisées dans l'évaluation des données économiques. En outre, les rôles des femmes dans la société ont aussi été sous estimés dans leur définition et dans leur impact.

Enfin le rapport examine l'éducation primaire pour plusieurs raisons. D'abord, dans les pays en voie de développement, c'est dans les classes primaires qu'est inscrit le plus grand nombre d'enfants; ce serait donc ce groupe qui bénéficierait le plus d'une meilleure éducation. Deuxièmement, bien que le nombre d'enfants à l'école primaire augmente, cette augmentation s'avère insuffisante. Des données supplémentaires prouvant les bénéfices de l'éducation primaire pourraient donner aux gouvernements et aux responsables de politiques un élan additionnel pour qu'un plus vaste public, et les filles en particulier, ait accès à l'éducation primaire. Troisièmement, bien que l'impact de l'éducation primaire sur des domaines tels que la santé de la famille et la mortalité infantile soit largement reconnu, beaucoup pensent également que l'éducation primaire affecte d'autres domaines tels que la productivité économique, les attitudes, le status des femmes, et leur pouvoir à la maison ainsi que dans la communauté et dans la société en général. En étudiant minutieusement les données existantes recueillies au niveau local et national, ce rapport cherche à soit soutenir soit réfuter cette théorie.

Finalement l'éducation primaire a été choisie parce que plusieurs études ont démontré que les enfants retiennent peu de leur enseignement s'ils quittent l'école avant de compléter environ quatre ans d'études. Donc, l'impact résultant de moins de quatre ans d'études ne fournirait pas d'informations significatives.

Figure 2

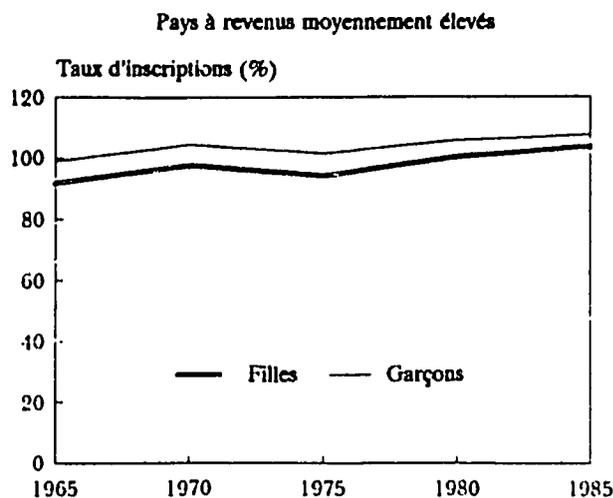
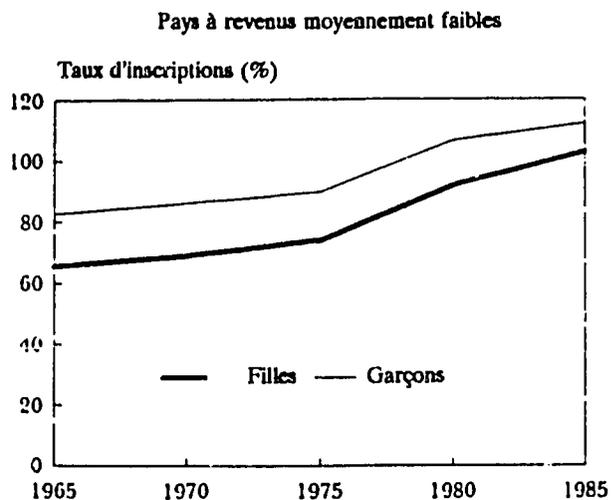
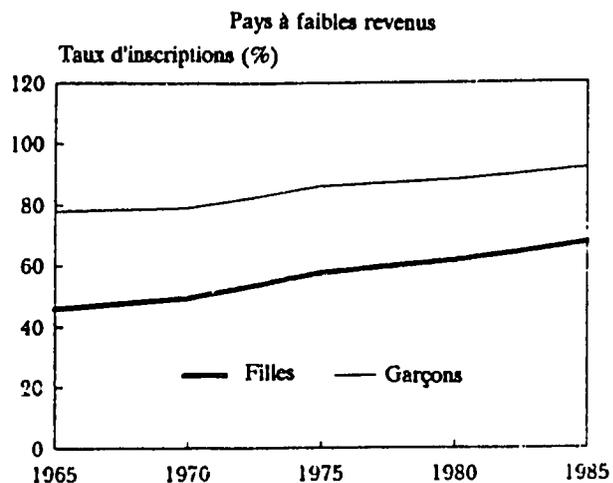
Degré d'alphabétisation des femmes et des hommes dans les pays les plus pauvres



Source: Nations Unies (WISTAT)

Figure 3

Inscriptions en données brutes des filles et des garçons à l'école primaire dans les pays les plus pauvres



Source: King, E.M. 1990

1.2.2 Questions abordées

Le reste de l'étude abordera les impacts économiques et sociaux de l'éducation primaire des filles. Quatre questions d'importance sont abordées:

- Comment l'éducation affecte-t-elle la productivité des femmes dans le vaste éventail des activités économiques dans lesquelles elles sont engagées, à savoir comme main d'oeuvre, comme membres du secteur informel, et comme principales productrices de biens de consommation domestiques et de services?
- Dans quel(s) contexte(s) et de quelle(s) façon(s) l'éducation des filles augmente-t-elle la contribution des femmes aux objectifs nationaux de croissance économique et de développement et au bien-être de leurs familles et des femmes elles-mêmes?
- Comment une fille est-elle affectée par son éducation de telle sorte qu'elle provoque des changements dans sa société? Quelles qualifications reçoit-elle? Quelles attitudes sont changées, et quelles sont les modifications de status et de pouvoir qui s'opèrent?
- Dans quels contextes et de quelles façons les filles éduquées portent-elles un impact sur la société en général? Quels sont les différents impacts que l'on trouve selon les variations de milieu, rural ou urbain, de classe ou de culture?

13. IMPACTS POSITIFS

13.1 Impact économique

Les bénéfices économiques de l'éducation paraissent évidents aux yeux de tous. L'histoire a montré que les pays industrialisés d'aujourd'hui n'auraient pas atteint leur niveau de développement actuel sans l'association d'une importante main d'oeuvre instruite et qualifiée avec le capital physique accumulé. Par exemple, l'étude de Peasie (1965) sur la relation entre la croissance de l'éducation primaire et le PNB par personne de 1850 à 1960 pour 34 des pays les plus industrialisés prouva qu'aucun pays n'avait atteint une croissance économique significative sans avoir d'abord élaboré l'éducation primaire à niveau universel. Une étude plus récente (1930 à 1980) Benavot (1985) a conclu qu'il y existait des effets positifs et importants de part de l'éducation primaire sur la croissance économique pour 110 des pays développés et en voie de développement.

Les bénéfices de l'éducation primaire pour filles sont encore plus importants et significatifs. Nombreuses études, qui seront décrites dans le chapitre sur l'impact économique, ont conclu que les bénéfices privés et sociaux de l'éducation pour femmes

étaient (au moins) tout aussi importants que pour les hommes, et ceci quand les bénéfices de l'éducation sont définis dans le sens étroit des revenus monétaires. Ce qui signifie que les femmes, comme les hommes, reçoivent des bénéfices économiques directs de leur éducation sous forme de revenus plus hauts, et que la société et la communauté bénéficient de leur productivité accrue en tant que membres de la main d'oeuvre. Mais ceci n'est qu'une partie de l'histoire. Le travail des femmes à l'extérieur du marché a très certainement une valeur importante et positive et quoique ceci ne soit pas toujours mesuré dans les bilans des revenus nationaux, il n'existe aucune raison de l'ignorer. Donc, si l'on présume qu'il existe des bénéfices économiques directs et indirects de l'éducation des femmes en tant que génératrices indépendantes de revenus, pour leur familles, et pour le pays, alors même les retours élevés sociaux et privés à l'éducation primaire des filles sous-estime la véritable valeur de l'éducation primaire pour filles.

1.3.2 Impact social

Des résultats récents laissent peu de doutes que l'éducation des femmes a un très fort impact social. Cet impact a été mesuré principalement dans le cadre du rôle reproductif des femmes, en se concentrant sur la corrélation qui existe entre l'éducation des filles et la diminution du taux de fertilité ainsi que de mortalité infantile et de l'amélioration de la santé des enfants. De plus, il existe une littérature toujours croissante sur l'impact positif que l'éducation d'une mère a sur celle de ses enfants. Alors que ce rapport récapitule brièvement les plus récents résultats dans ces domaines, son objectif est d'aller au-delà de ces impacts généraux et d'explorer les thèmes beaucoup moins étudiés de l'effet de l'éducation sur le statut des femmes et comment ces changements de statut conduisent à des impacts sociaux additionnels.

1.4 METHODOLOGIE

Ce rapport a été élaboré à partir d'une demande spécifique de l'USAID/Guatemala pour un résumé de la littérature mondiale sur la relation entre l'éducation primaire des filles et le développement économique et social. Pour mener cette étude, ABEL a rassemblé une équipe de chercheurs experts en éducation internationale primaire et des filles, en économie et en développement social.

La première étape de la préparation du rapport se concentra sur la compilation de littérature pertinente. Plusieurs différentes stratégies furent employées, entre autres:

- une recherche des données de base provenant de différentes bibliothèques universitaires et spécialisées, y compris, ERIC, les données de base on-line JOLIS de la Banque Mondiale, MUMS, REDUC, SCORPIO, et les données de base de la bibliothèque WID de l'Organisation des Etats Américains;

- une étude de travaux appartenant à des bibliothèques spécifiques telles que le Centre International pour la Recherche sur les Femmes, la Banque Mondiale, l'USAID, American University, L'Institut Bunting, Radcliffe College, et l'Institut du Développement International à Harvard;
- une étude de mémoires provenant de collections non publiées concernant entre autres les Femmes et le Développement, de l'Université de Michigan State de l'Institut du Développement International à Harvard, et de Creative Associates International;
- une étude d'exposés présentés à des conférences telles que la Conférence Internationale sur l'Education des Femmes à travers le Monde qui eut lieu à Mount Holyoke College, et la Conférence sur les Femmes et le Développement International à l'Université de Harvard et l'Institut de la Technologie de Massachusetts;
- des contacts avec les ambassades pour identifier les recherches nationales;
- des entretiens avec des chercheurs sur place pour recueillir leurs suggestions sur des sources de données très récentes ou non publiées; et,
- un examen de bibliographies actuelles ayant trait à l'éducation pour filles dans les pays du Tiers Monde.

Les critères utilisés pour sélectionner la littérature devant apparaître dans le rapport dépendaient du type d'information apportée. Si un document traitait principalement des impacts généraux et communément admis de l'éducation des femmes, il était inclus seulement s'il était particulièrement récent et/ou en profondeur et s'il aidait à établir les domaines généraux des impacts. La plus grande partie de la littérature choisie offrait des réponses pertinentes aux questions spécifiques soulevées. Dans l'ensemble, les études statistiques furent plus fréquemment utilisées dans la section économique du rapport, et les études ethnographiques furent plus souvent employées dans la section sociale.

L'équipe de recherche participa à plusieurs sessions de travail avec un comité d'experts techniques (voir les remerciements) tout au long de la période de recherche afin de discuter des progrès effectués et d'identifier les lacunes de la littérature. Chaque chargée de recherche étudia dans son propre domaine les impacts de l'éducation primaire puis identifièrent ensemble les corrélations de ces mêmes impacts. Les résultats préliminaires furent révisés à différentes étapes du processus d'élaboration par les membres du comité et par des femmes venant de pays en voie de développement.

Ce rapport est la somme du processus d'élaboration et de révision.

1.5 ORGANISATION DU RAPPORT

Le chapitre II présente l'impact économique de l'éducation pour filles. La discussion est divisée en trois parties. La première présente les principaux indicateurs et tendances concernant la corrélation entre l'éducation pour filles et le développement économique, en particulier dans les contextes de développement économique en cours, et tout spécialement dans le contexte des conditions économiques actuelles qui sont présentes aujourd'hui dans la plupart des pays en voie de développement: récession économique, taux constamment élevé de croissance de la population, poids grandissant de la dette, pénuries chroniques d'alimentation, et pauvreté et chômage largement répandus. La deuxième partie examine et fait le point sur l'impact multidimensionnel de l'éducation primaire des filles de plusieurs façons: a) la décision de filles et de femmes de participer à la main d'œuvre; b) le changement du type de participation à la main d'œuvre; c) l'accès à l'emploi dans les zones rurales et urbaines; d) la productivité et les salaires; e) la participation, l'accès au crédit et les gains entrepreneuriaux des femmes dans les activités du secteur indépendant et informel; et f) les effets de l'éducation des filles sur les activités de production domestique hors du marché. La dernière partie résume la discussion et tire les conclusions.

Le chapitre III présente l'impact social de l'éducation primaire des filles. Les première et deuxième principales parties dans ce chapitre se concentrent respectivement sur les impacts dans des contextes rural et urbain. Chaque partie est ensuite divisée pour étudier les compétences que les filles obtiennent grâce à l'éducation primaire, les attitudes que cette éducation modifie, les changements qui interviennent dans le contrôle de leur propre vie suite à cette éducation, et le rôle joué par les revenus indépendants dans ces relations. La troisième grande partie étudie le rôle des variations culturelles dans l'impact social de l'éducation des filles. Une série d'études spécifiques sur la relation entre l'éducation, les modèles culturels, et les opportunités pour toucher des revenus indépendants dans différentes cultures est présentée et analysée. La conclusion de ce chapitre traite des limites de la recherche actuelle et présente cinq tendances générales qui se sont dégagées lors de l'étude qui précède.

Le chapitre IV comprend les conclusions et l'implication de ces recherches les décisions politiques. Une bibliographie exhaustive est incluse dans l'appendice.

CHAPITRE II

IMPACT ÉCONOMIQUE DE L'ÉDUCATION PRIMAIRE POUR FILLES.

L'intérêt porté à la valeur économique de l'éducation apparût il n'y a pas plus tard que trente ans. L'émergence de l'intérêt porté au capital humain et l'école de la modernisation des années 60 et 70 mirent l'accent sur l'importance de l'éducation à la fois pour améliorer le rendement de la productivité ou des compétences des individus, et pour transformer les attitudes individuelles (Schultz 1961, Denison 1962). Ceci pose alors les bases d'une main-d'oeuvre plus productive, et de là une croissance plus rapide de la production et des revenus nationaux. De plus, l'éducation de base facilita la réalisation des objectifs politiques dans le domaine social, en particulier pour le contrôle de la population, la santé et l'amélioration de l'alimentation, facteurs de développement importants.

Depuis les années 70, plusieurs études ont apporté une évidence globale qui renforce le lien entre le développement de l'éducation de base et la croissance économique. Par exemple, à l'aide d'une méthode utilisant les chiffres de la croissance, pour détailler la croissance économique d'un pays en divers facteurs y contribuant, Psacharopoulos (1988) trouva qu'entre 8,6% et 17,2% du taux de croissance économique des pays en voie de développement étaient dû à l'éducation (voir tableau 1). En examinant les données de 25 pays, Easterlin (1981) conclût que la modernisation, en particulier la diffusion de la technologie, dépendait du potentiel éducationnel et de la motivation, tous deux liés à l'accès à l'éducation scolaire. Mingat et Tan (1987) montrèrent que, sans une population éduquée, les autres projets matériels d'investissement avaient des chances d'échouer.

Le développement économique (ou l'amélioration des standards matériels de la population) n'est cependant pas lié à la croissance économique. Il implique aussi une distribution équitable et une réponse aux besoins de base. Plusieurs économistes qui ont abordé ce problème affirment que l'expansion de l'éducation est un facteur de réduction de la dispersion des salaires et peut, de là, faciliter une distribution plus équitable des revenus. Martin et Psacharopoulos (1976) utilisèrent les données du Mexique pour démontrer qu'une éducation primaire donnée à dix pourcent de ceux qui n'en avaient pas ferait une différence de presque 5% dans la distribution plus équitable des revenus, comparé au niveau actuel d'indice d'inégalité. Ils soulignèrent cependant que ceci était basé sur la supposition que la réserve de la main-d'oeuvre éduquée allait de pair avec une demande accrue. En outre, l'augmentation de la productivité des individus dans la société va de pair avec une augmentation équivalente des salaires réels.¹

Le reste de ce chapitre est organisé en deux grandes subdivisions : l'importance du sexe dans l'élaboration des politiques éducationnelles; et les effets multidimensionnels de l'éducation primaire pour filles. Une récapitulation et les conclusions sont offertes à la fin.

Tableau 1

La contribution apportée par l'éducation au développement économique.

Région	Pourcentage du taux de croissance dû à l'éducation
Afrique	17,2
Asie	11,1
Amérique latine	5,1
Amérique du nord et Europe	8,6

Note: ces chiffres sont seulement des moyennes nationales et se réfèrent principalement à la croissance économique des années 50 et 60.

Source: Psacharopoulos, G(1988).

2.1 L'importance du sexe dans l'élaboration des politiques éducationnelles.

Jusqu'à ces derniers temps, la plupart des études qui établissaient un lien entre l'éducation et le développement économique négligeaient de poser le problème du sexe². Ceci est un grave défaut étant donné l'ampleur de l'analphabétisme chez les femmes, en particulier dans le Tiers Monde, et la persistance d'un écart entre les deux sexes dans l'accès à l'éducation primaire dans beaucoup de pays en voie de développement, comme le montre le chapitre I de ce mémoire. Bien que de louables progrès aient été faits pour l'éducation primaire des filles dans les pays en voie de développement au cours des trente dernières années, l'objectif d'une éducation de base universelle, en particulier pour les filles, n'a pas encore été atteint. Plus de 60% des 963 millions d'analphabètes dans le monde sont des femmes. Etant donné le taux constamment élevé de la population dans les pays du Tiers Monde, ce chiffre ne peut qu'augmenter, à moins que l'on ne généralise l'accès des filles à l'éducation primaire.

Cependant, les filles et les femmes jouent un rôle significatif et productif et apportent une contribution considérable dans divers domaines économiques. Il est incontestable que les femmes, en plus de leur rôle traditionnel d'élever les enfants et s'occuper de la maison, participent activement à l'agriculture, aux industries de fabrication, à la commercialisation, et au commerce, aussi bien qu'à différents types d'occupations à leur compte. Sans l'accès à l'éducation, les femmes seraient privées d'une bonne partie de leur capacité potentielle à contribuer au développement de leurs pays.

Ceci soulève deux questions importantes que le reste du chapitre aborde directement. D'abord, comment l'éducation primaire pour filles affecte-t-elle la contribution économique des femmes dans le vaste éventail des activités économiques auxquelles elles participent ? Plus précisément quel est le processus par lequel l'éducation des filles affecte la productivité des femmes en tant que membres de la main-d'oeuvre et du secteur informel, et comme principaux producteurs de biens de consommation domestiques et de services ? La deuxième question, qui se rattache à la première, est: dans quel(s) contexte(s) et de quelle(s) façon(s) l'éducation pour filles augmente-t-elle la contribution économique des femmes dans la société ? Avant de répondre à ces questions, cette première partie examine les conditions et les circonstances les plus aptes à établir des liens entre l'éducation des filles et le développement économique.

2.1.1 Indicateurs généraux de la relation entre l'éducation des filles et le développement économique.

Il existe une évidence grandissante que l'éducation des filles est irréfutablement en corrélation avec le bien-être économique d'un pays. King (1990) montre les liens qui existaient entre l'éducation des femmes et le développement social et économique au moyen de tracés point par point. La figure 4 illustre la corrélation indéniable entre le taux d'inscriptions des filles à l'école primaire et le PNB par habitant (équivalent de la croissance économique) en même temps que l'espérance de vie, et la relation inverse entre le taux d'inscription des filles à l'école primaire et le taux de mortalité infantile et le taux de fertilité. King (1990) reconnaît également l'effet additionnel et distinct qu'un écart entre les sexes du taux brut d'inscriptions peut avoir sur le bien-être économique et social. Comme le montre la figure 5, à n'importe quel niveau de revenus par habitant, les pays où l'écart entre les sexes est le plus faible montrent une espérance de vie plus longue, un taux de fertilité et de mortalité infantile plus bas.

Une autre évidence est présentée par Psacharopoulos (1989). Il examine le taux des rentrées privées et individuelles à l'investissement (dans l'éducation). Le taux privé ou individuel des rentrées à l'éducation est généralement évalué en observant les différences de salaires des travailleurs ayant différents niveaux d'éducation, en mettant à l'écart les autres différences qui peuvent exister entre les groupes, et en comparant les écarts salariaux réajustés avec le coût privé de l'éducation³. Le taux de rentrées sociales est basé sur une comparaison des écarts salariaux et du coût total des ressources pour l'éducation. Les

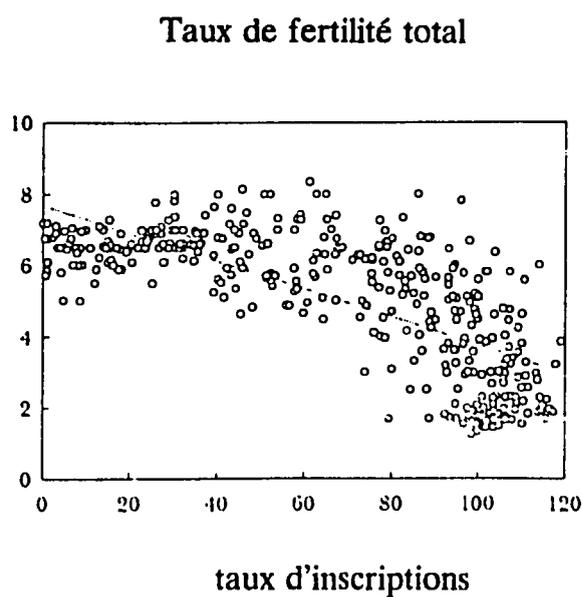
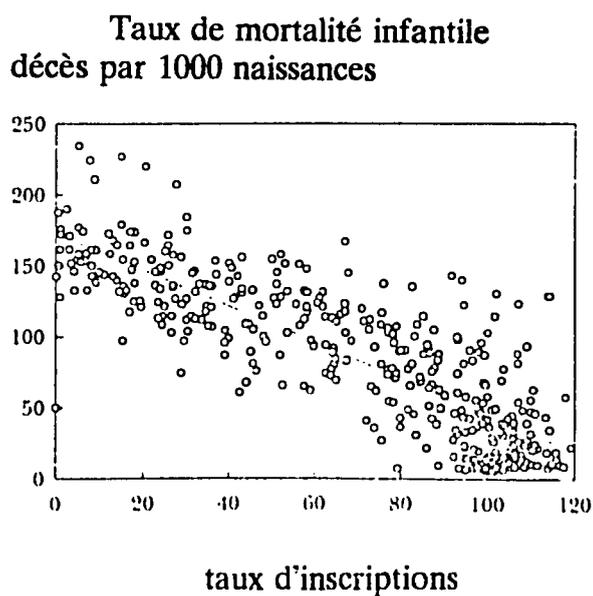
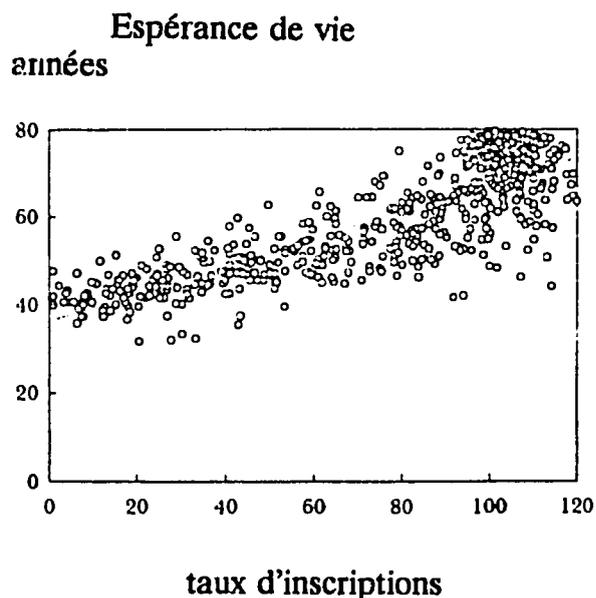
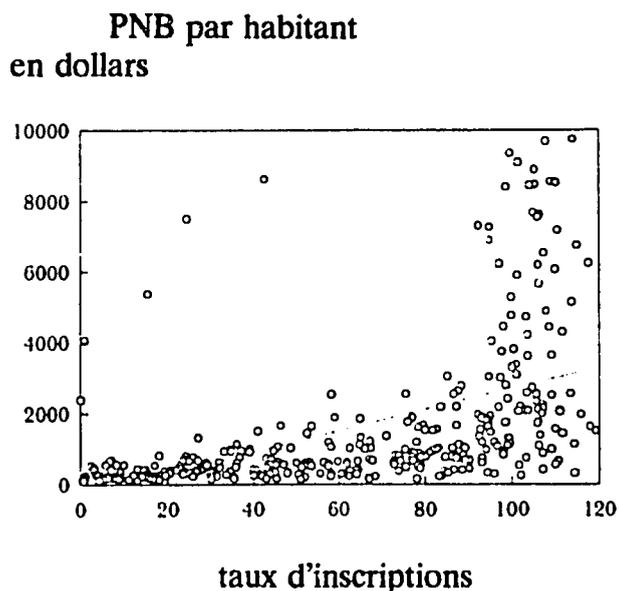
tableaux 2 et 3 évaluent le taux moyen des rentrées à l'éducation pour plus de soixante pays et livrent plusieurs points intéressants :

- le taux de rentrées est plus grand dans l'éducation des filles que dans celle des garçons⁴.
- le taux de rentrées est plus élevé dans l'éducation primaire, suivie par l'éducation secondaire, et enfin l'éducation supérieure.
- plus le pays est développé, moins l'éducation à tout niveau apporte de rentrées.

Benavot (1989) examina plus en détail les effets à long terme de l'éducation des filles sur le développement économique comparé à ceux de l'éducation des garçons au moyen d'analyses de régression. Utilisant un échantillon de soixante seize pays de 1965 à 1980, et tenant compte des différences de sexes, elle calcula des équations distinctes de régression pour le taux d'inscriptions des filles et des garçons aux niveaux primaire et secondaire dans plusieurs groupes de pays en voie de développement. Le relevé des résultats présentés dans le tableau 4 montre que le taux d'inscriptions à l'école primaire aussi bien des filles que des garçons, a des effets positifs marqués sur le PNB par habitant. En outre le paramètre associé à l'éducation primaire des filles (0,0064) est plus élevé que celui associé à l'éducation primaire des garçons (0,0056). D'autres résultats de régression au niveau régional indiquent que, en Afrique et dans d'autres pays en voie de développement plus pauvres, l'impact de l'éducation primaire des filles est considérablement plus important que celui de l'éducation des garçons. Ces découvertes confirment les résultats de Psacharopoulos (1988) et de King (1990) déterminant que l'expansion de l'éducation primaire des filles a un effet positif plus considérable que celui des garçons sur la croissance économique à long terme, en particulier dans les pays en voie de développement plus pauvres. Les tendances générales ci-dessus présentent un puissant argument en faveur de l'extension de l'accès des filles à l'éducation primaire.

Figure 4

L'impact de l'enseignement supérieur sur la productivité économique et les bénéfices sociaux.



Source : King, E. M. (1990)

Figure 5

**La différence entre les sexes et ses effets
sur la production économique et les bénéfices sociaux.**

Tracé point par point des pays.

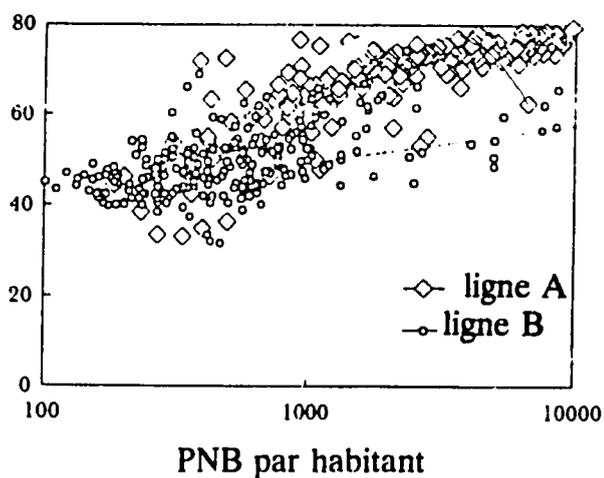
La différence entre les sexes est définie par la proportion de garçons par rapport aux filles dans les taux bruts d'inscriptions.

L'axe horizontal est à l'échelle logarithmique.

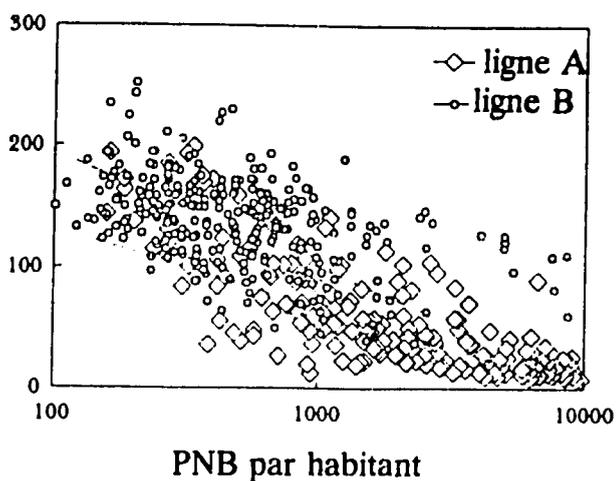
—◇— ligne A pays avec une différence entre les sexes presque nulle.

—○— ligne B taux d'inscriptions des garçons au moins 40% plus élevé que celui des filles.

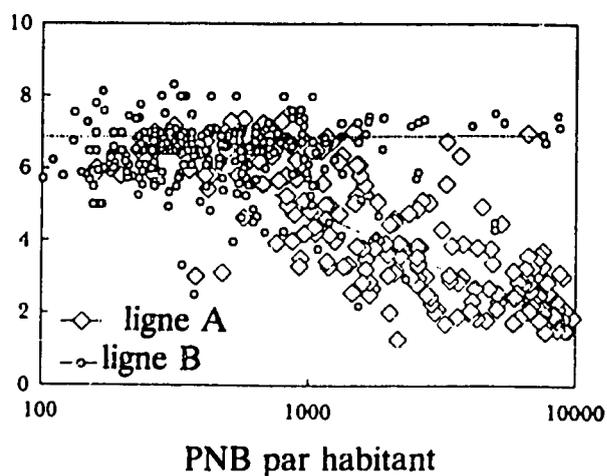
Espérance de vie



**Mortalité infantile
décès par 1000 naissances**



Taux de fertilité total



Source : King, E. M. (1990)

Tableau 2

Les rentrées privées à l'éducation par sexe.

Sexe	Taux de rentrées
masculin	11
féminin	15

Note: les chiffres se réfèrent au coefficient d'une année scolaire moyenne calculé au moyen de la fonction semilogarithmique de Mincer sur les salaires de 16 pays pendant la fin des années 70.

Source: Psacharopoulos, (1988).

Tableau 3

Les rentrées privées et sociales à l'investissement dans l'éducation par groupe régional et par niveau d'enseignement.

Régions	Rentrées sociales			Rentrées privées		
	primaire	secondaire	supérieure	primaire	secondaire	supérieure
Afrique	26	17	13	45	26	32
Asie	27	15	13	31	15	18
Amérique latine	26	18	16	32	23	23
Europe du sud et Moyen-Orient (a)	13	10	8	17	13	13
Europe occidentale et Amérique du Nord	-	11	9	-	12	12

(a) pas de chiffres disponibles à cause de l'inexistence d'un groupe témoin d'analphabètes. Source : Psacharopoulos, G. (1988).

Tableau 4

Résultats de la régression des effets de l'éducation féminine et masculine sur le développement économique : données provenant de 96 pays. (a).

<i>Equation^{b/}</i>		<i>féminine primaire</i>	<i>masculine primaire</i>	<i>féminine secondaire</i>	<i>masculine secondaire</i>	<i>constante</i>	<i>R2 réajusté</i>
1. échantillon mondial (N = 96)	a.	0,0063**		0,0004		0,73	0,924
	b.		0,0061**		0,0025	0,77	0,924
2. Tous les pays moins développés (N = 76)	a.	0,0064**		0,0033		0,65	0,859
	b.		0,0056**		0,0078*	0,60	0,858
3. pays d'Afrique moins développés (n = 34)	a.	0,0081**		0,0376		-0,06	0,751
	b.		0,0046*		0,0306	0,36	0,726
4. pays d'Amérique moins développés (n = 23)	a.	0,0061*		-0,0029		0,28	0,845
	b.		0,0055*		0,0010	0,25	0,835
5. pays d'Asie moins développés (n = 19)	a.	0,0024		0,0159		0,57	0,930
	b.		0,0027		0,0123*	0,32	0,935
6. pays moins développés les plus pauvres (en dessous de \$375 dollars) (n=39)	a.	0,0053**		0,0202		1,28	0,643
	b.		0,0041		0,0060	1,39	0,569
7. pays moins développés les plus riches (au-dessus de \$475 dollars) (n=37)	a.	0,0060**		0,0052		0,14	0,794
	b.		0,0076		0,0110*	-0,10	0,855

(a) La variable dépendante est le PNB enregistré par habitant, en 1985.
Les coefficients de régression non standardisés sont signalés.

(b) Chaque équation dans ce tableau a été évaluée avec le même cas témoin et les mêmes variables intermédiaires que ceux rapportés dans le tableau 4 (équations 3 et 6). Pour simplifier la présentation des résultats, les paramètres associés à ces variables ne sont pas montrés.

* Le coefficient de régression non standardisé est au moins 1,5 fois plus grand que la marge d'erreur standard.

** Le coefficient de régression non standardisé est au moins 2,0 fois plus grand que la marge d'erreur standard.

Variables intermédiaires :

taux de fertilité total en 1970,

taux de participation des femmes à la main-d'oeuvre industrielle en 1965,

taux de participation des femmes à la main-d'oeuvre du secteur des services en 1965.

Source : Benavot (1989).

2.1.2 Le rôle des femmes au cours d'une crise économique.

Les réalités économiques auxquelles font face les pays du Tiers Monde obligent beaucoup de gouvernements à réexaminer leurs efforts et leurs priorités en matière de développement. Cette action conduit malheureusement souvent à une réduction du budget de l'éducation. La nécessité d'étendre l'éducation de base, en particulier pour les filles, a des implications budgétaires que les responsables de politiques ne veulent pas aborder pendant les périodes de sévères contraintes fiscales. Dans la plupart des pays en voie de développement, le problème de la récession économique est compliqué par le protectionnisme grandissant des pays industrialisés, et par le poids grandissant de leur dette. Alors que certains pays d'Asie comme la Corée du Sud, Taiwan, Hong Kong et Singapour ont rétabli leurs économies, certains pays d'Amérique latine, de certaines parties de l'Asie et d'Afrique subsaharienne continuent de connaître un déclin dans le revenu par habitant et dans d'autres indicateurs d'équilibre économique.

De plus, le poids de la dette élevée des pays en voie de développement et le programme de rajustement structurel de la Banque Mondiale ont forcé les gouvernements à réduire les investissements sociaux qui donnent des résultats à long terme, comme l'éducation. Etant donné le déclin des investissements publics dans l'éducation, beaucoup craignent que les progrès de l'éducation primaire des filles ne reviennent en arrière. Le besoin d'étudier l'impact économique de l'éducation pour filles, provoqué par les mêmes facteurs qui menacent de l'ébranler, est d'autant plus urgent et impératif. Ce qui est maintenant considéré comme une solution à court terme pourrait avoir à long terme des implications négatives⁵.

La croissance stagnante et le poids d'une dette élevée ont poussé la question de la sécurité alimentaire à la première page de l'agenda politique. Les pénuries alimentaires chroniques, la malnutrition et la pauvreté subsistent toujours en cette période de progrès considérables de la science et de la technologie. Le problème peut être réduit en distribuant plus équitablement les ressources et en apportant l'aide nécessaire pour augmenter la productivité des cultures alimentaires.

Bien que souvent les statistiques nationales ne les incluent pas, un recueil grandissant de littérature montre que, traditionnellement, les femmes ont été les principales productrices de denrées alimentaires, en particulier en Afrique. L'augmentation de la production domestique de denrées alimentaires est quelquefois synonyme d'augmentation de la productivité et des revenus des agricultrices⁶. De plus, la culture des produits agricoles alimentaires essentiels pour survivre en période de récession est une tâche qui retombe lourdement sur un nombre grandissant de femmes, spécialement en Afrique, en Asie du Sud et en Amérique latine.

Cependant, les agricultrices sont souvent désavantagées. La plupart des femmes à la campagne sont illétrées et obtiennent moins de ressources et d'opportunités que leurs homologues masculins. De plus, les politiques agricoles peu judicieuses, comme celles qui mettent l'accent sur les cultures destinées à l'exportation (faites par les hommes et les sociétés commerciales) au détriment de la production alimentaire domestique (accomplie en grande partie par les femmes), ont aggravé le problème de la sécurité alimentaire et, en même temps, ont miné les efforts des agricultrices. Le problème de la sécurité alimentaire n'est ainsi pas uniquement une question d'augmentation de la production, mais aussi une question de distribution des ressources et de lignes d'actions appropriées qui fournissent aux cultivateurs des techniques de base et une plus grande motivation.

La production alimentaire n'est pas la seule activité économique à laquelle les femmes participent activement. La plupart des femmes travaillent dur et entrent sur le marché du travail en plus grand nombre en période de récession, pour compenser la baisse des revenus familiaux. Par exemple, depuis le début de la crise de la dette de l'Amérique latine en 1982, la participation des femmes au marché du travail et dans le secteur informel a augmenté plus rapidement que celle des hommes. Le fait que les familles pauvres réussissent à affronter les crises économiques repose donc en grande partie sur la capacité des femmes à trouver un emploi ou à avoir accès à certaines ressources et ainsi à gagner des revenus plus importants. C'est dans ce contexte d'économie stagnante que l'accès des femmes à l'éducation pourrait provoquer un impact économique significatif. La discussion qui suit examinera comment cela pourrait être le cas et dans quelles circonstances cet effet positif sur la survie et la croissance économique est le plus considérable.

2.2. Les effets multidimensionnels de l'éducation primaire des filles.

L'impact de l'éducation sur le bien-être économique des femmes, de leurs familles et de la société en général est à la fois multidimensionnel et complexe. La figure 6 donne la courbe des processus qui mènent à cet impact, et montre les directions éventuelles au travers desquelles l'éducation primaire pour filles affecte les contributions économiques des femmes améliorant ainsi leur bien-être économique en tant qu'individus et en tant que membres de leurs familles, de leurs communautés, et de la société en général.

Il est important de souligner que la qualité de l'enseignement peut changer la formation technique et le processus d'apprentissage des filles. La plupart des études économiques qui examinent les effets de l'éducation ne font rien d'autre que de traduire la forme et le contenu de l'enseignement par la simple mesure "du nombre d'années passées à l'école", puisque ceci est facilement quantifiable et mesurable. Mais la structure et le contenu de l'enseignement, de même que la qualité des enseignants et le matériel disponible, sont eux-mêmes décisifs. Plus l'éducation est de qualité, plus on développe les compétences et le capital humain des filles, et plus grand est leur potentiel en tant que membres productifs de la société. Bien que le problème de la qualité de l'éducation soit reconnu, et bien que la qualité de l'éducation ne soit pas uniforme parmi et à l'intérieur des différents

pays, ces questions vont au-delà de l'étendue de cette étude. Les résultats et les conclusions de cette étude sont basés sur la présupposition qu'une éducation de base inculque les compétences nécessaires pour lire et écrire, calculer et acquérir des connaissances. En cela, l'éducation des filles pourrait apporter les bénéfices économiques suivant :

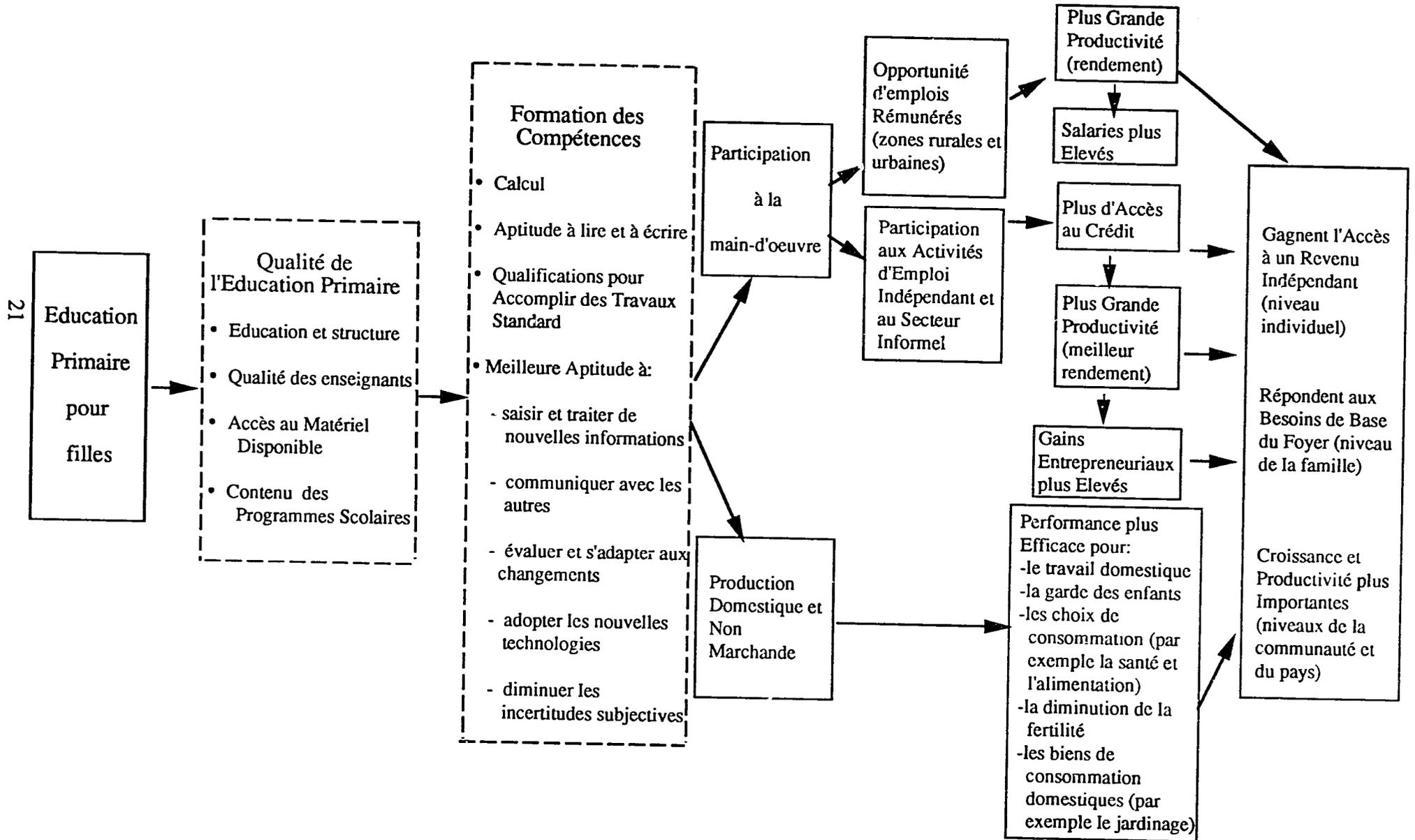
- les femmes participent plus activement à la main-d'oeuvre, en milieu rural ou urbain,
- pour celles qui recherchent un emploi rémunéré, l'éducation pour filles peut accroître leurs chances d'obtenir un emploi, puisqu'elles ont de meilleures qualifications, leur permettant par la suite d'apprendre de nouvelles méthodes. Ceci peut conduire à un plus grand rendement, et de là, à une productivité plus importante, qui s'ouvre alors sur des salaires plus élevés.
- pour les femmes qui travaillent à leur compte et/ou qui appartiennent au secteur informel, l'éducation peut faciliter l'accès au crédit et à la formation professionnelle. Ceci a pour conséquences un rendement plus important, et de là, des gains plus importants.
- en tant que principales productrices de biens domestiques, les femmes, grâce à leur éducation, accroissent la production de biens non marchands, améliorent la façon traditionnelle d'élever les enfants, la santé de la famille, sont plus averties dans leurs choix de consommatrices et font baisser le taux de fertilité.

Tous les faits ci-dessus montrent l'importance de l'éducation primaire pour filles et passent brièvement en revue les conséquences positives que l'on peut anticiper, telles qu'une plus grande croissance économique, des sources de revenus indépendants pour les femmes, et de plus grandes chances de répondre aux besoins de leurs familles. Cependant, les résultats dépendront des conditions économiques, sociales et culturelles actuelles. L'environnement est défini par diverses politiques économiques, structures sociales et normes culturelles qui peuvent empêcher même les femmes éduquées de mettre à profit tout leur potentiel en tant que membres productifs de la société. De ce fait, les résultats concrets peuvent ne pas égaler les résultats escomptés sur l'impact économique de l'éducation primaire des filles.

Le reste de ce chapitre présente les impacts de l'éducation primaire dans quatre domaines: la participation à la main-d'oeuvre; les salaires et possibilités d'emploi dans les zones rurales et urbaines; la performance des femmes dans les activités d'emploi indépendants et dans le secteur informel; la production de biens domestiques ou non marchands. Les conditions qui agissent sur ces impacts sont aussi examinées. Les facteurs sociaux sont plus amplement étudiés dans le chapitre suivant.

Figure 6

L'impact économique multidimensionnel de l'éducation primaire des filles



2.2.1. Impact sur la participation des femmes à la main-d'oeuvre.

2.2.1.a. La décision des femmes de participer.

Beaucoup de théories économiques et sociologiques affirment que l'éducation augmente la participation des femmes à la main-d'oeuvre. Cette prédiction repose sur la notion que l'éducation affecte favorablement l'aptitude et la volonté des femmes à entrer sur le marché du travail (Mincer 1962). Elle leur fournit les certificats nécessaires pour obtenir un emploi et donc un fort encouragement à entrer sur le marché du travail. Ainsi l'éducation change-t-elle l'attitude des femmes envers leur propre rôle à la maison et sur le lieu de travail.

Par exemple, dans les pays où la norme dominante entre les sexes est que les femmes restent à la maison et s'occupent uniquement des travaux ménagers tandis que les hommes travaillent pour gagner le pain quotidien, l'éducation primaire peut aider à faire éclater cette division traditionnelle du travail entre hommes et femmes. Dorothy Remy (1975), qui étudia l'activité des femmes au Nigéria, observa que "sans exception, les femmes de mon échantillon qui ont pu toucher des revenus indépendants substantiels étaient allées à l'école primaire". L'étude des femmes du Mozambique de Urdang (1989) fournit une évidence anecdotique supplémentaire que le manque d'éducation chez les femmes a tendance à renforcer la division du travail par sexes. Malgré les efforts délibérés du gouvernement du Mozambique pour intégrer les femmes, dans les fermes d'état les femmes ont tendance à faire les travaux "féminins" qui demandent peu ou pas de qualifications, et n'exécutent pas les travaux traditionnellement "masculins" tels que conduire un tracteur. Un des problèmes cités est l'accès des filles à l'éducation primaire. "Ceux qui prennent des leçons de conduite doivent avoir complété trois ou quatre ans d'école primaire. Cependant, à l'heure actuelle, il y a très peu de femmes qui ont cette qualification" (p.105).

Le processus par lequel l'éducation change les aspirations des femmes est examiné plus en profondeur dans la section sur l'impact social. Ce chapitre examine les évidences actuelles sur les effets de l'éducation primaire des filles sur leur participation à la main-d'oeuvre.

Les résultats de diverses études empiriques montrent que la relation entre l'éducation primaire des filles et leur participation à la main-d'oeuvre n'est pas aussi simple que l'on croit. Des variables intermédiaires telles que le niveau d'études, l'âge, les coutumes sociales, les conditions économiques et autres facteurs ont aussi besoin d'être examinés dans l'évaluation de l'impact global de l'éducation primaire des filles sur la participation à la main-d'oeuvre.

Tableau 5

**L'effet de l'enseignement sur
la participation des femmes à la main-d'œuvre:
conclusions dérivées d'études antérieures en Amérique latine.**

Type évalué et Etude	Sous Echantillon	Résultats de la participation utilisant:			
		Coefficient de l'enseignement	Valeur	Coefficient au Carré de l'enseignement	Valeur-t
Evaluations OLS					
Danes, Winter et Whiteford, 1985 (Honduras)		0,12	(6,51)		
Casteñada, 1986 (Chili)	Années d'études:				
	0	0,222	(1,82)		
	de 1 à 4 ans	-0,122	(1,89)		
	de 5 à 8 ans	-0,045	(0,9)		
	13 ans et plus	0,208	(2,41)		
Evaluation des Probabilités					
Behrman et Wolfe 1984 (Nicaragua)	Zone de Métro	-0,06	(1,7)	0,01	(3,5)
	Secteur Formel	0,15	(3,5)	0,004	(1,1)
	Secteur Informel	-0,05	(1,5)	-0,002	(0,8)
	Autres Zones Urbaines	0,01	(0,2)	0,01	(2,1)
	Secteur Formel	0,08	(1,9)	0,01	(2,4)
	Secteur Informel	0,03	(2,0)	-0,01	(3,3)
	Zones Rurales	0,01	(0,2)	0,01	(1,0)
	Secteur Formel	-0,01	(0,1)	0,02	(1,8)
	Secteur Informel	0,12	(1,7)	-0,02	(1,8)
Casteñada, 1986 (Colombie)	35 ans et moins	0,134	(3,5)		
	35 ans et plus	0,127	(3,8)		
Mohan, 1986 (Colombie)	Jeunes Femmes, 15 à 24 ans	-0,008	(2,0)		
	Femmes Célibataires, 25 à 54 ans	0,014	(2,8)		
	Femmes Mariées	0,031	(8,8)		
King, 1990 (Pérou)	Ensemble du Pérou	-0,036	(-4,88)		
	Lima	-0,029	(-2,37)		
	Autres Zones Urbaines	-0,032	(-2,98)		
	Zones Rurales	-0,027	(-1,29)		

Source: King, E. (1989).

On a observé qu'il existait une relation en forme de U entre l'éducation primaire des filles et la participation à la main d'oeuvre, avec une plus grande participation de celles qui avaient un niveau d'étude primaire ou supérieur que de celles qui avaient un niveau intermédiaire. En utilisant des analyses de régression et des probabilités, les études de Danes (1985), Casteñada (1986), Behrman et Wolfe (1984), Mohan (1986) et King (1990) montrent que l'éducation et la formation professionnelle augmentent la contribution des femmes au marché du travail d'une manière non linéaire et non uniforme (voir tableau 5).

Bien que les années d'enseignement semblent avoir un effet très limité ou négatif sur la participation à la main d'oeuvre en général, l'acquisition d'une éducation semble avoir une influence positive, bien que limitée, sur la participation dans le secteur formel, c'est-à-dire les emplois rémunérés, quand en particulier, on tient compte de l'âge et de la situation de famille. Par exemple, l'étude de Lewis (1982) sur le travail des femmes en Côte-d'Ivoire montre une relation très positive entre les emplois rémunérés et l'éducation. Son analyse conclut que chez les femmes éduquées la participation au petit commerce indépendant (secteur informel) déclinait nettement alors que la participation à l'économie conventionnelle augmentait.

L'étude de Mohan (1985) des femmes de Bogota, en Colombie, montre que les femmes ayant une éducation primaire ont un taux plus élevé de participation à la main d'oeuvre que celles sans instruction. Quand les données furent ensuite classifiées par âge et par situation de famille, Mohan trouva aussi que les années d'études pour les jeunes femmes (de 15 à 24 ans) n'étaient pas liées de façon significative à leur décision de participer au marché du travail. Cependant, chez les femmes mariées (25 ans et plus), l'acquisition d'une éducation montrait une influence positive significative sur leur participation à la main-d'oeuvre. Ceci semble fortement indiquer que les effets de l'éducation peuvent ne pas être ressentis à court terme; donc, l'éducation est un investissement à long terme.

L'âge et la situation de famille ne sont pas les seuls facteurs qui déterminent la retombée des bénéfices économiques de l'éducation. Dans les pays musulmans, en particulier au Moyen Orient, en Asie de l'Est et en Afrique du Nord, les facteurs religieux et culturels peuvent limiter les activités économiques des femmes, qu'elles soient éduquées ou non. Les restrictions entre les relations entre hommes et femmes et l'attitude généralement inhibée envers les femmes, réduisent la motivation des femmes pour travailler à l'extérieur.

Bien souvent, les facteurs qui affectent les relations entre l'éducation féminine et la participation à la main-d'oeuvre proviennent des politiques économiques et des rôles des deux sexes. Les études de Clignet (1977) sur le Cameroun et la Côte d'Ivoire et de Miranda sur les femmes brésiliennes mettent en question la supposition communément répandue qu'il existe une corrélation positive entre l'éducation et la participation des femmes à la main-d'oeuvre en examinant les facteurs concrets sociaux, culturels et historiques qui influencent

le niveau et la forme de travail et d'éducation des femmes dans ces deux régions. Les deux études démontrent que la croissance économique et l'industrialisation n'aboutissent pas nécessairement à un niveau élevé de participation de la main-d'œuvre féminine, ni à une participation à un niveau d'égalité avec les hommes. L'analyse de Miranda la conduit en particulier à conclure que, bien que l'instruction soit le seul facteur le plus important qui contribue à l'accroissement de la participation des femmes à la main-d'oeuvre, la productivité potentielle des femmes est entravées par des modèles spécifiques d'industrialisation et des stéréotypes sur les sexes qui engendrent le sous emploi et la marginalisation des femmes. Le tableau 6 illustre, au moyen de la répartition des occupations chez les femmes, comment les stéréotypes sur les sexes associés à la situation de famille et l'éducation donnent pour résultat la concentration des femmes dans la secteur tertiaire.

2.2.1.b. Changement dans le type de participation de la main-d'oeuvre féminine.

Aucune des études examinées n'a abordé la distinction importante entre les femmes qui ne prennent pas part à des activités économiques en dehors de chez elles et les femmes qui participent déjà à des activités économiques mais qui ne sont pas reconnues statistiquement, économiquement et socialement comme actives productrices. Presque toutes les études mentionnées précédemment supposent que les femmes qui décident de joindre la main-d'oeuvre grâce à leur éducation sont des femmes sans emploi qui dépendent de leurs maris ou de leurs parents pour répondre à leurs besoins et dont le travail comprend uniquement des activités domestiques telles que les tâches ménagères et la garde des enfants. Bien que ceci soit peut-être vrai notamment pour les femmes des classes moyennes et supérieures, les recherches montrent que ce n'est pas le cas pour la majorité des femmes, en particulier les plus défavorisées. Ceci est encore plus apparent en périodes de récession économiques quand les femmes travaillent dans des secteurs marginaux et ne sont pas comptées comme participantes à la main-d'oeuvre.

Dans les régions rurales, les femmes travaillent souvent soit comme cultivatrices de produits alimentaires non marchands, soit comme main-d'oeuvre familiale non payée (voir tableau 7). Leur contribution à la production et leur participation à la main-d'oeuvre n'est ni comptée ni reconnue. En Asie du Sud, les femmes représentent plus d'un tiers de la main-d'oeuvre agricole et travaillent toute la journée dans des emplois agricoles salariés et pour la production domestique, et leurs journées sont souvent bien plus longues que celles des hommes (Safilios - Rothschild 1983). Dans la campagne du Bangladesh, la sécurité et la productivité des femmes sont liées à la propriété familiale (McCarthy et Feldman 1988). Celles qui participent aux travaux agricoles le font souvent en tant que main-d'oeuvre familiale non payée ou comme journalières travaillant saisonnièrement plutôt qu'à l'année, ou comme travailleurs sous payées.

Tableau 6

**Les années d'enseignement et la distribution d'occupations
parmi les femmes brésiliennes, par état civil, 1970**

Occupation	<i>Femmes Mariées</i>	<i>Femmes Célibataires ^{a/}</i>
	Années d'enseignement, en moyenne	Années d'enseignement, en moyenne
Ouvrière agricole	1,42	2,27
Femme de ménage	1,87	3,28
Ouvrière de l'industrie	3,19	4,03
Autres	3,91	4,21
Employée du commerce	4,20	5,34
Services personnels	4,58	5,15
Infirmière	5,83	5,65
Employée de bureau	7,79	7,92
Institutrice	9,14	9,43
Professeur de lycée	11,42	11,94
Profession libérale	13,71	13,28

^{a/} habitant chez leurs parents

Source: de Miranda, G.V. (1977).

Tableau 7

Répartition des heures de travail des femmes dans des pays sélectionnés en voie de développement.

<i>Pays</i>	<i>Heures passées à la production de biens domestiques et de subsistance ^{a/}</i>	<i>Heures passées à la production de biens marchands et agricoles ^{b/}</i>	<i>Total</i>
AFRIQUE			
Botswana	5,6	0,6	6,2
Burkina Faso	5,7	4,1	9,8
Cameroon	5,7	3,9	9,6
Côte d'Ivoire	5,1	6,9	12,0
Soudan	10,7	3,0	13,7
Tanzanie	5,3	5,7	11,0
ASIE			
Bengladesh	6,7	5,0	11,7
Inde	4,0	2,0	6,0
Malaisie	10,0	1,8	11,8
Népal	4,3	7,2	11,5
Philippines	7,4	0,9	8,3
AMERIQUE LATINE			
Chili	5,4	7,0	12,4
Pérou	n.e.	8,8	n.e.
Uruguay	5,2	6,9	12,1
Vénézuéla	n.e.	n.e.	9,3

^{a/} Les produits domestiques et de subsistance sont généralement définis comme le traitement de la nourriture et la cuisine, le ménage, la garde des enfants et l'entretien de la santé de la famille, aussi bien que la production agricole qui nourrit la famille.

^{b/} Les produits marchands et agricoles sont définis comme les activités destinées à apporter des revenus au foyer, telles que l'artisanat, le commerce, et le travail payé ou non pour la production agricole destinée à la vente.

Source: Buvinic et Yudelman, 1989.

Dans les cas où les femmes participent déjà à la production, la question est de savoir si l'éducation primaire joue un rôle clé dans leur intégration à la main-d'oeuvre ordinaire, et/ou si elle les déplace des activités à faible productivité vers les activités à très haute productivité. Malgré le peu d'étude sur cette question de la participation à la main-d'oeuvre, nous pouvons émettre l'hypothèse suivante: l'éducation primaire des filles établit les compétences de base et ouvre les portes d'un plus grand registre d'activités économiques. Pouvoir lire, écrire, calculer, et posséder des connaissances augmentent l'aptitude des femmes à prendre part aux divers efforts de développement et aux programmes de formation professionnelle qui s'y rattachent. De là, la participation des femmes à la main-d'oeuvre peut passer des activités économiques marginales à des activités plus productives.

Mais l'ampleur de ce changement de la participation à la main-d'oeuvre grâce à l'éducation pour filles dépend de plusieurs facteurs importants qui permettent de porter au maximum la productivité des femmes. L'un de ces facteurs est l'accès aux ressources supplémentaires telles que la terre, le crédit et la technologie. L'autre facteur est la capacité d'absorption du marché du travail, spécialement dans les entreprises à grand rendement.

Par exemple, il y a une évidence croissante que l'éducation primaire contribue à accroître la productivité agricole. Une étude a montré qu'en Inde, les fermiers plus instruits avaient un rendement par hectare plus important (Mc Grath 1979). La raison en est que les fermiers plus instruits ont davantage accès à la formation agricole et coopérative, recherchent plus de contacts avec d'autres ouvriers qui touchent à l'agriculture et sont capables de mettre à exécution de nouvelles idées et d'utiliser l'équipement existant. Derryck (1978), en fait, donne une évidence anecdotique suggérant un lien étroit entre l'éducation primaire et les programmes non officiels. Jarousse et Mingat (1990) ont cité en exemple diverses analyses de projets de développement qui montrent que le succès de ces projets était affecté d'une manière positive par le niveau d'instruction des adultes sur le lieu du projet. L'effet de l'éducation primaire, dans ce cas, est d'élargir l'horizon et d'élever les aspirations des agriculteurs. L'individu acquiert grâce à elle une familiarité avec les concepts et les institutions modernes. Quand un agriculteur instruit s'installe et développe des responsabilités, il y a de meilleures chances pour qu'il ou elle devienne un agriculteur agressif et innovateur (Hopcraft 1976).

Il existe aussi des signes qui montrent qu'il y a de plus grandes chances qu'il ou elle utilise les ressources agricoles modernes plus intensivement, parce que l'éducation de base munit les agriculteurs du processus d'acquisition des connaissances nécessaire pour adopter avec succès les nouvelles technologies. Heyneman (1983) illustre le lien qui existe entre la culture d'irrigation et l'éducation (voir figure 7). Les techniques les plus élémentaires ne demandent que peu ou pas d'instruction. Mais le deuxième niveau (B) inclut une seule donnée moderne, telle qu'un fertilisant dont l'utilisation est considérablement perfectionnée si l'agriculteur a des notions rudimentaires d'instruction, comme lire et écrire, et sait additionner, soustraire et diviser. Aux plus hauts niveaux, quand plusieurs données

modernes sont incluses simultanément ou quand l'agriculteur doit faire preuve d'initiative, il faut qu'il comprenne les opérations mathématiques et qu'il connaisse les rudiments de la chimie et de la biologie.

Une récente revue de dix huit études économiques faites par Lockheed, Jamison et Lau (1980) examina les effets du niveau d'éducation des agriculteurs et de leur participation à des cours supplémentaires sur la productivité. A l'aide de trente sept ensembles de données, les auteurs utilisèrent l'approche de la fonction de la production pour évaluer le produit marginal de l'éducation. Ils en déduisirent que, quand un agriculteur complétait quatre ans d'études supplémentaires, leur productivité agricole augmentait en moyenne de 7,4%. L'histogramme de la figure 8 récapitule ces résultats en ce qui concerne l'augmentation de la production due aux quatre ans d'enseignement de base des agriculteurs. Alors que Lockheed (1980) conclut que l'éducation a un impact positif sur la production agricole, ceci varie largement d'un pays à l'autre. Cette variation est attribuée aux différences de niveau de développement économique et de conditions de l'environnement qui déterminent de façon importante les effets de l'éducation sur la production (voir p.129). L'accroissement moyen de la production avec quatre ans d'études dans les conditions traditionnelles était de 1,3% comparé à 9,5% dans les conditions de modernisation. Ceci soutient l'argument de Schult (1975) d'après lequel l'éducation a de meilleures chances d'être efficace dans des conditions de modernisation⁷.

Aucune des études ci-dessus ne tient compte de la dimension des sexes dans les effets de l'éducation. Cette omission est injustifiée, en même temps qu'elle manque de perspicacité étant donnée l'importance de la contribution économique des femmes dans les régions rurales. Deere (1975) affirme que les nouvelles techniques basées principalement sur le savoir-faire, telle que l'application de l'engrais ou l'utilisation de meilleures variétés de semences, ne comportent pas à l'évidence une désignation inhérente d'utilisation par sexe. Mais dans une certaine mesure, certains, sinon tous ces travaux sont traditionnellement accomplis par les femmes et les enfants en tant qu'ouvriers agricoles non payés ou en tant que producteurs de produits alimentaires. Donc, l'acceptation et l'utilisation des méthodes agricoles perfectionnées dépendent de l'éducation des filles. Mais dans la plupart des cas, les femmes sont exclues des programmes de formation professionnelle, ne jouent aucun rôle dans les décisions prises sur les cultures, et ont peu accès aux technologies modernes aussi bien qu'à la terre ou au crédit. A moins que les femmes n'aient un accès égal à ces ressources, le potentiel de productivité que fournit l'éducation primaire a des chances de ne jamais se réaliser. Comme Bowman (1980) l'affirme, "une fois que les fondations des compétences de base sont assurées, la contribution potentielle et future de l'éducation au développement économique des pays en voie de développement peut dépendre aussi bien de l'économie que strictement des politiques éducationnelles" (p.14). Ceci souligne non seulement le fait que les femmes répondent aux opportunités offertes, mais aussi le fait que l'utilisation efficace de n'importe quel capital humain exige des politiques de redistribution des ressources qui complètent celles de l'éducation.

Figure 7

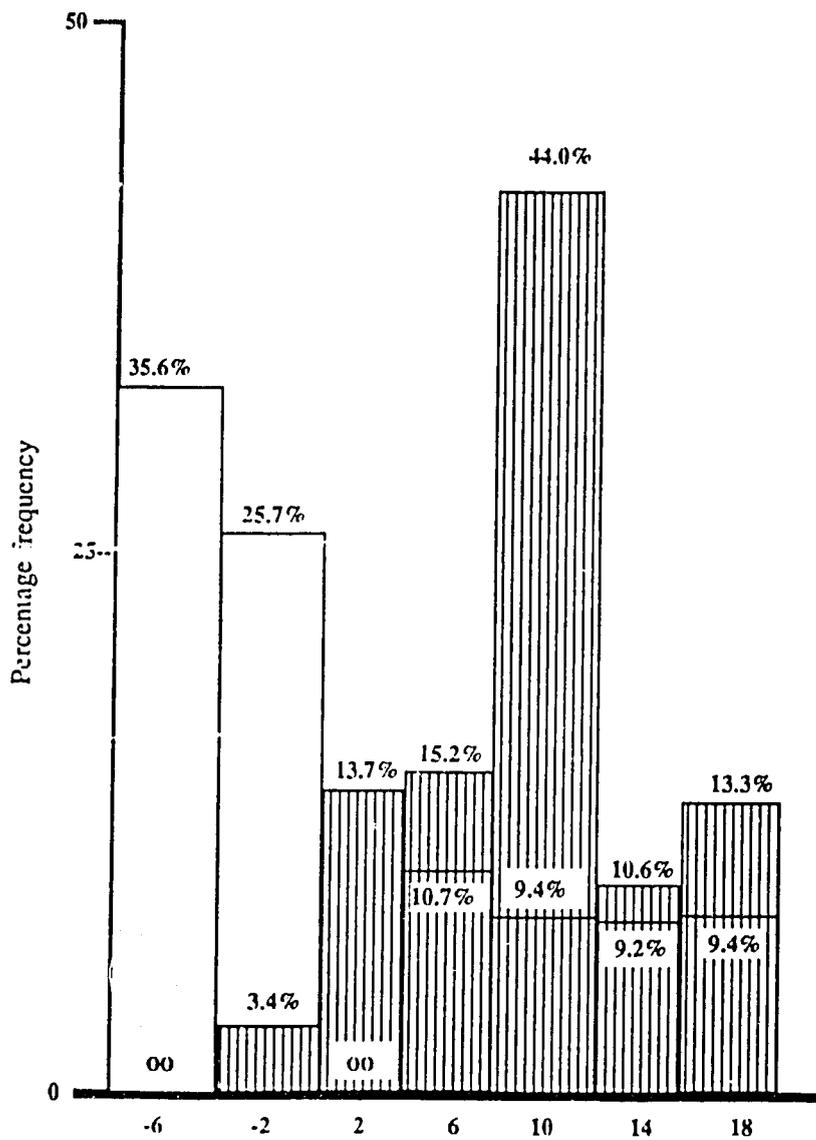
Quatre niveaux de technologie agricole et les connaissances qu'ils nécessitent.

Niveau de technologie	Ressources agricoles	Education minimum nécessaire
Niveau A: Agriculture traditionnelle (techniques passées de père en fils)	Variétés locales de semences	Addition et soustraction, pas nécessairement apprises en milieu scolaire traditionnel
Niveau B: Technologie intermédiaire	Petites quantités d'engrais	Addition, soustraction, division et rudiments pour lire et écrire
Niveau C: Technologie amplement améliorée	Variétés à grand rendement; semences supérieures; taux de graines par hectare; taux d'engrais par hectare; taux de pesticide par hectare	Multiplication, longue division et autres opérations mathématiques plus complexes; aptitudes pour lire et écrire; connaissances rudimentaires de chimie et de biologie
Niveau D: Agriculture entièrement basée sur	Toutes les données ci-dessus; accès aux canaux d'irrigation hors saison; et taux d'eau par hectare	Mathématiques, communication écrite l'irrigation indépendante, compréhension développée pour lire, aptitude pour chercher des concepts et des mots inconnus; chimie, biologie et physique rudimentaires; et accès régulier aux sources d'informations écrites et électroniques.

Source: Heynsman, S.P. (1983).

Figure 8

**Les effets de l'enseignement sur la productivité agricole:
résultats de l'étude regroupés en échantillons modernes et non modernes.**



Augmentation en pourcentage de la productivité pour quatre ans d'éducation

Légende:  échantillon d'études basées sur une technologie moderne, les pourcentages moyens sont en productivité = 9,5%
 échantillon d'études basées sur une technologie non moderne, les pourcentages moyens sont en productivité = 1,2%

Source: Lockheed, M.E., D.T. Jamison, et L.J. Lau (1980).

2.2.2. Impact sur les opportunités d'emploi pour les femmes.

Bien qu'il se peut que l'éducation ait un effet positif sur la participation à la main-d'oeuvre, la question est de savoir si cela se traduit par un taux d'embauche plus élevé pour les femmes. Cette partie cherche à voir s'il existe une plus grande probabilité que les femmes qui ont une éducation primaire, comparé à celles qui n'en ont aucune, cherchent un emploi activement et si effectivement elles trouvent un emploi rémunéré.

Il y a trois questions principales en ce qui concerne les effets de l'éducation sur les opportunités d'emploi des femmes. Ces problèmes sont étudiés dans les questions suivantes:

- l'éducation augmente-t-elle l'accès des femmes à l'emploi dans les zones rurales et urbaines ?
- à quelle sorte d'opportunités d'emploi les femmes ont-elles accès ? et
- quel est l'impact de l'éducation primaire des filles sur la productivité des femmes sur le lieu de travail si l'on examine les niveaux de salaires ?

Ces questions sont examinées séparément dans les sous-parties qui suivent.

2.2.2.a. Options d'emploi pour les femmes éduquées dans les zones rurales.

Le rôle important que jouent les femmes dans l'agriculture du Tiers Monde est assez bien documenté. Les femmes contribuent largement par leur travail à la production de cultures alimentaires et de cultures destinées à la vente aussi bien qu'aux activités non agricoles. Cependant, le manque de rémunération indépendante et de source de revenus des femmes, associé aux changements dans les aspirations et les attitudes dont nous avons parlé plus tôt, ont tendance à pousser les femmes à rechercher un emploi sur le marché du travail formel. Une évidence anecdotique suggère que dans les zones rurales, les opportunités d'emploi en dehors de l'exploitation agricole sont limitées et ne semblent pas s'étendre, alors que le nombre total de femmes en compétition pour travailler augmente (Mc Carthy et Feldman 1988). Parmi les opportunités d'emploi limitées disponibles, les emplois salariés dans les plantations ou dans l'agriculture commerciale semblent être les plus nombreux. Les effets de l'éducation sur la probabilité de trouver un emploi rémunéré dans l'agriculture commerciale sont examinés ci-dessous.

Clignet (1977) trouva que chez les plus jeunes femmes au Cameroun et en Côte d'Ivoire, la relation entre l'éducation des filles et l'emploi a tendance à être curviligne: les femmes sans éducation de même que les femmes avec une éducation postprimaire ont le plus de chances de trouver un emploi. Les premières sont fréquemment employées comme ouvrières agricoles non qualifiées, notamment dans les plantations de bananes, avant de faire pousser leurs propres cultures destinées à la vente ou de participer à des activités de services diverses telles que le travail domestique. En bref, il n'y a pas de corrélation linéaire entre l'enseignement traditionnel et l'emploi.

Une étude sur les modèles d'emplois dans les plantations de caoutchouc et de thé en Malaisie indique une tendance croissante à employer des femmes dans ces exploitations. Cependant, les ouvriers les mieux payés sont les Mandores ou surveillants, qui sont tous des hommes. Les femmes ont tendance à occuper les positions les moins payées, comme le désherbage, et dans une certaine mesure l'incision des arbres. Ce dernier travail, qui est payé 30% de plus que le désherbage, demande un degré considérable de qualification qui ne peut être acquis que par expérience. L'acquisition d'une éducation ne détermine donc pas l'accès à l'emploi ni le niveau des salaires que touchent les ouvrières de la plantation (Heyzer 1986). En fait, une étude de cas préparée par Heyzer (1986) sur une plantation de caoutchouc en Malaisie montre que les femmes qui deviennent employées à plein temps sont celles qui peuvent utiliser la main-d'oeuvre des enfants pour les aider au désherbage et à d'autres travaux. En d'autres mots, la position d'une femme dans l'organisation du travail est liée à l'utilisation du travail non payé des enfants afin d'accroître le niveau de subsistance de son foyer, et non à ses qualifications ou à son niveau d'éducation. A moins que les politiques gouvernementales n'encouragent le développement agricole, ne soutiennent les industries rurales, et n'abordent le problème de la discrimination sexuelle dans l'embauche des femmes pour les emplois qualifiés et semi-qualifiés, la capacité d'absorption du secteur agricole ne rattrapera pas la réserve grandissante de main-d'oeuvre féminine éduquée.

Les opportunités d'emploi en milieu rural étant limitées, l'éducation primaire des filles a deux autres effets. Alors que d'autres facteurs, tels que la proximité d'un centre urbain, contribuent à la diversification de l'économie de base, il y a moins de chances que les hommes et les femmes issus du milieu rural ne se risquent dans de nouvelles activités économiques sans une éducation de base (IIEP 1981). Les femmes de la campagne ne se limitent pas aux activités agricoles; en fait, on trouve beaucoup de documentation montrant qu'elles participent à diverses activités rémunérées telles que le commerce et autres micro entreprises. Une étude du Bangladesh datant de 1975 montre que les villages ayant un taux élevé d'alphabétisation avaient des sources de revenus beaucoup plus importantes. Les villageois appliquent une combinaison d'agriculture, de petit commerce, de services ou de professions indépendantes, et ces activités additionnelles représentent des sources de revenus qui s'ajoutent à ceux de l'agriculture.

L'autre effet majeur de l'éducation primaire des filles dans les zones rurales est une plus grande tendance à émigrer. Beaucoup d'études sur les migrations citent l'éducation formelle comme facteur important de mobilisation associé à l'exode rural. Une étude de cas du Niger conclut qu'après l'école primaire, environ 60 pour cent des enfants de la campagne quittaient leurs villages pour aller à la ville (Mission du Bureau International du Travail, 1967). Caldwell et al (1968), dans leur étude sur les migrations au Ghana, indiquèrent que l'éducation formelle était un des plus sûrs facteurs déterminant de migration de la campagne vers la ville, et ceci était vrai aussi bien pour les femmes que pour les

hommes. Une étude de l'UNESCO datant de 1978 corrobore le fait que l'on trouve de plus en plus de femmes dans les migrations campagne-ville (Orlanski et Dubrovski 1978, Youssef et al 1979)⁸.

Plusieurs théories donnent d'autres explications et un autre raisonnement à la tendance croissante à émigrer chez les femmes éduquées. Une branche de la littérature cite le manque d'opportunités d'emploi dans les zones rurales. Thompson (1981) cite en exemple qu'en 1966 seulement 90 000 des 150 000 enfants qui quittèrent l'école à la fin de leur éducation primaire pouvaient espérer obtenir une éducation plus poussée ou un emploi quel qu'il soit. Ceci montre l'ampleur et le taux de croissance du chômage chez les jeunes qui quittent l'école (Conseil Chrétien du Kenya, 1966). Comme Safilios-Rothschild (1979) le soulignèrent, tant que l'accès grandissant des femmes à l'éducation formelle n'est pas accompagné d'un plus grand accès à la formation agricole, l'éducation formelle des femmes du milieu rural peut les conduire à émigrer vers les villes.

L'urbanisation constitue l'autre aspect de cet effet d'attraction préconisé dans les théories sur les migrations. L'urbanisation rapide est devenue une inévitable réalité dans la plupart des pays en voie de développement, et les femmes des régions rurales doivent développer leurs qualifications au moyen d'une éducation formelle afin que celle-ci les aide à survivre en milieu urbain, et tout spécialement à trouver un emploi (Boserup 1970, Caldwell et al 1982).

L'étude de Behrman et Wolfe (1984) sur les modèles de migration au Nicaragua explore les facteurs déterminants des vagues de migration au moyen d'analyses de régression. Ils conclurent que les bénéfices de l'enseignement (mesures d'après les prévisions de salaires des femmes) n'étaient pas significatifs pour les régions rurales, mais qu'ils étaient considérablement positifs pour les régions urbaines, ce qui laisse supposer que les bénéfices de l'enseignement sont légèrement supérieurs pour les femmes employées dans les secteurs urbains. Dans une autre étude, Behrman et Deolalikar (1988) évaluèrent les fonctions des salaires distinctes pour les hommes et les femmes dans les zones rurales et urbaines d'Indonésie. Ils conclurent que l'impact de l'âge et de l'éducation était considérablement plus élevé pour les femmes dans les zones urbaines que dans les zones rurales, et les bénéfices marginaux de l'enseignement en faveur des femmes étaient considérablement plus importants pour chaque catégorie d'enseignement. Il semble donc que, chez les femmes éduquées, plus les différences de salaires en milieu rural et urbain sont grandes et plus les industries sont concentrées dans les centres urbains, plus la tendance à émigrer est grande.

Une autre explication de l'impact de l'éducation sur les modèles de migration réside dans la structure et dans le contenu du processus éducationnel même. L'étude de cas sur l'Ethiopie de Kiros (Berstecher, 1985) indiqua que les programmes scolaires avaient tendance à dédaigner le travail manuel et à préparer les étudiants davantage aux activités urbaines et aux emplois de bureau plutôt qu'aux activités agricoles. Dans la région analysée

en particulier par Kiros, plus de 80 pour cent des enfants qui étaient allés à l'école choisirent de ne pas devenir agriculteurs, et parmi ceux qui étaient devenus agriculteurs, la plupart étaient allés à l'école seulement pendant quatre ans.

La discussion précédente a examiné l'impact de l'éducation sur la participation économique des femmes de la campagne. Sans aucun doute, l'éducation primaire constitue un facteur primordial pour apporter des changements dans le rôle économique et le statut des filles et des femmes des régions rurales en affectant à la fois le taux et le type de participation à la main-d'oeuvre. Mais la vaste étendue de cet impact ne permet pas de faire des généralisations simplistes. Si l'on essaie d'expliquer la relation entre l'éducation primaire des filles et la productivité agricole, on doit tenir compte d'un vaste environnement économique et social qui détermine la direction que prennent ces changements. La section précédente a montré que l'âge, la situation de famille, l'ampleur de la reconnaissance de la contribution économique des femmes, les normes culturelles, la structure du marché du travail, le degré et l'efficacité des stratégies de développement rural pour disseminer et attirer les industries dans les zones rurales et pour promouvoir des emplois diversifiés, et la structure et le contenu des programmes scolaires, sont des facteurs importants pour déterminer dans quelle mesure l'éducation primaire conduit à une plus grande productivité des femmes des régions rurales.

2.2.2.b. Impact sur les opportunités d'emploi pour les femmes des zones urbaines.

La précédente discussion a montré que les effets de l'éducation à la fois sur la décision des femmes de participer à la main-d'oeuvre et d'émigrer des zones rurales vers les zones urbaines conduisent à un rapide accroissement de la réserve de main-d'oeuvre féminine éduquée dans les moyennes et grandes villes. Cette partie examine si l'éducation primaire augmente la probabilité que les femmes trouvent un emploi rémunéré dans les zones urbaines.

Lewis se pencha sur les facteurs déterminant l'embauche des femmes en Côte d'Ivoire et conclut qu'il y avait une relation très positive entre les emplois salariés et l'éducation (voir tableau 8). En fait, le modèle qui ressort est le suivant: plus leur statut éducationnel est élevé, moins les femmes sont "inactives". A mesure qu'elles atteignent un degré d'éducation supérieur, la participation des femmes dans les emplois commerciaux ou indépendants et dans le petit commerce décline considérablement, alors que leur participation aux activités formelles salariées augmente.

Cependant, cette corrélation peut ne pas être aussi forte dans d'autres situations économiques. Par exemple, dans l'étude de Lewis, les données étaient limitées aux femmes inscrites dans le système d'éducation français, qui exclut les femmes pauvres. Deuxièmement, la situation en Côte d'Ivoire à l'époque de l'étude approchait le plein emploi, au moins pour les couches de femmes de l'échantillon. En fait, les conditions économiques et sociales étaient telles qu'il y avait une grande demande pour les travailleurs

éduqués ivoiriens et une pression sociale accrue sur les femmes pour qu'elles évitent de dépendre financièrement de leurs époux ou de leurs familles. De telles conditions peuvent cependant ne pas dominer dans beaucoup de pays en voie de développement, en particulier pendant les années 80. Dans un article antérieur, W.A.Lewis (1962) souligna que les systèmes éducationnels pouvaient très facilement former plus de gens instruits que l'économie ne peut employer si le système éducationnel équipe les individus avec des types de qualifications inadéquats (ou des attitudes inadéquates, par exemple une préférence pour les emplois de bureau) ou si les emplois pour lesquels ils peuvent utiliser leurs nouvelles compétences ne sont pas disponibles. La structure et la capacité du marché du travail dans les pays en voie de développement sont donc des variables importantes pour déterminer l'impact de l'éducation sur les opportunités d'emploi des femmes.

Plusieurs études ont signalé les contradictions résultant d'une rapide expansion de l'éducation et d'une lente augmentation du nombre d'emplois rémunérés. Les signes d'un chômage très répandu chez les jeunes diplômés - à cause de leur incapacité à trouver un travail à un niveau approprié ou de leur refus de travailler dans des positions ayant un statut inférieur - ont été largement examinés (Standing 1978, Colcough 1982, Irizarry 1980). Ces tendances, comme l'a dit Benavot (1989), suggèrent que l'impact de l'éducation des filles sur l'emploi peut être bien plus problématique et contradictoire que ce que l'on ne supposait à l'origine. Dans une autre étude, Harbison (1967) indique que le chômage est associé à un progrès économique non équilibré. Cette emphase sur l'industrie et sur les zones urbaines dans le développement économique a été incapable, par sa nature même, d'absorber la main-d'oeuvre potentielle, et en particulier celle des femmes.

Néanmoins, on peut au moins avancer que l'éducation des femmes accroît leurs chances de trouver un travail par rapport aux femmes sans éducation. Ceci peut être dû à de meilleurs certificats, à de meilleures qualifications, ou aux deux. Cependant, alors que l'on élargit l'accès à l'éducation de base et que les filles sont plus instruites, une autre question apparaît: l'éducation augmente-t-elle les chances d'une femme de trouver un emploi salarié par rapport à un homme avec la même éducation? Les recherches effectuées dans ce domaine suggèrent que ces chances sont largement influencées par le degré de discrimination entre les sexes sur le marché du travail. Une étude menée par Collier, Radwan et Wangwe (1986) sur le milieu rural de Tanzanie trouva une extrême discrimination dans l'accès aux emplois rémunérés non agricoles, ceux-là même qui rapportent le plus. Avec les bases d'une éducation primaire, une femme a seulement un cinquième de chances, par rapport à un homme avec le même niveau d'enseignement, d'obtenir un emploi rémunéré. Avec une éducation primaire complète, une femme a seulement un quart de chances par rapport à un homme avec le même niveau d'enseignement. Mais un homme muni d'une éducation secondaire a trois chances sur quatre d'obtenir un tel travail, alors qu'une femme du même âge a seulement une chance sur quatre. Ce déclin suggère que la discrimination peut être utilisée différemment à différents niveaux d'éducation. L'accès accru des filles à l'éducation peut diminuer la fréquence globale de la discrimination, mais ne l'élimine pas totalement.

Tableau 8

Distribution en pourcentages des femmes de Côte d'Ivoire par statut d'emploi et par niveau d'études^{a/}

	<i>Aucune éducation</i>	<i>Rudiments de primaire</i>	<i>Rudiments de secondaire</i>	<i>Universitaire ou professionnel</i>	<i>Total^{c/}</i>
(en pourcentage)					
Inactive	44	55	23	2	36
Commerciale ^{b/}	53	20	4	5	32
Salariée	2	21	57	71	25
Apprentie	1	4	16	22	7
Total	100	100	100	100	100

a/ Se réfère à l'éducation française uniquement.

b/ Se réfère aux petits commerces indépendants.

c/ N = 873

Source: Lewis, B. (1982).

Dans une autre étude, cette fois sur les ouvriers et les ouvrières brésiliens, Merrick et Schmink (1983) signalèrent que, à mesure que l'économie brésilienne élargissait son secteur industriel, la demande pour la main d'oeuvre urbaine augmentait également. Dans les villes du Brésil, les femmes furent initialement employées dans les usines textiles, mais cependant elles furent de moins en moins absorbées par la main-d'oeuvre quand l'industrie fut transformée à la suite d'investissements technologiques. De la même façon, la participation des femmes dans l'industrie agro-alimentaire déclina de 2,7% à 0,3% pendant la période de 1960 à 1970. La proportion totale de femmes dans les usines tomba de 18,6% à 11,0%.

La participation accrue des femmes dans les emplois salariés grâce à un meilleur accès à l'éducation ne signifie pas qu'il n'existe aucun préjugé en ce qui concerne les rôles des hommes et des femmes, et cette participation dépend du type d'emploi que les femmes ont tendance à occuper. Beaucoup de professions sont identifiées d'après un sexe ou un autre, mais l'éventail des activités considérées appropriées pour les femmes est limité. Au Ghana, par exemple, parmi les 72 industries identifiées lors du recensement de 1970, les femmes représentaient plus de 80% des employées dans seulement quatre industries, alors que vingt six industries étaient dominées à 95% par les hommes (Steel et Campbell, 1982). Dans l'ensemble, l'emploi et la part des femmes dans les secteurs modernes avaient augmenté rapidement, mais une proportion beaucoup plus grande de femmes parmi la main-d'oeuvre travaillait seulement à mi-temps (31% en 1970).

Il existe cependant certains types d'expansion industrielle qui ont contribué à accroître l'emploi des femmes. L'industrialisation orientée vers l'exportation a démarré en Amérique latine, en Asie et dans les Caraïbes au cours des vingt dernières années. En conséquence, les jeunes femmes, célibataires ou mariées sans enfants, ont été mobilisées dans la main-d'oeuvre industrielle. La création de zones d'exportations, ou de zones de libre échange en particulier, a facilité cette croissance. Les industries les plus importantes de ces zones spéciales sont les industries textiles, d'habillement, et électroniques, qui n'exigent pas uniquement beaucoup d'ouvriers, mais qui demandent aussi des compétences intellectuelles, de la dextérité et de la persévérance pour entreprendre des tâches monotones. Etant donné le niveau de qualification exigé pour ces emplois et la réserve grandissante de main-d'oeuvre féminine, l'acquisition d'une éducation est devenue une condition préalable à l'embauche.

L'étude de Safa (1984) sur les ouvrières de Porto Rico trouva que l'industrialisation et les migrations avaient intensifié la demande pour une main-d'oeuvre féminine éduquée. Porto Rico, de même que le Mexique, Singapour et la Malaisie, ont encouragé l'industrialisation tournée vers l'exportation basée initialement sur les industries qui nécessitent l'emploi de beaucoup de main-d'oeuvre.

Dans les municipalités frontalières du Mexique où il y a eu une rapide augmentation des maquiladoras, l'établissement d'usines d'assemblage filiales de grandes sociétés américaines a recours principalement à des femmes. Le niveau moyen d'éducation des

travailleurs mexicains est en général 3,8 ans (ONU 1977) mais l'étude de Fernandez-Kelly (1982) sur les ouvrières de la région frontalière de Ciudad Juarez montre que la plupart d'entre elles (55%) ont reçu au moins six ans d'enseignement (voir tableau 9). Le niveau moyen d'études est encore plus élevé dans l'industrie électronique (8 ans), comparé aux industries textiles et d'habillement (6 ans). Beaucoup (20%) ont même pris des cours de formation professionnelle où elles ont acquis des qualifications en dactylographie et en comptabilité qu'elles utilisent rarement.

Les usines d'assemblage électronique telles que *RCA Componentes de Televisión*, *Electro Componentes de México (General Electric)* et *Conductores y Componentes Eléctricos (General Motors)* sont situées dans des zones industrielles modernes et ont investi dans l'amélioration des qualifications de leurs ouvriers. Par conséquent, leur politique d'embauche a tendance à être hautement sélective par nature.

"Les ouvrières doivent avoir un niveau d'études relativement élevé (au moins 8 ans), elles doivent être jeunes, célibataires et sans enfants... Certaines usines vont même jusqu'à établir un niveau maximum d'études comme condition préalable pour les candidates. Les nombreuses conditions citées ci-dessus semblent disproportionnées par rapport à la nature des opérations accomplies dans ces usines et par rapport aux faibles salaires que les ouvrières touchent. Mais ces conditions peuvent être établies à cause de l'abondance de femmes recherchant un emploi dans un environnement où le chômage et le sous-emploi atteignent ensemble 30 pour cent" (Fernandez-Kelly 1982, p.105).

Les usines textiles d'habillement, par contraste, font de faibles investissements de capitaux et ont tendance à employer des ouvrières dont la place sur le marché du travail est moins assurée. Le profil typique de ces ouvrières indique qu'elles ont un niveau d'enseignement plus bas pour effectuer des opérations d'assemblage demandant des qualifications moyennes ou nulles. A Singapour, toutes les jeunes ouvrières des usines d'habillement ont reçu quelques années d'enseignement (au moins quatre ans d'éducation primaire). Les compagnies utilisent l'éducation formelle comme stratégie de recrutement parce que l'enseignement en général différencie les personnes qui sont restées dans le système scolaire, ce qui encourage l'esprit consciencieux et la discipline, de celles qui n'y sont pas restées (Heyzer 1986). Les patrons pensent que les ouvrières qui ont suivi au moins quelques années d'études sont plus capables de supporter les longues heures de travail méticuleux, ennuyeux et monotone que celles qui n'ont reçu aucun enseignement⁹.

Heyzer (1986) constata aussi que les usines électroniques imposaient des conditions d'éducation plus élevées que les industries textiles de tous les pays d'Asie du Sud-Est. Alors que les industries textiles recrutent des jeunes femmes ayant des rudiments d'éducation primaire, les industries électroniques exigent au moins des rudiments d'éducation secondaire. De plus en plus, on demande des ouvrières qu'elles aient fini leur éducation secondaire, c'est-à-dire qu'elles aient reçu 8 ans d'enseignement.

Tableau 9

Niveau d'enseignement de travailleurs de maquiladoras, par branche de manufacture, à Ciudad Juarez, au Mexique.

<i>Nombre d'années d'étude</i>	<i>Toutes industries (%)</i>	<i>Industrie (%) électronique</i>	<i>Industries (%) de l'habillement</i>
Moins de 6	5	3	8
6	55	38	59
de 7 à 11	<u>40</u>	<u>59</u>	<u>33</u>
Total	100	100	100

Source: Fernandez-Kelly, M.P. (1982).

Cependant, alors que les industries d'exportation ont servi à intégrer les femmes dans les efforts généraux d'industrialisation, leur impact sur le statut des femmes au sein de la famille et dans la société en général est contradictoire (Safa 1984). "En profitant de la position d'infériorité des femmes sur le marché du travail, il est possible que les industries d'exportation renforcent leur subordination au travers d'emplois peu payés et sans espoir de promotion" (p.27). Fernandez-Kelly (1982) observèrent que l'attitude traditionnelle d'après laquelle les femmes apportent uniquement des "salaires d'appoint" persiste, de telle sorte qu'elles touchent des salaires inférieurs à leur niveau de productivité. De plus, l'organisation de la hiérarchie du travail rend les promotions pratiquement impossibles pour les femmes. Les postes de techniciens et de surveillants sont occupés presque entièrement par les hommes".

En outre, les conditions de travail dans beaucoup de ces usines sont sources de problèmes et de préoccupations. Le rythme rapide de production et la santé et la sécurité des ouvrières dans ces industries d'exportation ont été mis en question à cause des conditions de travail déplorables et à cause de leur exposition inconsciente à des matériaux dangereux, comme par exemple des substances radioactives ou cancérogènes telles que le chlorure de méthylène. Ce n'est donc pas surprenant que ces ouvrières aient un nombre considérablement élevé d'enfants qui souffrent de malformations de naissance.

Une récente étude de la Commission Inter Américaine pour les Femmes (1989) montre que ces préjugés sur les sexes ne se trouvent pas uniquement dans le secteur des industries, mais sont aussi largement répandus dans tout le marché du travail. Le tableau 10 montre que dans le secteur formel, les femmes sont d'une manière prédominante regroupées dans les occupations traditionnellement regardées comme "convenant aux femmes", occupations généralement moins productives et moins payées que celles où les hommes prédominent. Presque la moitié de toutes les femmes qui travaillent se trouve dans les activités liées à la communauté, au domaine social et aux services personnels, qui incluent principalement les employées de maison.

Donc, le type d'emplois ouverts aux femmes détermine comment les compétences développées par l'éducation de base sont utilisées. La section précédente montre aussi que l'éducation a un effet positif significatif sur les opportunités d'emploi s'il y a une augmentation correspondante de la demande pour une main-d'oeuvre qualifiée. Pendant les périodes de contraction économique et d'augmentation du chômage, l'éducation ne peut avoir qu'un effet limité. L'expansion des industries nécessitant une main-d'oeuvre nombreuse n'est cependant pas le seul facteur déterminant de l'impact de l'éducation des filles sur la croissance industrielle. La persistance des attitudes sexistes dans l'embauche et dans la promotion limite également le potentiel des femmes éduquées. En outre, les conditions de travail sont cruciales pour la productivité à long terme de la main-d'oeuvre. L'environnement insalubre et dangereux dans lequel les ouvrières travaillent peut en fait réduire leur vie productive et menacer les vies productives de la génération qui suit - leurs propres enfants.

Tableau 10

Types d'emplois des femmes, par industrie, en Amérique latine^{a/}.

Industrie	Femmes employées (%)	Femmes/PEA (%) ^{b/}
1. Agriculture	2,9	6,5
2. Mines	0,2	10,5
3. Manufacture	17,8	31,4
4. Eau, Gas, Electricité	0,4	14,8
5. Construction	0,6	2,7
6. Commerce	22,9	36,7
7. Transports et Communications	1,8	9,3
8. Banque, Assurances, Immobilier	5,9	35,9
9. Services personnels, Sociaux, et communautaires	46,8	53,2
10. Insuffisamment spécifiées	0,7	24,7
	—	—
Total	100,0	31,3

a/ Ces données sont pour les Barbades, la Colombie, le Costa Rica, le Chili, Panama, l'Uruguay, et le Vénézuéla. Les chiffres sont ceux de 1987, sauf pour l'Uruguay (1985) et Panama (1986).

b/ Les pourcentages sont basés sur la proportion en pourcentage des femmes employées dans la population économiquement active totale.

Source: Commission Intér-Américaine pour les Femmes (1989).

2.2.2.c. Impact sur les salaires féminins.

La question suivante abordée, qui se rattache à tout ceci, est: comment l'éducation des filles a-t-elle affecté les salaires des femmes? La réponse à cette question est souvent basée sur la présupposition que, puisque l'éducation développe les compétences des femmes, alors l'accroissement de la productivité se reflète dans l'accroissement des salaires. En outre, les études qui examinent la relation entre l'éducation et les salaires regardent le taux privé de profit en présumant que les personnes instruites bénéficient de leur enseignement uniquement tant qu'elles ont un emploi rémunéré (Schultz 1989). "Ainsi, si une année supplémentaire d'études augmente le taux de salaires des filles de x pour cent par an, alors le taux interne de profits est de x pour cent" (p.17). Dans la plupart des analyses du capital humain, qui examinent les variances dans les revenus parmi les personnes (travaillant) en milieu urbain, l'éducation et l'âge (ou l'expérience) sont cités comme les meilleurs éléments prévisibles, représentant en général 10 à 30 pour cent de la variance.

Une des premières études qui rassembla les données des rentrées à l'éducation pour les filles et les femmes en Afrique fut menée par Thias et Carnoy (1972). Basée sur l'examen d'échantillons de main-d'oeuvre, leur étude indique que les salaires doublent pour un nombre considérable de jeunes femmes (âgées de 17 à 29 ans) ayant fini leur éducation primaire (7 ans d'études), comparé aux femmes n'ayant aucune ou que peu d'éducation (de 0 à 2 ans d'études). Cependant, leur simple analyse n'incluait pas les rentrées à l'éducation masculine, donc la comparaison entre les sexes n'est pas possible.

Mohan (1985) a évalué en Colombie la fonction des salaires pour les femmes et trouva que les rentrées étaient plus élevées pour l'éducation secondaire et supérieure. De la même façon, les évaluations de Lamas et de Musgrove n'ont pas anticipé des bénéfices considérablement plus importants pour les femmes qui allèrent à l'école que pour celles qui n'avaient suivi aucune étude. Merrick (1976) estima que dans le secteur formel du travail, l'éducation avait un impact significatif sur les salaires, en particulier pour les femmes du Brésil. Mais, en comparant les salaires des hommes et des femmes, Merrick (1976) montra que les salaires des femmes augmentaient beaucoup moins grâce à l'éducation que ne le faisaient ceux des hommes, de telle sorte que les différences entre les salaires des deux sexes augmentaient systématiquement avec le niveau d'éducation des femmes.

Woodhall (1973a) regroupa quelques unes des études qui évaluaient les différents taux de profits des hommes et des femmes. Le tableau 11 montre que le taux de profit de l'éducation primaire, mesure en termes d'écarts salariaux avant imposition et après ajustement au coût total des ressources ou au coût privé de l'éducation, a tendance à être plus faible pour les filles que pour les garçons à Porto Rico et au Kenya. Ce résultat suggère fortement que les femmes sont désavantagées en ce qui concerne les salaires globaux sur le marché du travail.

Tableau 11

**Taux de rentrées à l'investissement dans l'éducation à Porto Rico
et au Kenya par année d'enseignement et par sexe*.**

Etudes *Hommes* *Femmes*

(en pourcentages)

Porto Rico (1960)

de 1 à 3,5 ans	15,0	8,7
de 3,5 à 5,5 ans	14,9	10,4
de 5,5 à 8,0 ans	22,7	15,0
de 8,0 à 10,5	21,3	18,4
de 10,5 à 12,0	26,3	44,9

Kenya (1968)

Primaire	21,7	7,1
Secondaire	23,6	19,5

* Les rentrées sont basées sur les gains avant imposition et mesurent le taux social de rentrées.

Source: Woodhall, M. (1973a).

Il existe plusieurs explications au fait que les salaires de la plus grande partie de femmes instruites ne donnent pas sans équivoque des résultats positifs. Becker (1964), dans son travail fructueux, observa que les faibles bénéfices de l'éducation des femmes n'étaient pas dûs tant à leur plus faible productivité qu'à leur plus faible participation à la main-d'oeuvre (formelle et mesurable). Ce qui permet de supposer que l'éducation n'a aucun effet sur la productivité des personnes travaillant hors du marché du travail. Une telle supposition, comme nous le montrerons plus loin, est loin d'être vraie.

L'étude de Tilak (1987) sur les bénéfiques de l'éducation à Andhra Pradesh en Inde illustre combien les calculs de ces bénéfiques sont sensibles à la façon dont on traite les taux de participation des femmes à la main-d'oeuvre. Elle montre que, quand les bénéfiques sont ajustés au taux de chômage, les taux privés et sociaux de profit de l'éducation à pratiquement tous les niveaux sont plus importants pour les femmes que pour les hommes.

Les taux de profit de l'enseignement ont été évalués pour les hommes et les femmes dans un Etude Indonésienne datant de 1986 qui compara les évaluations standard de la fonction des salaires à celles qui comprenaient les effets basés sur la communauté (c'est-à-dire la qualité des écoles) et les effets basés sur le foyer (c'est-à-dire par rapport au contexte familial) (Behrman et Deolalikar 1988). Tous les taux privés de bénéfiques de l'éducation féminine excédaient ceux des hommes.

Khandker (1989) examine les bénéfiques de l'enseignement pour les salariés hommes et femmes basés sur l'Enquête sur le Niveau de Vie du Pérou de 1985-86. En incorporant dans son équation de probabilité des variables de contrôle sélectionnées pour les propriétés terriennes des familles, les revenus en nature, et la situation de famille, il montra que les profits privés des femmes augmentaient et étaient marginalement plus élevés pour les femmes que pour les hommes à un niveau d'éducation secondaire et supérieur. Cependant, au niveau primaire, les bénéfiques étaient constamment faibles, et plus faibles pour les femmes que pour les hommes.

Schultz (1989) examina les études socioéconomiques de Thaïlande de 1976, 1981 et 1986 pour évaluer plus en profondeur l'effet des tendances des échantillons sur les évaluations des taux privés de profit de l'éducation. Ceci implique l'incorporation dans l'analyse de termes de correction de l'échantillon pour représenter la probabilité de faire partie de la main-d'oeuvre et d'être salarié. Ces équations d'échantillons incluent les revenus familiaux en nature et les terres, de même que les facteurs déterminants des salaires standard du marché tels que l'éducation. En corrigeant les tendances de l'échantillon, les bénéfiques de l'éducation pour les femmes semblent augmenter tandis que ceux des hommes ont tendance à diminuer. Son étude conclut que l'éducation n'exerce pas un effet uniforme sur la main-d'oeuvre et sur le statut des salaires des Thaïlandais et des Thaïlandaises.

Un autre aspect des caractéristiques du marché du travail que les études quantitatives n'ont pas traité d'une manière adéquate est l'existence de distorsions sur le marché du travail dues aux pratiques d'embauche discriminatoire envers les femmes. Celles-ci font obstacle à l'entrée des femmes et limitent ainsi les gains financiers que les femmes peuvent tirer de leur éducation. Les études sur les effets de la discrimination sexuelle et raciale dans les pays développés comme les Etats Unis soulignent la difficulté d'isoler et de mesurer les effets de cette discrimination. Sanborn (1964), Gwartney et Stroup (1970), et Cohen (1971) ont montré qu'une grande partie des écarts salariaux entre hommes et femmes peuvent s'expliquer par les différences dans les heures de travail, l'ancienneté, la formation sur le tas, et la distribution du travail.

Une enquête par sondage des foyers urbains brésiliens, basée sur l'étude de celui ou celle qui dirige le foyer, fut analysée pour identifier les facteurs qui déterminent les gains des chefs de famille hommes ou femmes. Cette étude de Merrick et Schmink (1983) montre que, bien que les variables du capital humain (âge et études) soient des facteurs déterminants importants du niveau général des revenus, la structure du marché du travail (principalement les emplois ouverts aux femmes) explique la plupart des écarts salariaux entre chefs de famille hommes ou femmes. Ses multiples résultats de régression suggèrent que l'âge et l'éducation ont un effet significatif sur les salaires des chefs de famille hommes, mais n'ont presque aucun effet sur ceux des femmes. Cependant, le seul fait d'être une femme augmente les chances d'appartenir au secteur informel et d'avoir un salaire plus bas.

Le modèle de distribution du travail par sexe, comme il est montré dans la sous-partie précédente, appuie la notion que certaines occupations sont "masculines" et que certaines sont "féminines". Cette stratification des occupations par sexe est renforcée par la structure d'une éducation basée sur des préjugés sexuels, y compris des livres et du matériel scolaire sexistes, des programmes différents pour les filles et les garçons, et des conseillers professionnels¹⁰. Dans la plupart des cas, les occupations "à prédominance féminine" sont caractérisées par des qualifications éducationnelles plus élevées que la moyenne et sont moins payées que la moyenne. Une autre caractéristique de ces occupations "féminines" est qu'elles sont souvent standardisées dans tout le pays et qu'elles n'exigent pas une grande mobilité. Elles comprennent également des professions traditionnellement considérées comme féminines telles que infirmière, dactylo, ou puericultrice. Cette situation existe depuis si longtemps que la société l'accepte comme étant normale.

Une analyse plus complète du coût et des bénéfices de l'éducation suggère que les profits financiers de l'éducation des femmes sont faibles à cause de la discrimination du marché du travail qui donne lieu à des salaires plus bas, à une participation plus faible à la main-d'oeuvre, et à moins d'heures de travail pour les femmes comparé aux hommes. Puisque les écarts salariaux ne mesurent pas de manière adéquate les différences dans la productivité, ils ne pourront jamais mesurer de façon satisfaisante les bénéfices économiques. De plus, les écarts de salaires des femmes ne représentent qu'une fraction

de leur travail productif. Puisque les femmes éduquées ont tendance à se concentrer en grand nombre dans les occupations "féminines", pour lesquelles la productivité est mesurée plus qu'ailleurs par le salaire, une autre évaluation des salaires est justifiée (Woodhall 1973b).

La méthode la plus courante pour établir l'impact de l'éducation des filles sur la productivité économique par rapport aux salaires soulève ainsi un nombre important de questions. Si les faibles bénéfices de l'éducation féminine sont dus principalement à la faible participation des femmes à la main-d'oeuvre, cela soulève alors des doutes quant à la validité des mesures conventionnelles du taux de ces bénéfices, qui sont calculés uniquement en termes d'écart salariaux et pour lesquels les emplois non marchands ou non rémunérés ne sont pas tenus en compte. Comme il en est discuté plus loin dans ce rapport, le travail non marchand des femmes a une valeur économique positive substantielle et, bien que celle-ci ne soit pas prise en compte dans les revenus nationaux, il n'y a aucune raison de l'ignorer quand on mesure les bénéfices de l'éducation. Si l'on reconnaît les bénéfices indirects de l'éducation, il y a des chances pour que le taux de ces bénéfices, pour les femmes, n'augmente. Comme Woodhall (1973) l'indiqua, "même si l'on admet que le taux réel des bénéfices chez les femmes est supérieur à celui indiqué dans les évaluations conventionnelles, il reste toujours le problème de mesurer les bénéfices de l'éducation pour les femmes qui quittent la main-d'oeuvre et ne reçoivent aucun bénéfice financier. Le vrai problème est que le taux de profit mesure les bénéfices uniquement en termes de gains obtenus sur le marché du travail, et une grande partie du travail des femmes se fait en dehors du marché et donc n'est pas rémunéré même s'il y a des coûts d'opportunité" (p.286).

Si le faible taux de bénéfices est dû principalement à la discrimination dans les salaires, alors ceci appuie fortement l'argument en faveur de l'égalité des salaires. Sur ce dernier point, on peut argumenter que le bénéfice de l'éducation dépend des différences de salaires entre les femmes éduquées et les femmes sans instruction, et non du niveau absolu de leurs revenus. A partir de là, la question est de savoir si les femmes éduquées ont tendance à moins rencontrer de discrimination dans les salaires que les femmes qui ont moins d'instruction. Dans la mesure où, grâce à son éducation, elle a conscience de son droit à un salaire égal et à une juste rémunération pour sa productivité, alors une femme éduquée a moins de chances de rencontrer une discrimination, par rapport à une femme sans éducation.

Cette section a examiné la relation entre la productivité des femmes telle qu'elle est reflétée dans le niveau des salaires, et le niveau d'éducation. Trois questions furent abordées: a) la comparaison des salaires chez les femmes ayant différents niveaux d'étude; b) la comparaison des salaires entre les hommes et les femmes pour chaque niveau d'étude; c) l'utilisation des salaires pour mesurer la productivité dans les activités en milieu urbain. Les résultats mixtes des diverses études furent expliqués en tenant compte des différentes méthodologies et de la qualité des données utilisées.

L'utilité de la méthode de l'approche des bénéfices et la validité des suppositions sur lesquelles la méthode est basée soulèvent plusieurs questions, à propos, en particulier, des pays en voie de développement. Premièrement, ces taux de bénéfices supposent que les salaires sont de raisonnables approximations de la valeur du produit marginal du travail pour un individu moyen dans chaque catégorie d'éducation. Cette présupposition est discutable s'il y a des préjugés systématiques dans la rémunération des individus de différents niveaux d'études. Les conclusions de Behrman et Deolalikar (1988) et de Woodhall (1973) mettent précisément l'emphase sur ce problème d'interprétation des évaluations du taux de bénéfices pour les femmes, c'est-à-dire sur la difficulté de tenir compte des effets de la discrimination sur le marché du travail.

Deuxièmement, on admet trop aisément que les dépenses faites pour l'éducation seraient plus que contre-balancées par l'activité économique qu'elles engendreraient. Comme Arthur Lewis (1962) et Bowman (1980) le firent remarquer, dans les pays défavorisés la compensation fournie par l'éducation en termes économiques est obligée d'être limitée (au moins à court terme) à cause de la capacité d'absorption limitée de leurs économies.

Troisièmement, les salaires relatifs reflètent non seulement les différences dans l'éducation, mais aussi les normes culturelles et sociales (par exemple la discrimination sexuelle), comme le prouvent le recrutement sur le marché du travail et les pratiques en usage pour les promotions. Donc, les évaluations du taux de profit n'admettent tout au plus qu'une partie des écarts salariaux associés à l'éducation. En plus de cela se pose le problème de mesurer la productivité des femmes qui ne font pas partie de la main-d'oeuvre formelle. Tous ces facteurs impliquent que le taux privé des bénéfices de l'éducation primaire des filles est extrêmement sous-estimé dans les approches conventionnelles.

2.2.3. Impact sur la performance des femmes dans le secteur informel et dans les activités d'emploi indépendant.

Les obstacles considérables à la participation des femmes aux emplois du secteur formel ont donné naissance à d'autres activités créatives. Ces alternatives impliquent que certaines femmes, en particulier celles qui ont accès à des capitaux, débutent leurs propres affaires telles que des commerces, des boutiques de vêtements, etc. Pour beaucoup de femmes qui n'ont pas de capitaux de base importants, ces options les conduisent à travailler dans le secteur informel comme petites commerçantes ou vendeuses sur les marchés, artisanes, manufacturières, et micro-entrepreneurs. En période de chômage croissant et de récession économique, un grand nombre de femmes joignent le "secteur informel" malgré l'aspect instable et souvent incertain des activités de ce secteur, ce qui le rend moins attractif que les emplois réguliers dans une usine ou dans un bureau. Les métiers du secteur informel, contrairement à ceux du secteur formel, n'offrent pas d'assurance retraite ou de prestations sociales, et ne sont pas couverts par des permis ou des licences, par des contrats

de travail, ni par aucunes garanties. Les employées du secteur informel n'ont aussi que rarement accès au crédit ou à une assistance technique qui pourrait les rendre plus productives et rendre leur travail plus rentable.

Etant donné le statut légal et les licences que nécessitent certains établissements commerciaux, une poignée de ces activités indépendantes tenues par des femmes sont prises en compte. Néanmoins, ceci n'est pas le cas pour les très diverses activités du secteur informel, de sorte qu'il est difficile de connaître leur nombre exact. Certaines études suggèrent qu'il existe une corrélation marquée entre le taux d'augmentation du chômage et le taux de croissance du secteur informel. Par exemple, Merrick (1976) examina les emplois informels (y compris les employées de maison) sur le marché du travail du milieu urbain brésilien en utilisant 425 échantillons d'une enquête de 1972. Ses conclusions suggèrent que la participation informelle est la plus élevée chez les individus qui, à cause de leur manque d'instruction, ont le plus de chances de se trouver au chômage ou en marge de la main-d'oeuvre. Ainsi le secteur informel absorbe à la fois ceux qui quittent tôt l'école ou qui sont au chômage, et les membres de la main-d'oeuvre qui sont instruits mais sous-employés.

En général les femmes représentent la plus grande partie des travailleurs du secteur informel. S.A. Ramzi et al (1988), par exemple, fit remarquer que toute une économie informelle, non officielle et invisible était, en Egypte, entre les mains des femmes. Cette économie informelle comprend les activités économiques non monétaires auxquelles sont ajoutées les activités marchandes et rémunérées. D'autres études ont aussi indiqué que les femmes africaines représentaient une considérable proportion du secteur informel et se lançaient dans des entreprises telles que le brassage et la vente de bière, le tissage et la teinture de vêtements, la préparation et la vente de produits alimentaires, le commerce ou la vente sur les marchés, et même le prêt informel (Jiggins 1988). Cependant, les questions suivantes se posent: premièrement, comment l'éducation affecte-t-elle le choix des femmes de s'engager dans des emplois à leur compte ou rémunérés? Deuxièmement, l'éducation primaire des filles affecte-t-elle la performance économique des femmes dans les activités indépendantes et celles du secteur informel? Enfin, parmi celles qui travaillent dans le secteur informel, comment l'éducation affecte-t-elle leur accès au crédit, leur productivité et leurs gains?

2.2.3.a. Effet sur le taux de participation des femmes.

Dans une étude sur 21 000 travailleuses en Colombie, Psacharopoulos et al (1987) évaluèrent une fonction de probabilité pour déterminer ce qui influence les travailleuses à choisir entre un emploi salarié et un emploi indépendant. Les résultats du tableau 12 indiquent que l'éducation elle-même n'est pas un facteur décisif dans le choix du secteur d'emploi. L'insignifiance du coefficient de l'éducation dans l'étude de Psacharopoulos peut toutefois s'expliquer par sa définition de qui constitue le groupe des travailleuses indépendantes (c'est-à-dire non salariées). L'échantillon inclut un mélange hétérogène de patrons-propriétaires ayant d'importants capitaux de base de même que des employés (la

plupart d'entre elles sont propriétaires de commerces) et d'entreprises dirigées par une seule personne travaillant à son compte telles que vendeuse, commercante, etc (ce qui englobe le secteur informel). Une distinction plus en profondeur entre les catégories d'emplois indépendants aurait pu révéler une relation curviligne.

Les études qui se concentrent uniquement sur les entreprises commerciales des femmes inscrites au tribunal de commerce montrent que l'éducation a un impact positif sur les activités indépendantes telles que la participation à la direction d'une affaire. Dans les régions d'Asie du Sud-Est et d'Afrique de l'Ouest où le commerce traditionnel a toujours été du domaine des femmes, beaucoup de femmes éduquées ont conservé leur rôle entrepreneurial en affaires, s'ajustant avec succès aux conditions du marché (Tinker 1976). La puissance de l'organisation des femmes d'affaires de Guinée-Bissau et du Nigéria leur a donné assez d'influence pour affecter les décisions de leurs gouvernements. A Jakarta, les femmes de fonctionnaires tiennent des magasins et fabriquent des bijoux. Aux Philippines, les femmes éduquées sont d'expertes agents immobiliers, agents de change, et gérantes. Donc, pour les femmes des classes moyennes et supérieures des pays en voie de développement, l'éducation a ouvert la porte à de nouvelles occupations "indépendantes". Un important facteur qui a permis aux femmes d'y participer a été leur accès à des capitaux de base substantiels grâce auxquels elles ont pu établir leurs propres affaires, et grâce auxquels elles ont engagé des domestiques pour s'occuper des tâches ménagères de leurs maisons et des responsabilités familiales (Tinker 1976).

Les études sur les femmes du secteur informel, en particulier les petites commercantes et les vendeuses de rue qui n'ont accès à aucun capital de base important, montrent des résultats opposés. Pour beaucoup d'entreprises, l'éducation semble n'avoir aucun effet. L'étude d'Escobar (1989) sur des vendeuses de Bolivie décrit ces femmes de La Paz comme ayant une formation scolaire plus réduite. Elles ont en moyenne 2,5 ans d'études de moins que la moyenne de la population économiquement active. Escobar dénote que les femmes prédominent dans le secteur informel urbain précisément parce que le faible niveau d'enseignement et de qualifications que l'on trouve généralement chez les femmes pauvres des zones urbaines limite leur incorporation dans d'autres secteurs du marché du travail où ces attributs jouent un rôle important. A l'intérieur de ce secteur, il semble y avoir une importante différence entre les micro-vendeurs hommes et femmes. L'étude d'Escobar sur les foyers des travailleurs indépendants montra que 18 pour cent des femmes, comparé à 6 pour cent des hommes, n'avaient pas d'éducation formelle. Les micro-vendeuses avaient en moyenne seulement quatre ans d'enseignement, comparé à six ans pour les hommes. De même, l'étude de Blau (1984) sur les femmes du Nicaragua montre que, bien que l'effet positif de l'éducation sur la participation au secteur formel soit significatif, le contraire est aussi vrai pour le secteur informel. Toutefois, l'influence de l'éducation sur les salaires horaires est positive, et ceci est plus marqué pour les salaires du secteur formel dans d'autres milieux urbains.

Tableau 12

Résultats des évaluations sur la probabilité d'obtenir un emploi indépendant, Colombie 1981.

Variables indépendantes	Impact sur la probabilité a/
-------------------------	------------------------------

Age	Positif *
Age au carré	Négatif *
Années d'études	Négligeable
Née en milieu urbain	Positif *
Nombre d'années de résidence en ville	Négligeable
Taille de la ville:	
- ville moyenne	Positif *
- grande ville	Positif *
Chef de famille	Positif *
Constante	Négligeable
Chi au carré	224,11

a/ (*) Significatif statistiquement en moyenne au niveau de 1 pour cent ou plus.

Source: Psacharopoulos, G., et al (1987).

En Asie du Sud-Est, l'une des formes les plus courantes des activités lucratives est la vente de plats préparés. Ceci ne réclame guère de compétences scolaires et est plus rentable que beaucoup d'emplois ouverts aux femmes qui n'ont pas reçu une éducation formelle (Heyzer 1986). Installée au coins des rues, sur le bord de la route, sur les marchés ou sur les *pasar malam* (marchés nocturnes), la vente de nourriture est considérée comme une activité hautement compétitive. Sa rentabilité est définie non pas par le niveau de productivité, mais par les années d'expérience et par les liens développés avec les clients réguliers. En fait, les femmes nouvelles dans ce commerce ont de grandes difficultés à être acceptées dans ce domaine lucratif (Heyzer 1986).

D'autres études de cas sur le petit commerce semblent confirmer la relative insignifiance de l'éducation primaire sur les activités des micro-vendeuses. Jules-Rosette (1988) souligna que lire, écrire et calculer peut aider les femmes à obtenir des permis de vente, mais la nature illégale et clandestine habituelle de la plupart des activités commerciales a tendance à rendre ces compétences non pertinentes. En outre, savoir lire, écrire et calculer n'est pas suffisant pour garantir un permis de vente, étant donné leurs stricts quotas imposés sur leur disponibilité. Il n'est donc pas surprenant qu'un processus d'auto-sélection apparaisse dans cette activité particulière. L'étude de Pierce (1984) sur les vendeurs ambulants de nourriture au Nigéria indica que presque la moitié (41,6 pour cent de l'échantillon) était illétrée, tandis que 20 pour cent de l'échantillon avait reçu une éducation primaire, et 11,6 pour cent avait fini l'école secondaire.

La vente ambulante ne représente qu'une des activités omniprésentes que les femmes entreprennent pour obtenir des revenus. Les micro-entreprises, qui comprennent la vente au détail, la couture, le tissage, et d'autres entreprises commerciales indépendantes non-réglées par la loi, font partie du soi-disant secteur informel. Thompson (1981) avança que l'aptitude des individus instruits à développer leur propre emploi apparaît dépendre de la disponibilité de prêts et de subventions pour les aider au départ, et des situations commerciales favorables au petit entrepreneur - conditions qui n'ont pas été suffisamment satisfaites dans beaucoup de pays. Si l'éducation facilite l'accès des femmes au crédit, alors les types d'entreprises informelles ou indépendantes qui réclament l'accès au crédit peuvent jouer un rôle important.

2.2.3.b Impact sur l'accès des femmes au crédit

Il existe des preuves que savoir lire, écrire et compter peut jouer un rôle dans l'accès des femmes au crédit. Cependant, l'impact de l'éducation dans le domaine du crédit dépend du type de crédit fourni.

Les études suggèrent que savoir lire, écrire et compter joue un rôle limité dans le crédit bancaire ou formel. Lycette et White (1989), par exemple, ont affirmé que l'une des raisons pour laquelle les femmes sont souvent exclues des prêts bancaires formels est leur taux élevé d'analphabétisme et leurs résultats scolaires qui dans l'ensemble sont plus faibles

que ceux des hommes. "Beaucoup de femmes pauvres sont incapables de remplir les formulaires qui demandent plus que des rudiments de lecture et d'écriture. De plus, les femmes de la campagne des pays andins, du Guatemala, de Haïti, peuvent ne connaître que les langues indigènes et savent rarement écrire." (p. 28)¹¹

Alors que les compétences pour lire, écrire et compter sont des conditions préalables nécessaires pour accéder avec succès au crédit formel, elles ne constituent en aucun cas des conditions suffisantes. Des entretiens avec des institutions financières de la République Dominicaine et des Philippines, par exemple, ont révélé que peu d'options de crédit sont offertes aux femmes de zones urbaines ayant des revenus inférieurs à ceux des classes moyennes et supérieures. Le principal critère sur lequel les banques s'appuient est la solvabilité des emprunteurs potentiels, qui sont jugés principalement sur la base de leurs biens (pouvant servir de collatéral), et sur les liens personnels avec le banquier - ces deux choses servant à réduire les risques de cessation de paiements. Le niveau d'éducation et même la rentabilité de l'entreprise économique ne sont considérés qu'en deuxième lieu dans la demande de crédit, si considération il y a. L'aptitude limitée des institutions financières formelles à répondre aux besoins de crédit, en particulier pour les micro-entrepreneurs, souligne vivement l'importance du secteur du crédit informel.

L'étude de Reichmann (1989) sur deux programmes de micro-entreprises de femmes en République Dominicaine et au Pérou, montre l'importance des coopératives de crédit et d'autres types intermédiaires informels pour compenser cette lacune dans le crédit. Dans la plupart des cas, la réserve des fonds disponibles et l'importance de la demande de crédit déterminent la taille du prêt. C'est dans le secteur informel, particulièrement dans les coopératives de crédit, que savoir lire, écrire et compter joue un rôle crucial. Le faible niveau d'alphabétisme chez les femmes du Pérou, par exemple, explique en partie pourquoi le nombre des femmes qui demandent des prêts, même dans les programmes de crédit intégrés tels que le Fonds pour le Développement Rural, est moins élevé que celui des hommes, et pourquoi les femmes exercent des activités qui demandent des prêts moins importants (Aria 1989). Savoir lire, écrire et compter leur permet de comprendre les termes du prêt, de lire les contrats avant de les signer, et de déterminer le coût du prêt, tout ceci constituant des démarches importantes dans n'importe quel échange de crédit.

Les expériences d'un programme de crédit destiné spécifiquement aux femmes en République Dominicaine, la Grameen Bank au Bangladesh, et l'expérience du FUNDE pour développer les coopératives de prêt et les caisses d'épargne au Nicaragua pour répondre aux besoins en crédit des femmes travaillant sur les marchés, semblent montrer que le succès des coopératives de crédit dépend largement de l'alphabétisation de ses membres aussi bien que de l'utilisation de relations personnelles (Abreu 1989, Bruce 1980, Grameen Bank 1985). Abreu (1989) cite comme l'un des sérieux obstacles à l'expansion des programmes de crédit en République Dominicaine les faibles compétences en communication des *campesinas*, le groupe emprunteur cible. Le degré jusqu'auquel ces programmes peuvent s'étendre et se développer dépend des niveaux d'instruction formelle et fonctionnelle chez les femmes.

L'évidence anecdotique présentée ici laisse entrevoir le rôle limité de l'instruction dans le développement de l'accès des femmes au crédit formel. Cependant, parmi les types de secteurs informels, tels que les coopératives de crédit, lire, écrire et compter sont les ingrédients nécessaires pour déterminer le succès de telles entreprises. Une recherche plus approfondie est nécessaire pour compléter ces résultats préliminaires. Étant donné le rôle accru des femmes dans les activités indépendantes et du secteur informel, nous avons besoin de données sur l'histoire de crédit selon le sexe de l'emprunteur pour mieux établir l'impact de l'éducation primaire des filles sur l'accès au crédit.

2.2.3.c. Impact de l'éducation sur les gains des femmes entrepreneurs.

Le large éventail des activités qui sont regroupées sous la catégorie des emplois indépendants et du secteur informel, les diverses caractéristiques, et les ressources et les compétences requises pour ces entreprises laissent supposer l'absence de relation directe entre l'éducation primaire et les gains entrepreneuriaux des femmes. Là encore, la diversité des méthodes statistiques et, plus important encore, les différences entre les échantillons de population utilisés basés sur les définitions variables de "secteur informel" expliquent pourquoi les conclusions des études semblent être contradictoires.

Bourgignon, Gagey, et Magnac (1985) menèrent une des quelques études qui se concentre uniquement sur le salaire des femmes. Il composèrent un groupe de main-d'œuvre et des modèles de salaires pour des employées des secteurs formel et informel et des emplois indépendants à Bogota, en Colombie. Leurs résultats les conduisirent à la conclusion que l'éducation avait un important effet sur les gains provenant des activités qui reclamaient soit des capitaux substantiels et/ou des compétences cognitives. Les conclusions de Jarousse et Mingat (1989) sur les facteurs déterminants des gains du secteur informel montrèrent que les entrepreneurs réussissaient avec considérablement plus de succès si elles étaient allées à l'école primaire (p.11). En conséquence, ils trouvèrent que l'enseignement primaire permettait aux jeunes de tirer sensiblement plus de profit des cours d'apprentissage dans le secteur informel. Dans ce type d'activité du secteur informel, on a découvert que les rentrées privées à l'éducation dépassaient 50 pour cent (p.10). De plus, l'éducation de base augmente aussi les gains dans le secteur informel en aidant les individus à choisir les types d'entreprises les plus rentables.

Cependant, d'un autre côté, les évaluations de Chiswick (1976) sur une partie des salaires et profits des revenus en Thaïlande montrèrent que les années d'études et d'expérience étaient de meilleurs baromètres pour prévoir les revenus des employées plutôt que les profits des emplois indépendants. En 1971, au moyen d'une enquête sur les foyers de 5739 travailleurs, Chiswick trouva qu'il existait une relation très étroite entre les salaires et les revenus des emplois indépendants des personnes ayant un niveau d'études supérieur, tandis qu'avec un niveau d'études inférieur, celles qui travaillaient dans des emplois indépendants gagnaient plus que les salariés. L'éducation et l'expérience sont de plus justes baromètres des gains des hommes plutôt que des gains des femmes. Elle trouva également

que 57 pour cent des revenus des hommes provenaient d'emplois indépendants, tandis que ce chiffre était de 76 pour cent pour les femmes. Il semble donc que les femmes participaient davantage aux activités indépendantes.

D'autres études apportent des preuves montrant qu'il n'existe aucune relation d'importance entre l'éducation et les gains du secteur informel. L'étude de Berger (1989) sur les micro-entreprises du secteur informel d'Equateur qui empruntent montra que l'éducation n'avait aucun effet remarquable. Utilisant de multiples analyses de régression pour déterminer les facteurs qui affectent les gains du secteur informel, ses résultats indiquèrent que le coefficient des années d'étude était insignifiant, mais positif, pour les revenus mensuels des hommes, et qu'il était insignifiant mais négatif pour ceux des femmes. Les résultats de Berger coïncident avec ceux de l'étude de Teilhet-Waldorf et Waldorf (1983) qui trouvèrent que l'expérience ainsi que d'autres variables étaient plus importantes pour expliquer les différences de revenus (évaluation des revenus horaires). En utilisant les données d'un petit échantillon de 79 personnes travaillant à leur compte à Bangkok, ils découvrirent que l'éducation avait peu d'effet sur les gains horaires, comme le montrent les coefficients des estimations des fonctions des revenus. Le nombre d'années d'enseignement formel était aussi statistiquement négligeable pour les vendeurs et les commerçants. Ceci laisse supposer que l'éducation formelle allant au-delà des compétences les plus rudimentaires peut ne rien apporter de plus aux revenus de ces types de professions. L'étude du marché du travail urbain au Brésil (Merrick 1976) suggère que les revenus des femmes varient moins que ceux des hommes. Le type d'emploi féminin (formel ou informel) et le sexe semblent affecter les revenus plus que l'éducation elle-même. Une éducation primaire complète engendre une augmentation de 60 pour cent des gains pour les hommes, contre 6 pour cent pour les femmes, alors qu'une formation universitaire apporte aux femmes une augmentation de 60 pour cent de leurs revenus, contre presque 200 pour cent pour les hommes.

Les résultats variables fournis par les différentes études sur l'impact de l'éducation sur les gains des femmes du secteur informel sont confirmés par Mook et al (1989). Leur étude examine des entreprises familiales non agricoles au Pérou et utilise l'entreprise et non l'individu comme unité d'analyse. Les 3158 entreprises familiales incluses dans l'étude sont pour la plupart de petites affaires classées soit comme compagnies "uniquement féminines", soit comme compagnies "comprenant des hommes" et employant au moins un homme adulte de la famille. Leurs résultats montrent une grande variation dans l'ampleur et dans les niveaux statistiques d'importance des effets de l'éducation sur les revenus horaires des entreprises familiales du Pérou.

D'autres études qui examinèrent les effets de l'éducation sur les revenus des emplois indépendants ne font pas de distinction entre les sexes. Dans une étude sur les travailleurs en Colombie, Psacharopoulos et al (1987) comparèrent les sources de revenus et les niveaux d'éducation de trois types de travailleurs: indépendants (propriétaires commerciaux et travailleurs du secteur informel), employés du secteur privé, et employés du secteur public.

Leurs résultats soulevèrent deux points dignes d'attention. Premièrement, une éducation primaire complète a le plus grand impact sur les sources de revenus mensuels chez les travailleurs indépendants. Deuxièmement, il semble n'y avoir aucune différence de revenus entre les travailleurs indépendants et les salariés. Les revenus les plus élevés des travailleurs indépendants incluent les biens investis puisqu'ils ont plus de chances d'avoir des fonds ou de capitaux de base plus importants.

Plusieurs conclusions semblent ressortir des discussions précédentes. Premièrement, les effets éducateurs visibles de l'éducation sur les revenus du secteur informel et des emplois indépendants des femmes dépendent des qualifications requises et des capitaux nécessaires pour ces activités. Certaines de ces activités informelles auxquelles les femmes participent telles que la vente sur les marchés et la préparation de nourriture, sont pour la plupart des travaux traditionnels pour lesquels il n'est pas utile d'avoir fait des études. Cependant, pour les activités qui nécessitent l'obtention de prêts, en particulier pour les coopératives où il faut suivre un apprentissage ou une formation professionnelle, ou pour celles qui impliquent des compétences directoriales, l'enseignement primaire peut avoir un effet positif significatif. La diversité des activités économiques des secteurs informels et indépendants, et les différents niveaux de besoin en capitaux et en capital humain expliquent amplement les variations dans les bénéfices de l'éducation primaire. Par exemple, une entreprise telle qu'une usine textile qui inclut le tissage et la coupe, exige davantage de compétences pour lire, écrire, compter et résoudre des problèmes que la vente ambulante de nourriture en Indonésie ou dans les communautés pauvres urbaines de Quito, en Equateur¹². Ceci nous conduit à conclure que l'éducation n'améliore guère les revenus des individus qui travaillent à leur compte quand ils exercent des activités économiques traditionnelles. L'éducation prend plus de valeur quand ils adoptent de nouvelles méthodes de production ou qu'ils exercent des activités qui demandent de savoir lire, écrire et calculer, ou de pouvoir s'adapter aux changements.

Les études ci-dessus reposent principalement sur des données statistiques et examinent donc uniquement les aspects mesurables de la performance économique des femmes dans le secteur informel. Toutefois, comme Berry (1980) l'indiqua, il faut utiliser des méthodes de qualité pour étudier l'impact de l'éducation, en particulier sur le secteur informel. Dans le contexte des efforts fournis pour alléger le poids de la pauvreté, il est important de se souvenir que l'analphabétisme actuel et le manque d'instruction ont un effet sur les relations économiques existantes, entièrement à part des effets négatifs sur les revenus. Les analphabètes sont à la merci des plus instruits dans certaines opérations commerciales. Il existe aussi la possibilité que l'analphabétisme constitue le premier pas vers l'éclosion de compétences humaines innovatrices en ouvrant la porte au développement futur de l'individu. Le progrès technologique, en particulier dans les économies informelles hautement décentralisées, peut être issu de nombreuses sources, y compris des femmes ayant quelques années d'études.

2.2.4. Impact sur les activités non marchandes et de production ménagère des femmes.

Une importante dimension de l'impact de l'éducation primaire des filles souvent négligée est son effet sur la productivité économique vis-à-vis des activités non marchandes et domestiques des femmes. La plupart des responsables de politiques et des économistes ont été incapables de reconnaître que les femmes tenaient deux rôles dans la société. Dans les pays en voie de développement, il est considéré comme allant de soi que les femmes aient des enfants et en même temps qu'elles accomplissent des activités économiques essentielles pour leurs familles. Malheureusement, les statistiques, les "sacro saints" promoteurs, les économistes, et les planificateurs se basent souvent sur deux présuppositions: a) on travaille pour gagner de l'argent et b) on ne trouve de travail que dans le secteur moderne. Mais souvent, les travaux agricoles accomplis par les membres d'une famille, de même que l'échange de main-d'œuvre, les tâches ménagères, la garde des enfants ainsi que beaucoup d'autres activités domestiques, ne sont pas comptés comme "travail". Puisque les statistiques ne montrent pas les femmes comme travaillant, les planificateurs n'établissent souvent pas de projets pour les femmes.

Au cours des vingt dernières années, on a essayé, dans le domaine de la "nouvelle économie domestique", de documenter les activités des femmes dans leurs foyers de même que sur les marchés. Les estimations sur la valeur du travail domestique sont souvent basées sur le budget horaire des ménagères, chaque activité étant évaluée par rapport au salaire qu'elles recevraient sur le marché du travail. Ceci n'aide pas beaucoup à mesurer les bénéfices de l'éducation pour les femmes qui n'ont pas un emploi rémunéré, puisque les rentrées à l'investissement éducationnel doivent être mesurées en termes d'écarts salariaux plutôt qu'en revenus absolus. Comme Woodhall (1973) l'a dit, "nous avons besoin d'obtenir une estimation des effets de l'éducation sur la productivité des femmes au sein de leurs foyers" (p.286).

Dans certains cas, on utilise les revenus de la famille, au lieu des revenus personnels ou indépendants, pour mesurer les bénéfices de l'éducation, comme le fait Becker (1964), par exemple¹³. Cependant, cette approche omet d'aborder le problème de l'estimation du travail non marchand des femmes puisque la méthode de mesure repose naïvement sur la présupposition qu'une femme qui ne travaille pas partage les revenus financiers de son mari. Cette méthode n'essaie pas de mesurer sa propre contribution aux revenus familiaux. Les femmes consacrent une grande partie de leur temps aux tâches ménagères et à la garde des enfants, ces activités pouvant se vendre à une valeur considérable si tous les secteurs de l'économie avaient un prix. Le fait d'ignorer ces activités sous-estime les effets économiques de l'éducation. Comme nous le verrons dans la partie de ce rapport sur l'impact social, l'éducation peut accroître considérablement la valeur de la contribution d'une femme aux revenus non monétaires de la famille, en améliorant la qualité de la façon d'élever les enfants, etc. Il existe maintes preuves que l'environnement général qu'elle procure à sa famille, et en particulier à ses enfants, est influencé par son niveau d'éducation (Buvrinic et Yudelman 1989). Tout ceci représente les considérables bénéfices externes, ou

retombées, de l'investissement dans l'éducation qui ne sont incorporés dans aucune analyse quantitative des bénéfices de l'éducation pour filles.

2.2.4.a. Effets non marchands de l'éducation des filles.

Une autre contribution économique importante, mais souvent ignorée, de l'éducation primaire des filles, est la production de biens et de services destinés à la consommation domestique, y compris les travaux d'entretien et de reproduction (voir tableau 13). Le manque d'appréciation pour cette dimension importante mais cependant ignorée de la production économique globale, de même que les problèmes associés à l'évaluation des bénéfices du travail des femmes dans la production domestique sont en cause, et liés à la relative absence d'études établissant un rapport entre l'éducation et la productivité des femmes dans ce domaine. Quelques études, y compris celle de Haveman et Wolfe (1984) mettent l'accent sur le besoin d'incorporer la productivité des femmes dans les activités non marchandes (souvent renvoyées dans la catégorie de l'impact social ou non économique) quand on examine le taux de rentrées à l'éducation.

Une des sérieuses limitations à l'effet du taux de rentrées de l'éducation mentionnée précédemment est qu'on ne reconnaît pas les bénéfices indirects ou "supplémentaires" ni les bénéfices non économiques, dont la difficile mesure signifie généralement qu'ils ne sont pas pris en compte dans les calculs des coûts et des bénéfices. Par exemple, Haveman et Wolfe (1984) soulignèrent que les différences entre les études étaient aussi associées aux différences dans la rémunération non salariale sous la forme de bénéfices supplémentaires et des conditions de travail pour ceux qui appartiennent à la main-d'oeuvre rémunérée (point 2 dans le tableau 13). Cependant, les données informatiques ne sont pas disponibles et ne permettent donc pas d'incorporer ces bénéfices dans l'évaluation du taux de rentrées. Un effet non marchand encore plus significatif de l'éducation primaire des filles sur la productivité économique est son impact sur la production domestique. Ceci implique le travail ménager, les relations au sein de la famille, et la garde des enfants (points 5 à 7). L'unité de valeur des heures passées à la production domestique peut augmenter, selon Haveman et Wolfe (1984), même si le temps consacré à ces activités décline. Leibowitz (1975), d'un autre côté, semble indiquer une relation positive entre l'unité de valeur et le temps consacré aux activités domestiques, et l'éducation des femmes.

Les points 12 et 13 du tableau 13 se réfèrent à la contribution potentielle de l'éducation primaire, à l'efficacité des choix (ce qui convient le mieux) de consommation et sur le marché du travail. Puisqu'il a été démontré que c'étaient les femmes qui prenaient les décisions en ce qui concerne la nourriture et les autres dépenses ménagères, l'argument est que l'éducation livre des informations, des faits, et des idées qui permettent aux femmes d'être des consommatrices plus averties, ce qui implique une économie de temps et d'argent¹⁴. Il apparaît aussi une évidence indirecte que l'éducation réduit le recours aux soins médicaux.

Tableau 13

Les impacts de l'enseignement, la nature des impacts, et l'indication de la magnitude du niveau et de la valeur de l'impact.

<u>Réseau de l'impact de l'enseignement</u>	<u>Nature économique de l'impact du bénéfice économique</u>	<u>Statut des estimations</u>
1. Productivité marchande individuelle	Privée, marchande; investissement du capital humain	Augmentation de la valeur marginale des produits, traduite en taux de rentrées.
2. Rémunération du marché du travail non salarié	Privée; marchande et non marchande; investissement du capital humain	Producteurs; surplus négligé Estimation approximative des bénéfices réels de l'enseignement 10 à 40 pour cent plus grandes que l'évaluation du taux de bénéfices indiqué
3. Loisirs	Privée; non marchande; consommation	
4. Productivité individuelle dans la production de connaissances	Privée; non marchande; investissement du capital humain	Pas d'évidence formelle de l'étendue de la valeur économique
5. Productivité individuelle non marchande (c'est-à-dire production personnelle)	Privée; non marchande; investissement du capital humain	Aucune estimation de la valeur économique
6. Productivité à l'intérieur de la famille	Privée; certains effets extérieurs; à la fois marchande et non marchande; investissement du capital humain	Aucune estimation de la valeur économique
7. Qualité de vie de l'enfant à travers les activités domestiques	Privée; certains effets extérieurs; à la fois marchande et non marchande; investissement du capital humain	Aucune évidence significative sur la valeur économique sauf effets sur les salaires entre les générations
8. Santé personnelle	Privée; effets extérieurs modérés; partiellement marchande; investissement du capital humain et consommation	Peu d'évidence sur la valeur économique sauf évidence indirecte à travers les revenus, les semaines de travail et l'espérance de vie
9. Santé de l'époux et de la famille	Privée (à l'intérieur du foyer); effets extérieurs modérés, partiellement marchande; investissement du capital humain et consommation	Peu d'évidence sur la valeur économique sauf évidence indirecte à travers les revenus, les semaines de travail et l'espérance de vie

Tableau 13 - Continuation

10a.	Fertilité (c'est-à-dire taille de la famille désirée)	Privée (à l'intérieur du foyer); réalisation marchande; consommation	Aucune estimation de la valeur économique
10b.	Fertilité (c'est-à-dire intérêt pour les enfants)	Privée (à l'intérieur du foyer); certains effets extérieurs consommation non marchande	Aucune estimation de la valeur économique; peut-être impossible vu la nature de la modification de l'intérêt sauf à travers l'influence sur la croissance économique
11.	"Distractions"	Privée; non marchande; consommation	Aucune estimation de la valeur économique; peut-être impossible vu la nature de la modification de l'intérêt
12.	Efficacité dans les choix de consommation	Privée; certains effets extérieurs; non marchande; investissement du capital humain	Aucune estimation de la valeur l'amélioration de l'efficacité
13.	Efficacité dans la recherche du marché	Privée; certains effets extérieurs; non marchande; investissement du capital humain	Aucune estimation de la valeur l'amélioration de l'efficacité

Source: Haveman, R.H. et R.L. Wolfe (1984).

L'éducation peut aussi augmenter la mobilité régionale, ce qui donne pour résultat une meilleure combinaison entre travail et qualifications. Là encore, aucune estimation n'est disponible sur la valeur de ces contributions au bien-être économique associées à de plus longues études.

2.3. Résumé

La discussion précédente met en lumière les bénéfices considérables de l'éducation primaire des filles dans les pays du Tiers Monde. En inculquant des compétences pour lire, écrire, compter, communiquer, traiter des informations, et augmenter leurs connaissances, l'éducation primaire accroît l'aptitude des femmes à accomplir la multitude des techniques et même les nouvelles tâches qui apportent une contribution indispensable au développement économique et au bien-être économique de leurs familles et d'elles-mêmes. Le besoin important et urgent d'accroître et d'améliorer la performance économique des femmes se fait d'autant plus sentir en période de récession économique. La faible croissance économique, le poids des paiements d'une dette croissante, les sévères contraintes budgétaires, les pénuries alimentaires chroniques, le taux élevé de l'accroissement de la population, le chômage grandissant, et la persistante pauvreté ne servent qu'à souligner le rôle économique des femmes - en tant que productrices de nourriture, et comme gardiennes des enfants, de la santé de la famille, etc. La croissance économique et la productivité auraient été plus lentes et la pénurie alimentaire plus grave sans la contribution des femmes. Au milieu de ces réalités économiques, l'aptitude de la plupart des familles du Tiers Monde à affronter les crises économiques repose largement sur les femmes et sur leur accès aux ressources du capital humain et non humain.

Ce chapitre a étudié les directions multidimensionnelles et complexes grâce auxquelles l'éducation affecte le développement économique en général, et le bien-être économique des foyers et l'indépendance économique des femmes en particulier. Toutefois, les conséquences positives de l'éducation primaire des filles dépendent des circonstances dans lesquelles leur potentiel de productivité est utilisé. Le degré jusqu'auquel l'éducation primaire accentue le développement dépend largement de son interaction avec l'économie et les conditions sociales du moment. Par exemple, alors que l'éducation affecte favorablement le désir des femmes de participer à la main-d'oeuvre, de même que le passage des activités très peu productives aux activités hautement productives, des variables intermédiaires telles que l'âge, les restrictions culturelles dans les activités des femmes, l'étendue, le type et la distribution de l'industrialisation, la discrimination sexuelle, et l'accès limité ou inexistant des femmes à des ressources supplémentaires telles que la terre, la formation technique, l'équipement et les machines de base, etc. peuvent limiter les options alternatives et les opportunités d'emploi offertes aux femmes éduquées.

Bien que l'éducation ait un impact positif incontestable sur la participation des femmes à la main-d'oeuvre, la question reste de savoir si ceci se traduit par un taux d'embauche plus élevé et par des salaires réels plus importants pour les femmes des milieux

rural et urbain. Ces questions sont importantes car leur(s) réponse(s) détermine si, en contribuant à la productivité économique, les femmes elles-même et leurs familles tirent des bénéfices au point de vue économique de l'éducation primaire.

La discussion précédente a montré que le potentiel productif des femmes éduquées du milieu rural se réalise, et que leur contribution au développement agricole est portée au maximum si les stratégies générales de développement rural telles que la promotion des cultures alimentaires, le renforcement de l'accès des femmes à la terre, au crédit, et aux ressources technologiques, si la dispersion des industries, et l'augmentation des salaires en milieu rural sont recherchés; et si le problème de la discrimination sexuelle dans l'embauche des femmes, en particulier pour les emplois qualifiés et semi-qualifiés, et dans la participation aux programmes de formation professionnelle est abordé. Les compétences des femmes sont mieux utilisées si les opportunités et les motivations existent pour que les femmes appliquent toutes leurs capacités à leur travail.

De plus en plus de femmes émigrant dans les villes, la question de l'offre d'emploi dans les zones urbaines en est devenue d'autant plus importante. Si les femmes peuvent utiliser leur éducation dans le contexte de la production, alors, la structure et la capacité du marché du travail urbain devient un facteur critique. Le type d'expansion industrielle - qu'elle réclame une main-d'oeuvre nombreuse ou non - affecte la réalisation des bénéfices de l'éducation. Toutefois, en fin de compte, la question de l'offre d'emploi pour les femmes n'est pas la seule principale considération. Les sortes de conditions de travail, c'est-à-dire l'environnement salubre et sûr dans lequel les femmes travaillent, déterminent de façon cruciale la durée de leur vie productive de même que celle de la génération suivante - leurs enfants.

Les études ont montré que, parmi les travailleuses, l'éducation a présenté des rentrées privées considérables et positives sous la forme de salaires plus élevés. Cependant, quelques études explorèrent plus en profondeur comment l'éducation a affecté les écarts salariaux entre hommes et femmes. D'après les évidences que l'on a, la discrimination dans les salaires entre hommes et femmes est moins répandue que celle entre les femmes illétrées et les hommes. Ceci peut s'expliquer par le fait que savoir lire, écrire, compter, et communiquer rend les femmes conscientes de leur droit à un salaire égal et à une juste rémunération de leur productivité.

L'impact de l'éducation primaire sur la performance des femmes dans les activités indépendantes et celles du secteur informel représente le domaine le plus complexe. Ceci est dû en partie au manque d'études sur la relation entre l'éducation et la participation, et la performance des femmes. Par exemple, il y a peu de preuves directes que l'éducation ait un impact direct sur l'accès des femmes aux sources de crédit, étant donné l'absence de données séparées en sexe. La variété des preuves offertes dans la littérature est également due à l'ubiquité des activités et des qualifications exigées, de même qu'aux différences dans les techniques d'échantillonnage et dans les méthodologies utilisées dans les analyses

empiriques. Ce que ces évidences limitées semblent suggérer est que, pour les industries qui demandent relativement plus de capitaux et d'équipement de base et qui exigent des connaissances plus approfondies en lecture, orthographe, calcul et mathématiques, les bénéfices de l'éducation primaire sous la forme de production accrue et de gains entrepreneuriaux plus importants peuvent s'avérer considérables. Dans ce cas, le capital humain devient une condition préalable critique pour les femmes qui entreprennent de nouvelles méthodes de production ou de nouvelles techniques comme la confection de vêtements ou les industries à domicile, etc. Mais l'éducation peut ne pas avoir un impact aussi positif quand les femmes exercent des activités économiques traditionnelles qui reposent principalement sur l'expérience sur le tas et sur les relations plutôt que sur des qualifications acquises grâce à l'éducation, telles que la vente ambulante et le petit commerce, ou quand les activités qu'elles entreprennent sont limitées par le manque de capitaux.

Une importante restriction doit être considérée dans l'évaluation de l'impact économique de l'éducation. Certains effets apparaissent dans des domaines qui ne sont pas compris dans les marchés ni ne peuvent être mesurés ou quantifiés. En étant préoccupé par les données statistiques, on ne prête pas attention à ces importants domaines ou processus. Par exemple, une importante dimension du produit domestique brut et des revenus nationaux qui n'est jamais prise en compte dans les statistiques nationales, est la production par les femmes de biens et de services non marchands et de consommation domestique. Il y a un manque d'études économiques examinant l'impact de l'éducation sur la production de ces biens et services. La littérature anthropologique et sociologique a fait beaucoup mieux pour mettre toute la lumière sur ces questions. Si ces bénéfices soi-disant "externes" ou "supplémentaires" de l'éducation sont systématiquement pris en compte, les bénéfices directs et indirects de l'éducation sont bien plus considérables que ce qui n'a été rapporté. Dans un contexte de pauvreté, par exemple, le manque d'éducation conduit souvent à la persistance de relations de pouvoir inégales. Les illétrés sont à la merci des plus puissants. Savoir lire, écrire, et compter est un facteur critique pour avoir une main-d'oeuvre informée. Pour rassembler avec succès une mobilisation contre les injustices économiques et les inégalités sociales il faut avoir une population instruite. De plus, l'éducation ouvre l'accès à l'information et peut de là constituer le premier pas vers l'éclosion des compétences innovatrices des femmes. Ceci contribuerait grandement au progrès technique. Comme Haveman et Wolfe (1984) l'ont affirmé, étant donné l'insuffisance et les limitations des données quantitatives et des analyses statistiques qui examinent les relations entre l'éducation primaire des filles et le développement économique, "... on a donc la vive impression que l'augmentation de l'enseignement engendre des bénéfices pour le bien-être économique de tous qui sont considérablement plus importants que ceux reproduits dans les évaluations (disponibles) des différences qui existent pour un niveau moyen d'instruction".

Dans le chapitre suivant, beaucoup de ces bénéfices "externes" et indirects sont abordés dans l'analyse de l'impact social de l'éducation primaire des filles.

1. L'effet d'équité de l'éducation dépend donc beaucoup non seulement du niveau d'enseignement que l'on développe, mais aussi si, en même temps, les ressources sont redistribuées parmi les individus instruits, et si l'échelle des salaires reflète l'accroissement de la productivité.
2. Ceci nous donne une indication sur l'attitude de beaucoup d'économistes pour qui "les femmes passent moins de temps que les hommes sur le marché du travail, et donc sont moins motivées pour investir dans des qualifications qui ont une certaine valeur sur le marché" (Becker 1964, p.51), et pour qui, "étant donné qu'on s'attend à un taux de participation des femmes plus faible sur le marché du travail, leur éducation se concentre davantage sur la "sphère de consommation" et les rentrées sont pour la majeure partie moins d'ordre pécunier que celles des hommes. D'où l'apparent taux de rentrées financières plus faible". (Mincer 1968).
3. Cette approche suppose que les gains attribués à chaque travailleur représentent une estimation de leur contribution à la production. Donc, les gains plus importants attribués à une éducation supérieure reflètent leur plus grande production et leur contribution à la croissance économique.
4. Ce dernier est basé sur l'hypothèse utilisée dans la méthode de l'évaluation des bénéfices qui affirme que les coûts d'opportunité pour les femmes sont moins élevés que pour les hommes, de sorte que, même si les gains absolus des hommes sont plus importants, le taux de bénéfices de l'éducation pour filles est plus grand.
5. Psacharopoulos et Steier (1987) indiquent que le tort que l'on pourrait faire pour le paiement de la lourde dette serait de mettre en place des projets à court terme et aux résultats rapides qui pourraient avoir un taux de rentrées plus faible par rapport aux projets d'investissements sociaux à long terme (p.1).
6. On estime que les agricultrices cultivent au moins 50% de l'alimentation mondiale et jusqu'à 80% dans certains pays africains. Entre le tiers et la moitié des ouvriers agricoles du Tiers Monde sont des femmes. Approximativement deux tiers des ouvrières des pays en voie de développement sont employées dans l'agriculture (Buvinic et Yudelman 1989, p.22). Puisque leur production est souvent destinée à la consommation domestique et représente donc des biens non marchands, leur contribution en tant que productrices de produits alimentaires n'est pas prise en compte dans les statistiques nationales.
7. Voir T.W. Schultz (1975), "The Value of the Ability to Deal with Disequilibria", *Journal of Economic Literature*, Vol 13, pp. 872-876. Cité dans Lockheed, Jamison, et Lau (1980).
8. Heyzer (1986) remarqua que dans beaucoup de régions d'Asie du Sud-Est, les changements dans les modes de migration étaient frappants. Traditionnellement, c'étaient principalement les hommes qui migraient pour de courtes périodes. Cependant, à présent, plus de jeunes femmes que d'hommes quittent leur campagne. En Thaïlande, Fuller (1983) montra qu'il y avait un taux plus élevé de déplacements chez les jeunes femmes que chez les jeunes hommes, d'après les données du recensement de 1980. De même, aux Philippines, les femmes apparaissent en plus grand nombre dans les migrations de la campagne vers la ville.
9. Ceci appuie l'argument de Svehnilson (1984) "Economic Growth and Technical Progress: An Essay in Sequence Analysis" dans l'OCDE, The Residual Factor and Economic Growth, OCDE: Paris cité dans Bowman 1980.

"L'éducation étendue à toute la main-d'œuvre aura tendance à améliorer l'efficacité avec laquelle l'équipement de base est utilisé et à accélérer le "processus d'apprentissage"..." Le modèle de sélection émet l'hypothèse que les références éducationnelles sont perçues par les employeurs comme une promesse assurée de la future productivité, justifiant leurs agissements empiriques, soit en restaurant des écarts salariaux entre les employés, soit en sélectionnant certains employés pour certains postes. Etant donné que l'éducation contribue vraisemblablement à développer des compétences et que le niveau atteint est souvent en corrélation avec les variables contribuant à la productivité telles que l'aptitude et la motivation, de telles actions empiriques semblent être raisonnables." (p.61).
10. Pour une discussion plus approfondie sur les préjugés sexuels dans l'éducation, voir T.J. Wirtenberg et C.Y. Nakamura, "Education: Barrier or boon to changing occupational roles of women", *Journal of Social Issues* 1976 32(3):165-170.
11. Bien que les inscriptions scolaires et l'alphabétisation chez les filles aient considérablement augmenté dans les régions d'Amérique latine, le taux d'alphabétisation est toujours bas chez les femmes plus âgées, qui appartiennent précisément à la tranche d'âge qui a tendance à participer aux activités du secteur informel. Au Guatemala et au Honduras, par exemple, le taux d'alphabétisation pour les femmes de 35 ans et plus est respectivement de 30 et 37%. Une étude datant de 1985 sur la population rurale de la République Dominicaine montra que seulement un peu plus de la moitié des femmes savaient lire et écrire (Mones et Grant 1987).

12. Alors que les entreprises liées à l'industrie textile montrent des effets positifs et significatifs pour toutes les compagnies ou celles uniquement féminines, les bénéfices de l'éducation primaire dans la vente au détail ont tendance à être positifs mais négligeables et dans les services personnels, ils ont même tendance à être négatifs. Ceci implique que la définition d'"emploi indépendant" est très différente, et bien plus complexe que ce que Psacharopoulos et al (1987) ne le supposaient.
13. G. Becker, 1964. Human Capital: A theoretical and empirical analysis. Columbia University Press, New York.
14. Une évidence fournie par Michael (1975) suggère que l'éducation modifie les répartitions budgétaires du consommateur d'une façon très similaire à une augmentation de revenus, contribuant à partir de là au bien-être général du foyer.

CHAPITRE III

CHANGEMENTS SOCIAUX: LES EFFETS PROVENANT DE L'ENSEIGNEMENT DES FILLES.

3.1 INTRODUCTION

3.1.1 Questions abordées

Ce chapitre examine deux questions concernant les relations entre l'éducation primaire des filles et les impacts sociaux de cette éducation. Une des questions est opérationnelle: Dans quels contextes et de quelles façons l'instruction des filles amène-t-elle un impact sur la société en général? Cette question est importante parce que les responsables de politiques ont besoin de comprendre pourquoi l'éducation des filles est importante, quel type d'éducation est le plus efficace, et quels résultats peuvent être anticipés selon le contexte des cultures, du milieu, ou des classes au sein desquels elle se trouve.

La difficulté d'aborder cette série de questions réside dans la nature des informations incluses dans la plupart des rapports qui traitent de l'impact de l'éducation pour filles. La plupart des documents existants sont constitués d'études quantitatives à un niveau d'ensemble qui ne sont pas détaillées pour indiquer les variations des données selon les différences de culture, de milieu rural/urbain, ou de classes. Comme le plus simple, et généralement le seul, type d'information sur l'éducation des filles enregistré sur une grande échelle est le nombre d'années passées à l'école, les variations dans le type d'éducation reçue ne sont également pas souvent disponibles. La plupart des autres documents examinés dans ce compte rendu sont des rapports qualitatifs effectués sur un plan restreint qui décrivent le cadre des impacts présentés, mais ils traitent de contextes tellement spécifiques qu'il est difficile de généraliser à partir de là, ou de les comparer avec des matériaux similaires rapportés d'un contexte différent. Une difficulté supplémentaire avec les données quantitatives à un plan général ainsi qu'avec les données qualitatives à un plan restreint réside dans le fait que toutes ces données ne décrivent généralement qu'une seule période donnée, ce qui limite l'exploration des impacts à long terme de l'éducation des filles.

La seconde question tient du processus: Comment une fille est-elle affectée par son éducation de telle sorte qu'elle provoque des changements dans la société en général? Cette question est importante parce que ce qui a été exploré à propos de l'impact de l'éducation des filles s'est concentré, à un degré très poussé, sur le rôle reproductif des femmes, c'est-à-dire, la fertilité, la mortalité infantile, et la santé, et non pas sur la vie des filles elles-mêmes et sur leurs contributions sociales. Une des raisons à ce centre d'attention repose dans l'extrême importance de ces questions de fertilité et de santé de l'enfant pour

la plupart des pays les plus pauvres du monde. Une deuxième raison peut simplement être que ce sont là les impacts les plus faciles à rapporter puisqu'ils peuvent être quantifiés, c'est-à-dire, par le nombre des enfants qui naissent, de ceux qui meurent, et par une interprétation de leur santé, c'est-à-dire, dans la plupart des cas, les évaluations de leur poids et de leur taille. Mais la raison la plus importante est peut-être que démontrer comment l'éducation peut aider les filles à mieux accomplir leur rôle traditionnel de mère est un moyen "sûr" de promouvoir l'éducation féminine. Ainsi, les études ont tendance à ignorer les impacts de l'éducation des filles qui peuvent, à court terme, être perturbateurs pour la société, mais qui peuvent aussi, à long terme, être salutaires pour la société.

Une fois encore, la difficulté d'aborder la question de l'éducation affectant les filles de telle sorte qu'elles provoquent des changements sociaux repose dans la nature de la littérature. La littérature sur l'éducation des femmes néglige généralement les femmes elles-mêmes en tant que participantes actives à leurs propres vies, et la manière dont leur éducation affecte les variables sociales n'est expliquée que de façon tangentielle, si expliquée elle est. Il n'y a, par exemple, presque aucune étude concernant spécifiquement les effets de l'éducation primaire sur l'estime que les filles ont d'elles-mêmes ou sur leur acceptation de leur nouveaux rôles d'adultes. La fille qui reçoit une éducation devient insignifiante dans la compréhension de l'impact social, qui est défini par rapport à sa progéniture, plutôt que par rapport à elle-même.

3.1.2 Perspectives théoriques.

La littérature qui analyse l'éducation des femmes est définie, à des degrés différents, par deux perspectives théoriques. Ces orientations influencent les aspects de la vie des femmes qui sont analysés et le rôle que l'éducation apparaît jouer, fournissant ainsi différentes sortes de données et, fréquemment, différentes conclusions.

La première perspective est un point de vue basé sur le développement, d'après lequel la modernisation est généralement perçue comme un processus positif, à travers lequel les femmes sont libérées des contraintes "traditionnelles" qui limitent leur statut et leurs activités. L'utilisation de l'expression "en voie de développement" pour décrire les nations les plus pauvres du monde, dont beaucoup sont en train de connaître un rapide processus de modernisation, porte à croire que ce qu'on leur attribue en commun est leur mouvement vers le caractère "développé" des nations plus riches. L'éducation, dans cette perspective, fait partie du processus de modernisation, améliorant le bien-être des femmes au moyen des connaissances et des compétences qu'elles acquièrent et à travers les changements d'attitudes et de valeurs.

La généralisation de la structure de la famille nucléaire est perçue comme faisant partie du processus de développement, conduisant à une unité au sein de laquelle les femmes peuvent exercer plus de contrôle qu'à l'intérieur d'une large famille ou d'autres unités sociales traditionnelles. Le manque de statut des femmes est perçu comme résultant

des stéréotypes culturels sur les rôles des deux sexes, des attitudes sociales vis-à-vis des femmes, et du peu d'estime que les femmes ont pour elles-mêmes, des conflits sur les rôles, et du manque de confiance en soi.

La perspective plus radicale, que l'on trouve dans les approches anthropologiques ou d'inspiration marxiste, voit la femme comme ayant perdu son statut à cause du processus de modernisation. Le statut actuel des femmes est considéré comme une conséquence des valeurs traditionnelles et aussi de l'organisation sociale et des changements survenus dans la technologie, dans la possession des ressources, dans les valeurs, et dans l'organisation sociale à la suite de la colonisation et de la modernisation. Dans ce contexte, l'éducation n'est pas toujours perçue comme ayant joué un rôle libérateur, parce que les femmes ont en général été exclues de ses bénéfices, et également parce que l'expérience concrète qu'elle offre aux filles renforce souvent les structures et statut sociaux existants. L'éducation d'une femme semble avoir soit un effet négatif, en la prédisposant à adopter la structure de la famille nucléaire qui la rend dépendante de son mari et l'éloigne du soutien d'autres groupes sociaux, soit un effet positif, en l'amenant à avoir son propre emploi salarié, le contrôle des ressources, et une meilleure compréhension de ses options. La littérature qui utilise cette approche pour examiner le statut des femmes se concentre sur le degré de contrôle qu'ont les femmes sur la production et les ressources comme base de leur pouvoir, à la fois au sein de leurs familles et dans la communauté en général.

3.1.3 Organisation du chapitre.

Afin d'aborder ces deux questions opérationnelle et de processus traitant de l'impact social de l'éducation primaire des filles, la discussion a été organisée selon trois grandes variables contextuelles et, à l'intérieur de ces variables, elle a été conduite en examinant quels étaient les effets de l'éducation des filles qui provoquaient des impacts sociaux. Les principales variables contextuelles qui ressortent de la littérature sont sociales - différences entre milieu rural et urbain et, parmi ces différences, les distinctions de classes; culturelles - modèles répétitifs de l'effet éducationnel au sein de certains systèmes culturels; et longitudinales - changements influencés par l'enseignement des filles qui n'apparaissent pas dans le cadre d'une seule époque donnée.

3.2 L'EDUCATION POUR FILLES DANS LE MILIEU RURAL.

3.2.1 Aptitudes acquises grâce à l'éducation primaire.

On suppose généralement que les plus importantes compétences que les filles acquièrent au travers de leur éducation primaire sont celles de lecture, d'écriture, et de calcul. Au cours d'entretiens avec des femmes de la campagne au Zimbabwe (Bureau des Femmes du Zimbabwe, 1981) ces femmes dirent: "L'éducation est très importante de nos jours. Sans elle, je ne peux même pas lire les panneaux sur la route" (Mhkondora, p.10). "L'éducation nous aide aussi quand nous travaillons et parlons dans les coopératives. Ce

sera plus facile pour nous de compter notre argent" (Masembura, p.10). Cependant, il y a des signes (dont nous discuterons plus en profondeur dans une section ultérieure) que la somme des compétences que les filles apprennent quand elles ont bien accès à l'école est limitée par le contexte social dans lequel elles reçoivent ces compétences et par ce à quoi les parents, les instituteurs, et les filles elles-même s'attendent. La façon dont la pertinence des sujets est perçue par rapport à la vie des filles influence aussi ce qui est appris et ce qui ne l'est pas. Vlassoff (1980) trouva que les filles dans les villages indiens faisaient preuve d'une relative ignorance sur une variété de sujets enseignés à l'école primaire par rapport aux réponses d'un échantillon de garçons du village. Par exemple, les filles savaient peu de choses sur la géographie de l'Inde ou sur sa situation en Asie; la plupart des filles n'étaient jamais allées à plus de quelques kilomètres au-delà de leur village et n'avaient jamais espéré le faire. Dans une étude sur les femmes du milieu rural malais, Strange (1978) découvrit que, pour les femmes les plus pauvres du village, leurs responsabilités et leurs rôles socioéconomiques différaient peu de ceux de leurs mères avant que l'école n'ait été construite dans le village. Comme nous l'avons déjà souligné dans la Section Economique de ce rapport, le manque d'emplois salariés dans la plupart des zones rurales signifie que les compétences pour lire, écrire, et compter que les filles acquièrent à l'école les aident rarement à obtenir un travail, les conduisent rarement à des salaires plus élevés, ou sont utilisées par ces filles dans des emplois qu'elles occupent déjà.

Cependant, alors que les compétences apprises en fait à l'école peuvent avoir peu d'application directe dans les vies de la plupart des femmes de la campagne, l'assimilation de ces compétences et l'expérience de l'éducation semblent avoir un certain impact social. Safilios-Rothchild (1982) remarqua qu'une éducation primaire était cruciale pour les filles car elle établissait l'alphabétisation qui augmentait leurs choix pour la formation professionnelle, les projets de développement rural, et l'éducation non formelle. Par exemple, le Ministère de la Santé du Yémen exige des candidats un certificat de l'école primaire pour bénéficier des programmes de formation sur la santé offerts dans les zones rurales (Hashem, 1990). Nelson (1981) indique que les efforts pour faire participer les femmes aux programmes de développement ont montré qu'il était plus difficile de former les femmes que les hommes à cause de l'analphabetisme relativement plus important chez les femmes et le manque de qualifications spécifiques. Bien que ne distinguant pas entre hommes et femmes, Seetharamu (1985) conclut que, plus qu'aucun autre facteur, le niveau d'études distingue les participants aux programmes d'expansion agricole et de formation professionnelle non formelle des autres habitants de la campagne. L'école non seulement met une personne au courant des programmes de formation professionnelle non formels et établit les bases de lecture, écriture, et calcul nécessaires, mais aussi communique l'esprit d'initiative nécessaire et la confiance en soi pour s'inscrire dans ces programmes. Berstecher (1985) trouva que l'éducation pour femmes conduisait bien à une plus grande participation aux projets de formation non formels. De plus, Muzaale et Leonard (1984) trouvèrent des preuves que les groupes d'expansion agricole pour femmes au Kenya retenaient les femmes instruites plus longtemps que les femmes illétrées, ce qui leur donnait l'accès aux bénéfices

à long terme de tous les fonds de prestations sociales, aux informations sur la production, et à l'acquisition de qualifications supplémentaires.

McGrath (1976) fit remarquer que dans les sociétés où, sans cela, les contacts des femmes resteraient circonscrits, l'école primaire était encore plus importante que pour les hommes, car on s'attendait d'ordinaire à ce que les hommes aient des contacts avec d'autres adultes dans leur travail, leurs loisirs, leur participation politique, et leurs pratiques religieuses. Dans les situations où les conditions d'enseignement informel sont sévèrement limitées pour les femmes, l'éducation peut être la clé du développement de leurs compétences sociales qui conduisent à des valeurs indépendantes et à un futur gain de statut. Klineberg (1973), en Tunisie, et Callaway (1986), au Nigéria, trouvèrent tous deux que l'un des principaux impacts de l'éducation pour filles dans ces sociétés était d'accroître leurs contacts à l'extérieur de leur maison et les occasions de trouver un renforcement social de la conception qu'elles avaient d'elles-mêmes et des aspirations qu'elles avaient développé. Le Bureau des Femmes du Zimbabwe (1981) trouva que le manque d'éducation formelle influençait nettement la façon dont les femmes se voyaient: "Sans éducation, vous n'êtes rien dans ce monde" (Mtoko, p.10). Robertson (1984), dans son étude sur les femmes Ga au Ghana, découvrit que l'éducation était devenue une part essentielle du statut d'une personne. On faisait constamment sentir à ceux qui n'avaient pas d'instruction formelle qu'ils étaient inférieurs, et quelquefois ils le croyaient eux-mêmes. Elle rapporta que "Je ne suis qu'une illétrée, alors je ne peux pas répondre" était une réponse courante à différentes questions (p.138), et que quand elle demandait pourquoi l'école était importante, les femmes répondaient "parce que...elle nous donne le respect de nous-même". Smoc (1981) émit l'hypothèse que l'éducation pouvait élargir la perspective qu'une femme avait sur sa vie et lui permettre de remettre en question l'ordre traditionnel. Elle peut aussi stimuler un sentiment de confiance en soi et de contrôle sur son environnement, grâce auquel les femmes auraient moins tendance à accepter une position de passivité. Malgré l'importance de ces possibles impacts de l'éducation sur la vie des femmes, et malgré l'accumulation d'expériences qui suggère de tels effets, il n'y a presque aucune étude qui aborde directement la question de l'impact de l'éducation sur l'estime que les femmes ont pour elles-mêmes, sur leur confiance, et sur la façon dont elles voient leur vie et comment ces changements affectent le contexte social général.

Toutefois, il y a un groupe de compétences que les filles acquièrent pendant leurs études à propos duquel une importante somme de données ont été recueillies: compétences en nutrition, pour l'identification des maladies, en hygiène, et dans d'autres domaines reliés à l'amélioration de la santé de l'enfant. Bien qu'il n'existe pas de preuves manifestes que savoir lire, écrire et compter, la confiance en soi, les connaissances spécifiques sur la santé, ou l'acceptation d'un paradigme "moderne" fassent une différence, les filles qui ont reçu une éducation deviennent des mères qui élèvent des enfants en meilleure santé. Le Centre International pour la Recherche sur les Femmes (1988) conclut, après avoir analysé les résultats de nombreuses études, que les femmes attachent plus d'importance que les

hommes à la satisfaction des besoins alimentaires de la famille. Et les femmes ayant une éducation plus poussée semblent pouvoir mieux traduire leur appréciation d'une bonne alimentation dans la santé de leurs enfants.

Le rôle de l'éducation d'une mère fut spécifiquement isolé par Chatterjee et Lambert (1989), qui trouvèrent que les nouveaux-nés des femmes illétrées dans la campagne indienne avaient un taux de mortalité presque deux fois plus élevé que les nouveaux-nés dont les mères avaient reçu une éducation primaire. Une étude sur les relations entre la nutrition infantile et les facteurs tels que les revenus familiaux et l'éducation maternelle révéla que les femmes instruites utilisaient mieux les maigres ressources qu'elles recevaient comme allocations pour les enfants que les mères illétrées ayant des revenus plus importants (Baigi 1980). Dans une étude des Nations Unies utilisant les données de 115 pays, l'alphabétisation maternelle avait une corrélation plus grande avec l'espérance de vie à la naissance qu'aucun autre facteur. Cochrane, Leslie, et O'Hara (1980) passèrent en revue la littérature sur les effets de l'éducation parentale sur la santé de l'enfant et conclurent que l'éducation maternelle était très étroitement liée à la santé de l'enfant, d'après la mesure du statut alimentaire ou de la mortalité infantile, affirmant que les évidences sur l'importance de ces relations étaient sans équivoque. Depuis, Blumberg (1989) examina les évidences dans le monde entier pour conclure que l'éducation des femmes était associée à une spectaculaire diminution du taux de mortalité infantile et à une amélioration de la nutrition de l'enfant. Elle note aussi que l'éducation de la mère a presque invariablement un effet plus fort que l'éducation du père sur la réduction de la mortalité infantile et sur l'amélioration de la santé de la famille. Schultz (1989) trouva qu'une année d'études supplémentaire de la mère avait tendance à être associée à un déclin en pourcentage relativement constant du taux de mortalité infantile.

Aux Philippines, Berrera (1988) trouva que l'éducation de la mère était liée à une meilleure alimentation de l'enfant, en particulier chez les enfants de moins de deux ans, quand ils dépendaient étroitement de leur mère pour leurs besoins alimentaires. En utilisant des données recueillies dans 28 pays, Hobcraft et al (1984) trouvèrent aussi que l'éducation de la mère était particulièrement importante pour déterminer les chances de survie des plus jeunes enfants. Le rôle de l'éducation pour renforcer l'aptitude de la mère à garantir la santé de leurs enfants apparaît aussi dans le fait qu'il a été démontré que la mortalité infantile des filles, par rapport à celle des garçons, diminuait quand la mère était éduquée (Blumberg 1989).

3.2.2 Attitudes transformées par l'éducation primaire.

Il y existe de nombreuses études qui examinèrent l'impact de l'éducation sur les changements d'attitudes associés à la "modernité" (Rosen et LaRaia 1972, Chaudhury 1978, Fox 1973, Oppong 1977, Kleinberg 1973). Par exemple, Rosen et LaRaia (1972) recueillirent des données de femmes brésiliennes sur leurs attitudes, trouvant un "index de modernité" qui fut défini comme étant constitué d'un plus grand sens d'efficacité

personnelle, de la jouissance d'une relation d'égalité avec leurs maris, d'une plus grande emphase sur l'indépendance et la réussite dans la socialisation des enfants, et d'un regard sur le monde avec une perspective plus active. A l'exception d'une recherche continue sur les prises de décisions du foyer (dont nous parlerons plus tard), peu d'études ont été conduites dans ce sens-là. Ceci est peut-être dû, du moins en partie, aux questions sur le fait de savoir si oui ou non les attitudes "modernes" amélioreraient la qualité de la vie et sur la méthodologie utilisée pour obtenir les résultats des enquêtes.

Il existe cependant de nombreux changements d'attitudes chez les filles qui ont été clairement liés à leur éducation et, à cause de l'importance de ces changements pour l'avenir des pays les plus pauvres, chacun de ces changements a été attentivement étudié. On a trouvé que l'éducation changeait l'attitude des filles sur le nombre d'enfants qu'elles désiraient. Vlassof (1980), interrogeant des adolescentes célibataires de la campagne en Inde, découvrit que la taille de la famille idéale était liée de façon significative au niveau d'enseignement. Les personnes interrogées les moins éduquées, sur un éventail de zéro à huit ans d'études, désiraient en moyenne plus d'un enfant de plus que les personnes les plus instruites. Schultz (1989) montra que la fertilité désirée des femmes diminuait de façon uniforme par rapport à leur niveau d'éducation.

Alors que la baisse de la fertilité associée à l'augmentation de l'éducation chez les femmes dans la plupart des pays est un fait bien établi (Enquête sur la Fertilité dans le Monde 1987, Blumberg 1989), l'ampleur et la forme de cette relation varie considérablement. Une grande partie de la baisse de la fertilité est attribuée au fait que l'on se marie plus tard, fait qui est fréquemment associé à l'éducation dans les zones rurales, et à la participation aux emplois salariés, qui n'a pas été liée à l'éducation dans les zones rurales (voir la Section Economique). Bien que l'éducation des femmes soit étroitement et inversement liée à l'âge auquel on se marie (Blumberg 1989, Kritz et Gurak 1989, Senanayake 1990), il n'apparaît cependant pas que ce soit le seul fait d'être à l'école qui retarde le mariage des femmes, puisque dans beaucoup de pays l'éducation des filles est achevée bien avant l'âge habituel où l'on se marie. Dans les zones rurales du Nigéria, Orbuloye (1981) trouva que dans l'ensemble la fertilité de celles qui avaient été à l'école était plus basse que celle des filles qui n'y étaient pas allées, et que la plupart des différences dans la fertilité étaient dues aux changements dans les modes de mariages après la fin des études. En plus de conduire à un désir d'avoir moins d'enfants, l'éducation peut aussi conduire à un changement dans l'attitude des filles et aussi celle de leurs parents à propos de l'âge approprié du mariage.

Bien qu'il existe moins de recherche à ce propos, l'éducation des filles a été également associée au plus grand désir d'éduquer les enfants. L'éducation de la mère a été reliée à une plus grande participation à l'éducation de leurs enfants au Nicaragua (Wolfe et Behrman, 1984), au Pérou (King et Bellow, 1988), et au Brésil (Birdsall, 1985). Kossoudji et Mueller (1983) trouvèrent qu'il y avait plus de chances que les foyers dirigés par des femmes dans le milieu rural du Botswana envoient leurs enfants à l'école primaire. Les

évidences sur la façon dont cette relation est établie ont été fournies par de nombreuses études qualitatives. Dans la campagne de Tanzanie, Kerner (1986) découvrit que les foyers des paysans les plus aisés étaient dirigés par des hommes, qui avaient tendance à investir leur surplus en épousant une femme de plus, augmentant ainsi le groupe de main-d'oeuvre domestique. A l'opposé, les chefs de famille femmes économisaient leurs revenus pour payer l'inscription et les fournitures scolaires et encourageaient leurs enfants à étudier et à préparer les examens d'entrée. Robertson (1984), dans son étude sur les femmes du Ghana, attribue les changements dans les attitudes des mères à l'augmentation de la fréquentation de l'école. Là, les femmes jouent un rôle dominant dans le financement de l'éducation de leurs enfants, payant les inscriptions scolaires pour les enfants des deux sexes même dans les cas où les hommes avaient refusé de financer l'enseignement des filles.

De plus, on a montré que l'éducation d'une mère affectait différemment l'éducation de son fils et de sa fille. King (1983) trouva que, aux Philippines, l'éducation d'une mère était reliée à un accroissement plus important de l'éducation des filles par rapport à l'éducation des garçons. King et Bellow (1988) ont montré que, au Brésil, l'éducation des deux parents avait un effet positif sur celle de leurs enfants, mais que son impact était différent pour les filles et les garçons. L'éducation du père avait deux fois plus d'impact que celle de la mère sur les garçons, tandis que les impacts respectifs de l'éducation des parents sur celle de leurs filles étaient équivalents. Ils expliquèrent ces résultats en suggérant que l'éducation de la mère contrebalançait la préférence du père pour éduquer les garçons. Il existe un argument ethnographique qui soutient cette interprétation de Kerner (1989) du contraste entre la participation des garçons et des filles au système éducationnel de deux régions de Tanzanie, où dans une région les femmes exercent traditionnellement un plus grand pouvoir de décision que dans l'autre. Dans la région où les femmes exercent un pouvoir de décision relativement plus grand, l'investissement des parents dans l'éducation des filles était presque aussi important que pour les garçons. Dans la région où les femmes exerçaient moins de pouvoir, l'éducation des garçons était mise en avant. Back et al (1985) étudièrent les effets de l'éducation de la mère sur l'éducation des adolescentes et trouvèrent que ces dernières, qui étaient à l'école, attribuaient leurs expériences d'encouragement et de confiance en soi qu'elles rencontraient chez elles à leurs résultats scolaires actuels. Leur encouragement et leur confiance en soi étaient associés de façon positive au niveau d'études que leurs mères avaient atteint. Les effets de l'éducation de la mère sur les intentions de leurs filles à propos de leurs études apparurent positives dans toutes les catégories socioéconomiques, les différences les plus significatives se trouvant parmi les classes les plus inférieures.

Comme une grande partie des études ci-dessus ne rapportent pas leurs données selon les différences entre les milieux rural et urbain, la relation entre l'éducation d'une mère et celle de ses enfants peut être affectée par ces facteurs. Cochrane, Mehra, et Osheba (1988) trouvèrent que la relation entre l'éducation d'une mère et celle de ses enfants en Egypte variait selon la région du pays. L'éducation de la mère avait un effet positif significatif sur l'enseignement des enfants dans les zones urbaines; cependant, il ne sembla pas qu'elle était

reliée de façon significative à la participation scolaire courante dans les zones rurales. Larson (1988), dans une étude sur deux communautés rurales d'Égypte et de Tunisie, trouva que les parents s'attendaient à ce que l'éducation de leurs filles aboutisse pour celles-ci à un emploi de bureau et à une vie plus facile. Caldwell, Reddy, et Caldwell découvrirent que dans le sud rural de l'Inde les parents des classes supérieures insistaient pour que leurs filles en âge scolaire sachent lire et écrire, tandis que les parents plus pauvres soulignaient qu'ils s'attendaient à ce que l'éducation de leurs filles leur permette d'obtenir un emploi salarié. Cependant, comme nous l'avons montré au chapitre précédent, à cause du manque d'emplois salariés dans les zones rurales, l'éducation d'une fille ne la conduit pas toujours à un métier. L'implication est que, quand l'éducation de ses filles n'est pas perçue comme étant associée à une amélioration de ses revenus et/ou de son statut, il y a alors moins de chances que l'éducation de la mère représente une force positive en faveur du développement de l'enseignement de ses filles.

Un autre changement d'attitude, le désir de plus en plus fort pour une vie en milieu urbain, désir qui a déjà été associé à l'éducation des filles des zones rurales, n'a pas l'impact positif du désir d'avoir moins d'enfants, un mariage plus tardif, et des enfants plus instruits. Comme nous l'avons déjà mentionné au Chapitre II, l'éducation en milieu rural est souvent associée à un plus grand désir pour la vie citadine, ce qui peut conduire à migrer. Berstecher (1985) a trouvé que le contenu de l'éducation reçue préparait les élèves aux emplois de bureau et aux carrières professionnelles, et non pas à l'agriculture. Comme de telles professions n'existent qu'en petit nombre dans les zones rurales, l'enseignement accroît la motivation pour migrer vers les zones urbaines. En outre, l'étude de Vlassoff (1980) sur les adolescentes célibataires de la campagne indienne trouva que les filles ayant plus d'éducation, sur une échelle de un à huit ans, préféraient avoir un mari qui exerçait un métier non agricole, en milieu urbain, ceci dans une proportion considérablement plus grande que pour les filles non éduquées.

3.2.3 Accroissement du contrôle personnel grâce à l'éducation primaire

King (1990) a avancé que quand l'écart éducatif entre les sexes était important entre mari et femme, les indicateurs de bien-être social, tels que l'espérance de vie féminine, la mortalité infantile, et la fertilité ont tendance à être pires. Elle fait remarquer que certains pays ayant des écarts éducatifs entre les sexes moins grands atteignent un niveau de bien-être social comparable à celui de certains pays plus riches ayant des écarts entre les sexes plus importants. Elle émet l'hypothèse que, quand la différence d'éducation entre mari et femme est grande, le rôle de la femme dans les prises de décisions est moins grand par rapport à celui de son mari. Comme les femmes ont généralement la responsabilité de la garde des enfants au sein de la famille, moins de contrôle sur les décisions de répartition des dépenses et de fertilité pourrait conduire, entre autre, à une mortalité infantile et une fertilité plus grandes. Si l'éducation donne bien aux femmes plus de pouvoir dans les prises de décisions au sein de leurs foyers, elles peuvent alors mettre en oeuvre les changements de compétences et d'attitudes qu'elles ont acquies au cours de leur éducation. Mais les

évidences suggèrent que les femmes de la plupart des pays du monde manquent de pouvoir de décision suffisant pour agir selon leurs propres priorités. Par exemple, Curlin et Brown (1985) ont souligné combien il était difficile pour les femmes de contrôler leur fertilité même quand des moyens de contraception étaient à leur disposition. L'Enquête sur la Fertilité dans le Monde montre que presque la moitié des femmes interrogées dans 27 des pays les plus pauvres ne voulaient pas davantage d'enfants. Toutefois, seulement un tiers d'entre elles utilisaient un moyen de contraception. Maynard-Tucker (1989) trouva que dans la campagne péruvienne, où 90 pour cent des femmes et 99 pour cent des maris interrogés connaissaient au moins une méthode contraceptive, presque un quart d'entre eux disait n'en utiliser aucune, et plus de la moitié du reste utilisait uniquement la méthode des températures. Dans ces régions, les femmes tombaient enceintes en moyenne tous les 18 mois et rejetaient la responsabilité sur leurs maris, se plaignant du fardeau grandissant qu'elles rencontraient avec chaque enfant supplémentaire. La participation des hommes pour élever les enfants était minime et, ce qui est intéressant, ils ne se sentaient pas responsables pour les grossesses successives de leurs femmes. Dans une autre étude, Acharya (1980) découvrit que presque 70 pour cent des femmes interrogées au Népal, où la participation des femmes à l'éducation est particulièrement faible, affirmait connaître le planning familial, et plus de 60 pour cent savait où se trouvait le centre de planning familial le plus proche. Cependant, selon le groupe ethnique, seulement de 0 à 13 pour cent utilisaient un moyen de contraception. Des études (Spratt, Crouch, et Cubeden, non daté) ont montré que la disponibilité d'un centre de planning familial ne suffisait pas à modifier la fertilité de façon significative.

Alors qu'il a été démontré que l'éducation réduisait le nombre d'enfants qu'une femme désirait, son aptitude à mettre son désir en pratique peut être limité par un manque de contrôle sur les prises de décisions. Greenstreet (1990) trouva qu'au Ghana les femmes ne pratiquaient généralement pas de planning familial sans la permission de leurs maris. Quand les femmes étaient allées dans des cliniques sans que leurs maris le sachent, il s'était souvent ensuivi des conflits familiaux et il en était même résulté des divorces quand sa démarche était découverte. Le Bureau des Femmes du Zimbabwe (1981) trouva que, bien que les femmes affirmaient que le plus gros problème qu'elles rencontraient soit le nombre d'enfants qu'elles avaient, elles étaient souvent opposées au planning familial parce que leurs maris ne le leur auraient pas permis. Gulati (1985) a trouvé que les épouses d'Asie du Sud étaient plus désireuses que leurs maris de contrôler leur fertilité. Dans les régions de l'Inde à faibles revenus où les hommes abandonnent souvent leurs familles et les femmes doivent subvenir aux besoins de leurs enfants, elle découvrit que les femmes choisissaient généralement la stérilisation après leur deuxième ou troisième enfant. Un certain nombre d'études supplémentaires laissent supposer que quand les femmes du milieu rural ont plus de contrôle sur les prises de décisions concernant leurs vies, elles réduisent leur propre fertilité (Blumberg 1985).

De la même façon, il y a de nombreuses indications que les femmes du milieu rural améliorent la santé de leurs enfants quand elles ont davantage de contrôle sur les prises de

décisions concernant leurs familles et la répartition des ressources (Kennedy et Cogill, Blumberg 1989). Une étude sur les familles désespérément pauvres du milieu rural du sud de l'Inde trouva que la seule contribution la plus importante à la nutrition des enfants était le jardin familial entretenu et cultivé par leurs mères (Kumar 1985).

Une des meilleures récapitulations sur la façon dont l'éducation était généralement perçue comme affectant le statut des femmes au sein de l'unité familiale fut présentée par Caldwell (1979). Il affirma que:

"Ce que l'on pouvait voir se passer dans les foyers d'Afrique de l'ouest qui concernait les femmes éduquées était que l'éducation de ces dernières changeait considérablement l'équilibre traditionnel des relations familiales... Celles qui étaient allées à l'école, même pour une période relativement courte dans les écoles de villages, admettaient qu'on leur avait montré des modèles différents et qu'elles avaient connu des changements personnels profonds. Il y avait plus de chances qu'une femme ayant une éducation conteste sa belle-mère, et il y avait moins de chances qu'une belle-mère s'oppose à cette contestation. Il y avait plus de chances qu'elle essaie de communiquer avec son mari, et il y avait moins de chances que son mari rejette cet effort. Avec ce renforcement des liens maritaux, il y avait plus de chances qu'elle s'affirme hors de la matrice de la famille."

Oppong (1977) et Smock (1981) ont tous deux émis l'hypothèse que l'éducation féminine modifiait la nature des relations maritales, étant donné que les femmes avaient un plus grand rôle dans les prises de décisions, en particulier en ce qui concernait les décisions sur la fertilité et la santé des enfants. D'Souza et Bhhyiya (1982) trouvèrent qu'au Bangladesh les prises de décisions du foyer changeaient avec l'éducation des femmes, les femmes éduquées et leurs enfants ayant à leur disposition une plus grande partie des ressources familiales. Il existe très peu d'études supplémentaires sur l'impact de l'éducation des filles sur l'accroissement du contrôle sur les prises de décisions au sein de leurs foyers quand elles deviennent adultes, qui peut être une des conditions qui leur permette de mettre en pratique les changements dans les compétences et les attitudes acquises grâce à leur éducation.

3.2.4 Rôle joué par les revenus indépendants des femmes

La relation positive entre l'éducation des femmes et leur emploi sur le marché du travail rémunéré ne se voit pas dans tous les pays, ou dans toutes les régions d'un même pays, ni tout le temps (voir Chapitre II). L'éducation mène à la participation à l'économie salariale uniquement si les emplois existent, ce qui n'est pas le cas dans beaucoup de pays pauvres. Standing (1976) a souligné que le nombre d'opportunités d'emploi, de même que

les bas salaires que les femmes touchent, ont dissuadé les familles d'investir dans l'éducation des filles. Parce qu'on ne s'attend pas de la part des femmes à ce qu'elles participent à la main-d'oeuvre, elles ont été privées d'éducation; parce qu'elles ont été privées d'éducation, les opportunités d'emploi ont été limitées; et parce que ces opportunités ont été limitées, leur accès réduit à l'éducation a été justifié et perpétué.

Les preuves d'une relation entre l'éducation des femmes et des revenus élevés sous leur contrôle peuvent manquer, à un plus haut degré, simplement parce qu'il n'y a pas eu suffisamment de recherches ou que les recherches ont été faites de telle manière que les données importantes ont été ignorées (voir Chapitre II). Si l'éducation augmente effectivement les chances qu'une femme ait des revenus indépendants, les changements sociaux qui apparaissent alors quand une femme touche de tels revenus représentent une partie de l'impact social de l'éducation formelle pour filles. Blumberg (1989), résumant un certain nombre d'études, a conclu que les revenus étant sous le contrôle des femmes, par rapport aux revenus sous le contrôle des hommes, représentaient un facteur déterminant majeur du statut des femmes. Les revenus indépendants renforcent généralement le pouvoir de décision des femmes au sein de leurs foyers en ce qui concerne les enfants, les questions économiques, et le bien-être de la famille. De plus, les revenus des femmes sont le plus souvent dépensés pour l'alimentation et l'éducation des enfants et pour les besoins de base de la famille.

Avoir des revenus indépendants augmente l'aptitude d'une femme à provoquer un impact social grâce à la possibilité de dépenser ces revenus selon ses propres priorités. Blumberg (1989) a fait remarquer que les études montraient que les femmes avaient tendance à consacrer une plus grande partie de leurs revenus à la subsistance de leurs familles, en en gardant moins pour leurs besoins personnels. Dans une étude sur les familles pauvres avec enfants dans le sud de l'Inde rural, aucun accroissement positif de l'alimentation infantile ne fut découvert quand les revenus paternels augmentaient, alors que l'alimentation des enfants bénéficiait de l'augmentation des revenus maternels (Kumar 1985). Kennedy et Cogill (1987) ont étudié les effets du passage de la production de maïs à celle de canne à sucre au Kenya. Ils trouvèrent qu'une grande partie de l'augmentation des salaires des agriculteurs obtenue grâce au changement était dépensée pour des produits non alimentaires, mais dans les foyers dirigés par les femmes, où les femmes avaient le pouvoir de contrôler les ressources, il y avait des preuves consistantes d'une meilleure situation alimentaire pour les enfants. Les revenus d'une femme de la campagne de Malaisie lui appartiennent théoriquement, mais la plupart des femmes mariées utilisent au moins une partie de leurs gains pour compléter ceux de leurs maris (Strange 1978). Toutes les femmes qui réussissent à le faire ont des économies cachées, qui sont utilisées pour envoyer à l'école les enfants qui, sans cela, seraient dans l'impossibilité d'y aller. Kerner (1986) trouva que, en Tanzanie, quand les femmes contrôlaient directement leurs revenus, elles avaient tendance à les investir davantage que les hommes dans les dépenses scolaires de leurs enfants.

Un certain nombre d'études ont aussi montré des signes que, quand les femmes avaient des sources de revenus indépendantes de celles de leurs maris, cela n'affectait pas leur statut au sein de leurs familles. Blumberg (1985), étudiant l'impact de l'industrie agricole sur les femmes du Guatemala, trouva qu'après avoir touché des revenus pendant cinq ans, revenus qui excédaient ceux de leurs maris pendant la pleine saison, l'impact sur la fertilité était indubitable. Les femmes qui exerçaient un emploi salarié à l'usine de transformation avaient en moyenne 2,2 enfants, par opposition aux femmes du même âge d'un village voisin, où les maris étaient payés pour le travail qu'ils fournissaient dans les champs avec l'aide de leurs femmes, qui avaient en moyenne 5,2 enfants. Quand on les interrogeait sur leur fertilité future, les femmes du village où elles ne contrôlaient pas leurs propres revenus répondaient souvent: "Je n'en veux pas d'autres, mais mon mari en veut, alors je continuerai à en avoir". Rosenzweig et Schultz (1985) ont trouvé que le taux de survie des nouveaux-nés par rapport aux bébés mâles était plus élevé dans les régions où il y avait de meilleures opportunités d'emploi pour les femmes adultes, la mortalité infantile chez les filles diminuant au fur et à mesure que l'éducation des mères et les opportunités économiques pour les femmes augmentaient.

Cependant, nous avons aussi un nombre considérable de preuves que les emplois rémunérés et le pouvoir économique ne mènent pas nécessairement à un meilleur statut et à un plus grand pouvoir de décision au sein de la famille. Gallin (1982) trouva que les femmes d'une communauté de Taïwan, qui pendant ces vingt dernières années est passé d'un système économique basé presque entièrement sur l'agriculture à une économie reposant en grande partie sur des emplois non agricoles, étaient passées d'un travail strictement domestique à un emploi dans le secteur public aux côtés des hommes. Toutefois, leur participation au travail hors de la maison n'a pas été suivi d'une redéfinition significative de leur statut. Strange (1978) étudia les femmes d'un village malais sur une période de 10 ans pendant laquelle les conditions économiques changèrent. La vie des femmes les plus pauvres du village ainsi que leurs responsabilités et leurs rôles socioéconomiques n'étaient pas très différents de ceux de leurs mères, bien que leur alphabétisation leur ait donné une plus grande conscience du monde au-delà de leur village, ce qui, associé à leur exposition aux mass média, avait accru leurs envies de choses qu'elles n'avaient pas les moyens de s'offrir.

Le manque relatif d'études examinant l'impact des revenus indépendants sur le statut des femmes et les résultats mitigés de ces études associés à l'absence totale de recherches sur les relations complexes entre l'éducation des femmes, leurs revenus indépendants, et leur statut en milieu rural, met en évidence une sérieuse lacune dans la littérature traitant de l'impact social de l'éducation des filles.

3.3 L'EDUCATION POUR FILLES DANS LE MILIEU URBAIN

3.3.1 Aptitudes acquises grâce à l'éducation primaire

Le degré jusqu'auquel les filles peuvent utiliser les compétences de lecture, d'écriture, et de calcul qu'elles apprennent à l'école dans un contexte urbain peut, jusqu'à un certain point, varier selon qu'elles soient pauvres ou non. Par exemple, Kamphoefner (1987) rapporte que les véritables utilisations que les femmes des classes socioéconomiques inférieures d'Égypte tirent de leur éducation sont peu nombreuses. Si une femme cherche un emploi dans une usine ou dans le secteur formel, pour être embauchée, il se peut qu'elle doive présenter un certificat de l'école primaire ou passer un test mesurant son niveau d'alphabétisation. Mais, comme la réserve d'ouvriers dépasse la demande, ces critères sont généralement utilisés comme conditions préalables artificielles afin de restreindre le nombre de demandeurs, et leurs compétences pour lire et écrire sont rarement utilisées dans leur travail. Une étude sur les domestiques femmes au Pérou conclut que leur alphabétisation leur était utile principalement pour écrire des lettres à leurs familles, lire les journaux, et accroître leurs contacts personnels (De Sagasti 1972). Bien qu'il ait trouvé que les Égyptiennes des classes défavorisées ne pouvaient tirer qu'un emploi limité de leur éducation formelle, Kamphoefner (1987) signala que l'éducation les rendait tout de même plus désirables en vue du mariage. Il trouva que les femmes éduquées pouvaient davantage aider leurs enfants à faire leurs devoirs, remplaçant ainsi les leçons particulières considérées essentielles à la réussite scolaire en Égypte. Comme les familles pauvres ne peuvent pas en général se permettre de telles leçons, les enfants n'ayant pas de mère qui puisse les aider à faire leurs devoirs quittent généralement l'école très tôt.

D'un autre côté, pour les femmes des classes supérieures, l'éducation peut souvent être liée à l'emploi et à un meilleur statut. Selon des données de 1970 sur le Brésil, le taux de participation à la main-d'œuvre augmentait avec le niveau d'études des femmes mais, comme à cette époque la majorité des Brésiliennes avait suivi moins de 4 ans d'études, cette relation était probablement due au statut socioéconomique élevé des femmes qui recevaient une éducation (De Miranda 1977). Au Brésil, sur un marché du travail aux salaires peu élevés, les femmes des classes supérieures avaient quatre fois plus de chances que les femmes des classes inférieures de trouver un travail à cause des opportunités que leurs contacts sociaux leur apportaient. Moses (non daté) indiqua qu'à Monserrat, aux Antilles britanniques, l'éducation pouvait vraisemblablement conférer davantage de mobilité sociale, un bon métier, de meilleurs revenus et un meilleur logement aux femmes des classes moyennes qu'à celles des classes ouvrières. Au Chili, les femmes salariées gagnaient généralement moins que les hommes ayant la même éducation et avaient besoin d'avoir un niveau d'études plus élevé que celui des hommes pour le même poste. Cependant, l'éducation des femmes a un puissant effet sur leurs chances d'accéder aux emplois "féminins" des classes moyennes considérés appropriés pour les femmes, tels que secrétaire, infirmière, ou institutrice (Schiefelbein et Farrell 1980).

Dans les pays multilingues, comme le sont la plupart des pays du monde, quand la façon d'enseigner du système scolaire se fait dans une langue nationale ou internationale, l'enseignement des femmes leur confère une qualification supplémentaire, qui a une valeur spécialement appréciée dans un contexte urbain. Dans l'étude de Yate (1982) sur les écoles coloniales belges du Zaïre, un des points de différenciation entre l'éducation pour garçons et pour filles était la langue d'enseignement. Le Décret sur l'Education de 1890 insistait sur l'enseignement en français dans les écoles pour garçons, mais n'était pas concerné par le fait que les écoles pour filles n'utilisaient pas le français. Les réformes ultérieures gardèrent le français comme option dans toutes les écoles pour garçons et comme langue d'enseignement de ces écoles pour préparer les garçons à devenir employés de bureau, mais dans les écoles pour filles seules les langues africaines étaient utilisées. En 1948, on donna aux garçons les premières écoles secondaires formelles utilisant le français comme langue d'enseignement, mais l'enseignement dans les écoles pour filles continua de se faire dans les langues vernaculaires. En limitant l'éducation scolaire des filles en langues locales, plutôt qu'en français, on limita réellement les opportunités des filles dans le secteur moderne.

Comme pour les recherches sur l'impact de l'éducation en milieu rural, peu d'études ont été menées sur la façon dont l'enseignement des filles affectait leur confiance en elles, l'estime qu'elles avaient pour elles-mêmes, et la façon dont elles percevaient leurs rôles. Antrobus et Rogers trouvèrent que les femmes de Jamaïque qui recevaient une formation en gestion et en comptabilité, par exemple, qui exigeait des connaissances pour lire, écrire, et compter, affirmaient développer l'estime qu'elles avaient pour elles-mêmes et leur confiance en elles. Verder Wees et Romijn (1987), qui font remarquer que les femmes ont peu ou pas d'accès aux programmes des petites entreprises, considèrent le manque de confiance en soi des femmes comme un facteur clé qui les entrave dans leur décision de débiter ou de diriger une affaire. A l'évidence, on a besoin de davantage de recherches sur les relations entre l'éducation primaire et la participation aux programmes de formation continue, les initiatives d'entrepreneurs, et les autres activités qui peuvent être encouragées par la confiance en soi que l'éducation permet de faire ressortir.

Le Vine (1980) et Caldwell (1986) ont tous deux suggéré que l'éducation augmentait l'autoritarisme et la confiance en soi d'une mère, qui les utilise pour protéger et assurer la santé de ses enfants. Dans une étude sur 300 mères d'une ville mexicaine, Le Vine et al (1987) trouvèrent que l'éducation de la mère était sans exception liée aux comportements les plus importants pour la santé de l'enfant. La proportion des grossesses pour lesquelles les mères recevaient des soins prénatals dans une clinique était liée de façon significative au nombre d'années d'études. Dans une enquête sur les situations critiques pour la santé des nouveaux-nés, la proportion des mères qui amenaient leur enfant à la clinique dans les trois premiers jours de l'apparition des symptômes était considérablement plus grande pour celles qui étaient allées à l'école pendant au moins 6 ans que pour celles ayant moins ou pas d'éducation.

Chatterjee et Lambert (1989) trouvèrent que les nouveaux-nés des femmes illétrées en Inde connaissaient un taux de mortalité plus du double de ceux du milieu rural dont la mère possédait une éducation primaire, mais que cette différence était réduite à deux tiers de plus chez les femmes illétrées du milieu urbain. Ils suggérèrent que les facteurs urbains tels qu'un meilleur accès aux services sanitaires contrebalançaient en partie les effets nuisibles de l'analphabétisme des femmes du milieu urbain, tandis que l'éducation conduisait à des changements quant à l'amélioration de la santé, tels qu'une meilleure hygiène et de meilleures habitudes alimentaires et nutritionnelles, dans les contextes rural et urbain.

3.3.2 Attitudes transformées par l'éducation primaire

L'éducation influence l'attitude des femmes vis-à-vis de la taille de la famille. Le Vine et al (1987) trouvèrent que, pour un échantillon de 300 femmes du milieu urbain mexicain à revenus modestes, les femmes qui étaient allées à l'école plus longtemps avaient tendance à vouloir moins d'enfants que celles qui avaient peu d'éducation, mais en fait leur fertilité dépendait fortement du nombre d'enfants que leurs maris voulaient. Chaudhury (1978), étudiant la fertilité au Bangladesh, trouva que l'utilisation de la contraception augmentait avec l'accroissement du niveau d'éducation, de 15 pour cent pour les femmes sans éducation, à 40 pour cent pour celles ayant une éducation de 1 à 5 ans, et à 71 pour cent au plus haut niveau d'éducation. L'évaluation de l'utilisation de la contraception au Mexique (Smock 1981) montre que les femmes les plus éduquées avaient tendance à utiliser les techniques de planning familial plus fréquemment, avec 10 pour cent d'utilisation de contraceptifs pour les femmes illétrées contre plus de 50 pour cent pour celles ayant une éducation allant au-delà du niveau primaire. Kabwegyere (1975) trouva qu'au Kenya, les femmes allant dans les cliniques du planning familial et choisissant la contraception avaient tendance, de façon disproportionnée, à être plus éduquées que celles qui ne le faisaient pas, ayant au moins de 5 à 8 ans d'études.

La relation entre le niveau d'éducation d'une mère et son désir d'éduquer ses enfants se développe généralement dans un contexte urbain. Clignet (1977) trouva que plus le nombre apparent d'alternatives professionnelles possibles était grand, comme cela est vrai davantage en milieu urbain qu'en milieu rural, plus la motivation des parents était grande pour envoyer leurs filles à l'école primaire. Dans les zones rurales d'Égypte, l'éducation de la mère n'est pas apparue comme étant liée de façon significative à la participation courante de ses enfants à l'école, mais elle avait un effet positif significatif dans les zones urbaines. En Indonésie, l'effet de l'éducation de la mère sur le niveau d'éducation que les filles reçoivent reflète une différence de milieux rural/urbain, ainsi qu'une différence de classes à l'intérieur du contexte urbain, ce qui a été également lié aux variations dans les alternatives professionnelles. Une augmentation de 10 pour cent de l'éducation de la mère apparut être en corrélation avec une augmentation de 1,2 pour cent de l'éducation de ses filles dans les familles des classes moyennes des zones urbaines, de 0,7 pour cent dans les familles des classes défavorisées des zones urbaines, et de 0,3 pour cent dans les familles des zones rurales (King et al, 1986). Fox (1973) trouva que l'impact du milieu urbain sur

l'éducation des filles semblait s'accroître avec chaque génération. Selon les données pour trois générations de femmes d'Ankara, en Turquie, le total de l'éducation que les femmes reçurent augmenta d'après le nombre de générations pendant lesquelles ces femmes avaient vécu en milieu urbain.

3.3.3 Accroissement ou contrôle personnel grâce à l'éducation primaire

Une étude sur 393 hommes célibataires du milieu urbain du Ghana ne trouva aucune relation entre l'éducation et la taille de la famille désirée. Cependant, leur éducation était liée à leurs changements d'attitude envers la structure de la famille, avec une préférence grandissante pour une unité nucléaire et des rôles égalitaires au sein de la famille. Oppong (1977) vit dans cette relation une variable intermédiaire cruciale pour une série de changements domestiques qui pourraient, à long terme, conduire à une baisse de la fertilité. Si, comme il a été déjà suggéré, les femmes désirent moins d'enfants que les hommes, n'importe quel changement qui engendre plus de contrôle sur les choix de fertilité pour les femmes devrait conduire à avoir moins d'enfants.

Les évidences qui prouvent si oui ou non l'éducation elle-même, sans l'addition de revenus indépendants, fournit aux femmes un contrôle plus important sur les prises de décisions concernant des sujets tels que la fertilité, la santé de l'enfant, ou leurs propres vies, ont rarement été réunies. Le Vine et al (1987) trouvèrent que, chez les citadines mexicaines à faibles revenus, les femmes un peu instruites affirmaient prendre plus de décisions maritales importantes conjointement avec leurs maris que les femmes ayant peu ou pas d'instruction. L'étude de Johnson (1972) sur les Mexicaines découvrit également que les femmes illétrées avaient tendance à être davantage dominées par leurs maris que celles étant un peu instruites.

Cependant, dans certaines études additionnelles, l'éducation ne semble pas avoir affecté ni le pouvoir de décision des femmes, ni leur statut en général. Moses (non daté) nota une distinction dans les effets de l'éducation selon la classe socioéconomique de la femme qui la recevait. L'étude laisse supposer que, aux Antilles britanniques, l'éducation avait peut-être engendré plus de bénéfices quant à l'amélioration de leur statut, comme par exemple des revenus plus importants ou une plus grande mobilité sociale, pour les femmes des classes supérieures plutôt que pour celles des classes inférieures. Cependant, les femmes instruites des classes moyennes et supérieures se considéraient toujours subordonnées vis-à-vis de leurs maris à un degré plus élevé que les femmes instruites des classes ouvrières. Les femmes des classes moyennes et supérieures apparaissaient avoir intériorisé à un plus haut point l'idéologie de la domination masculine par rapport aux femmes des classes ouvrières, parce que les hommes des classes supérieures pouvaient davantage remplir leurs rôles établis par cette idéologie, y compris fournir à leurs familles un soutien économique majeur et être présents dans leurs foyers pour prendre les décisions. Abraham et Abraham (1988) trouvèrent que l'éducation des femmes indiennes des classes moyennes et supérieures avait en général amené des changements dans les attitudes et la

façon de vivre, mais avait rarement transformé de façon substantielle la structure familiale. Acharya (1980), en examinant les interactions entre l'éducation, la participation à la main-d'œuvre, et le statut des femmes au Népal, obtint des résultats peu concluants, mais rapporta que les femmes illétrées, dont la pauvreté les obligeait à sortir de chez elles pour chercher un emploi, semblaient souvent avoir un plus grand contrôle sur leurs propres vies que les femmes instruites qui appartenaient à des groupes socioéconomiques supérieurs qui ne touchaient pas de revenus indépendants.

L'impact de l'éducation sur l'attitude des filles peut varier selon les opportunités de changement qui sont disponibles. Dans un certain nombre de pays l'éducation pour filles a été encouragée mais ceci dans un contexte culturel qui limite les activités auxquelles les femmes peuvent participer hors de leur maison. Les programmes pour promouvoir l'éducation des femmes en Libye des années 50 aux années 80 ne furent accompagnés d'aucune action pour faciliter l'entrée des femmes sur le marché du travail, puisque la richesse pétrolière du pays favorisait l'embauche de main d'œuvre féminine étrangère quand le besoin se présentait (Attir 1985). Peu de changements sociaux semblent avoir résulté de l'éducation des femmes en Libye sauf des changements dans l'habillement, tels que l'abandon du port du voile, et ceci à travers tout le pays - en particulier dans les centres urbains, où l'on rencontre plus de femmes qui font les courses et qui conduisent, et qui se déplacent à l'intérieur de leur ville sans être accompagnée par un homme. Meleis, El-Sanabary, et Beeson (1979) trouvèrent une situation similaire au Koweït, où la principale motivation des femmes pour obtenir une éducation était d'accroître leur attraction en tant qu'épouse et mère, mais de telle sorte qu'elle ne bouleverserait pas la structure traditionnelle de la famille. Chez les femmes musulmanes Hausa du Nigéria, Callaway (1986) trouva que, tandis que le niveau d'éducation des filles et des femmes augmentait considérablement, les attitudes envers le mariage et la famille et envers les comportements considérés appropriés pour les femmes, ne semblaient pas changer. Elle conclut que "pour changer le degré de servilité des femmes, les femmes ont besoin de quelque chose de plus qu'une éducation - elles ont besoin d'un marché où utiliser leur qualifications, et d'un statut social pour participer aux activités non ménagères" (p.15).

3.3.4 Rôle joué par les revenus indépendants des femmes

Comme nous l'avons mentionné dans la partie sur l'éducation dans le milieu rural, une des principales raisons pour lesquelles les femmes migrent vers les zones rurales est leur expectative d'un travail indépendant rémunéré et d'un changement dans leur condition économique. Charlton (1984), dans une étude sur la migration des Ougandaises, trouva que les femmes parlaient volontiers des raisons pour lesquelles elles migraient, disant qu'elles en avaient assez d'être des ouvrières agricoles non payées. Dans les zones urbaines, elles avaient le sentiment qu'elles pourraient être rémunérées pour leur travail et changer leur situation économique. Il existe des évidences que l'éducation des filles augmente en effet les chances des femmes de trouver un emploi en milieu urbain et ainsi de toucher des revenus indépendants (voir Chapitre II).

Avoir des revenus indépendants conduit à des changements sociaux et économiques dans la vie des femmes. Alo et Adjiebang-Asen (1988) trouvèrent que les activités rémunérées des Nigériennes élevaient leur statut à la maison de nombreuses façons. Parmi ces changements, les femmes pouvaient contribuer directement au budget du foyer - leur donnant plus de pouvoir de décision; ainsi que remplir leurs obligations envers la famille et les enfants et maintenir des relations amicales et des échanges de cadeaux avec un plus grand nombre de connaissances. Ces deux bénéfices apparaissent élever le statut de la femme. Les femmes pauvres mexicaines affirmaient que "Bien sûr (travailler pour de l'argent) est important, parce que si vous gagnez de l'argent vous le dépensez vous-même et n'avez pas besoin de le quémander" (Roldan 1982). En outre, Roldan découvrit que chez les ouvrières de l'industrie à Mexico il y avait une relation indubitable entre le pourcentage du budget total du foyer auquel les femmes contribuaient et leur apport aux décisions sur la fertilité. Avoir plus d'enfants était une décision prise par les femmes seules parmi 50 pour cent de celles qui contribuaient 40 pour cent ou plus au budget familial; c'était uniquement la décision des femmes parmi seulement 20 pour cent de celles apportant moins de 40 pour cent des ressources totales du foyer. Blumberg (1989) conclût que les revenus sous le contrôle des femmes, par rapport à ceux sous le contrôle des hommes, constituaient un facteur déterminant majeur du statut des femmes, puisque les revenus indépendants augmentaient généralement le pouvoir de décision des femmes au sein du foyer en même temps qu'ils apportaient des fonds pour l'alimentation et l'éducation des enfants.

L'emploi des femmes peut aussi contribuer à baisser les taux de fertilité. A Hong Kong, dix pour cent du déclin du taux des naissances a été attribué aux mariages tardifs (Salaff 1976). Là-bas les femmes retardent leur mariage, ce qui, sur le plan culturel est associé avec la supposition qu'elles auront des enfants immédiatement, à cause de leurs responsabilités envers leurs parents et leurs frères et soeurs. Dans une des quelques études examinant les relations entre l'éducation des femmes, leur travail, et les impacts sociaux, Chaudhury (1978) trouva que l'éducation et le travail salarié augmentaient tous deux l'utilisation de la contraception. Au Bangladesh, une femme illétrée ou n'ayant que très peu d'éducation formelle qui travaille a moins d'enfants que son homologue qui ne travaille pas. Mais, quand elles ont plus d'éducation, les femmes ont moins d'enfants, qu'elles travaillent ou non hors de chez elles. De plus, chez les femmes ayant une certaine éducation il y a peu de variation dans l'utilisation des contraceptifs selon leurs statuts professionnels, mais, chez les femmes n'ayant aucune éducation formelle, l'utilisation des contraceptifs est quatre fois plus grande chez les femmes qui travaillent que chez celles qui n'ont pas de revenus.

Bien qu'il existe des études indiquant une relation entre l'éducation et l'augmentation de l'embauche en milieu urbain et abordant l'impact de l'emploi sur la vie des femmes et sur leur statut, il y a étonnamment peu de recherches examinant la façon dont ces trois facteurs agissent réciproquement. Par exemple, vu l'importance de l'augmentation du pouvoir de décision quand les femmes mettent en pratique ce qu'elles ont appris à l'école, il n'existe presque aucune étude abordant les relations entre l'éducation et les revenus indépendants avec le pouvoir de décision à la maison.

3.4 VARIATION CULTURELLE DANS L'EDUCATION POUR FILLES

3.4.1 L'importance de considérer les variations culturelles

Dans leur étude sur deux groupes ethniques du Népal étant différents dans leurs idéologies religieuses et leurs traditions culturelles, Acharya et Bennett (1981) trouvèrent que "la participation d'une femme aux emplois à court terme ou au commerce hors du village avait un impact positif significatif quant à son pouvoir de décision sur les décisions les plus importantes de répartition des ressources, mais cet impact variait à l'intérieur du pays selon la culture de la femme. Dans beaucoup de communautés bouddhistes tibéto-burmanes dans la partie nord du Népal, on s'attend des femmes à ce qu'elles soient entrepreneurs et elles sont réputées pour leur statut relativement élevé et leur autonomie; dans les communautés hindoues plus indo-aryennes dans les régions du sud du pays, les activités des femmes sont limitées principalement aux tâches ménagères et traditionnellement leur statut a toujours été inférieur. Est-ce que les activités des femmes rapportant des revenus indépendants ont un impact sur leur pouvoir de décision, ou est-ce que le système culturel influence à la fois les chances des femmes d'avoir des revenus indépendants et leur statut quant aux prises de décisions au sein de leurs foyers ?

L'étude de Caldwell (1986) sur 10 sociétés définies comme "atteignant un niveau de santé supérieur", à cause de leur capacité d'atteindre un taux de mortalité infantile faible et une espérance de vie élevée avec des revenus par habitant relativement faibles, découvrit un nombre disproportionné de pays dans le groupe dominés par l'idéologie bouddhiste et un modèle répétitif de culture dans laquelle les femmes possédaient une plus grande autonomie et un meilleur statut. Les 10 sociétés décrites comme "atteignant un niveau de santé faible", à cause de leur taux élevé de mortalité infantile et leur courte espérance de vie comparé à leurs revenus par habitant plus élevés, étaient entièrement ou en grande partie musulmanes ou avaient d'importantes minorités musulmanes. Caldwell trouve un pourcentage beaucoup plus grand de filles à l'école primaire en 1960 (ce qui les met dans la tranche d'âge correcte pour influencer les statistiques de 1984 sur la mortalité infantile) dans les pays au niveau de santé supérieur (en majorité bouddhistes) que dans les pays au niveau de santé inférieur (en majorité musulmans). En analysant comment certains des pays au niveau de santé plus élevé étaient capables d'atteindre de tels résultats, Caldwell aborde l'impact de l'autonomie et de l'éducation féminine. Un certain nombre d'études sur le statut des femmes dans les sociétés musulmanes (Hashem 1990, El-Sanabary 1989, Lorfing et Abu Nasr 1985), l'impact social de l'éducation sur les musulmanes (Kamphoefner 1987, Attir 1985, Melcis, El-Sanabary, et Beeson 1979), et la nature de l'éducation reçue par les filles dans ces pays (Niles 1989, El-Sanabary 1989, Tinker et Bramsen 1975, Attir 1985, Callaway 1986) soulèvent certaines questions sur le rôle de la culture non seulement dans la restriction de l'accès des filles à l'école, mais aussi dans la restriction de la capacité des femmes à utiliser ce qu'elles ont appris. L'impact de la culture sur le total et la qualité de l'éducation que les femmes reçoivent et leur contrôle sur l'utilisation de ce qu'elles ont appris doivent-ils être ignorés ?

Le pouvoir de la culture est évident dans l'étude de Croll (1976) sur les Chinoises. Elle affirme que

"bien que le travail productif des femmes soit une condition nécessaire à leur statut, ce n'est pas une condition suffisante. Malgré l'incorporation répandue des femmes dans la production sociale, la transformation du statut de la femme a été quelque peu moins importante que prévu. Les changements dans la situation économique n'ont pas nécessairement entraîné l'adoption d'une nouvelle idéologie. Les vestiges de l'idéologie traditionnelle, qui avait établi que les femmes ne devaient avoir aucune influence publique ni aucune connaissance de ce qui se passait hors de chez elles, sont toujours vivants."

Les variations de culture influencent-elles les conditions nécessaires et suffisantes pour la transformation du statut de la femme, et quel est le rôle de l'éducation dans ce contexte ?

Il n'y a pas de réponses simples à ces questions, si réponses il y a . Les études générales inter-culturelles sur l'impact social de l'éducation des filles qui dominent la littérature masquent les modèles uniquement culturels qui réclameraient une approche uniquement culturelle. De même que la section précédente se concentraient sur la façon dont l'éducation des filles pouvait affecter ces dernières de différentes façons selon un contexte rural ou urbain, selon leur statut socioéconomique et leur contrôle sur leurs propres revenus, cette section se concentrera sur la façon dont le contexte culturel à l'intérieur duquel l'éducation est reçue peut également influencer son impact social.

3.4.2 Exemples de variations de l'impact de l'éducation sur les femmes

L'hypothèse qui se trouve derrière la plupart de la littérature développée au début est que la modernisation apportait en général des bénéfices aux pays les plus pauvres du monde. Cependant, le consensus parmi la plupart de la littérature actuelle est que, au moins dans beaucoup de ces pays, la modernisation a miné les modèles féminins traditionnels d'autorité et de pouvoir et a profité beaucoup moins aux femmes qu'aux hommes. Le processus de modernisation n'a pas commencé de zéro et donc, ses effets ont différé selon les variables culturelles et les contextes historiques. Le monde occidental est fier du pouvoir et du statut relatif des femmes dans ses sociétés, et suppose souvent, en voyant le statut relativement peu élevé des femmes dans la plupart des pays en voie de développement que les restrictions culturelles contribuent à ce statut et que le courant de la modernisation les aiderait à les surmonter. Cependant, dans beaucoup de pays, le statut actuel des femmes non seulement est diminué par rapport au contrôle qu'elles avaient avant sur leurs vies, mais aussi, bien souvent, l'intervention du colonialisme occidental, la technologie, et le système de valeurs contribuèrent de façon considérable au statut actuel

des femmes. Par conséquent, le problème de l'éducation des femmes et de l'amélioration de leur statut en vue de la réalisation de l'impact de cette éducation est différent dans chaque société selon le rôle culturel traditionnel de la femme et l'histoire spécifique de l'éducation des femmes et du contrôle des ressources.

Les discussions qui suivent sur les modes d'interactions entre les systèmes culturels traditionnels, l'accès des femmes aux ressources et à l'éducation, et le statut actuel des femmes sont destinés à montrer comment la culture affecte l'impact social de l'éducation.

Dans beaucoup de régions d'Afrique et d'Asie les modèles de culture traditionnels pour les hommes et les femmes comprennent des domaines séparés quant à la propriété, au contrôle, et aux responsabilités. Les femmes des Philippines ont été caractérisées comme ayant un statut social élevé, des relations d'égalité avec les hommes, et un vaste pouvoir au sein de la famille, ce modèle social remontant à une longue tradition de ségrégation des rôles entre les sexes (Liu, Rubel, Yu 1969, Youngblood 1978). Dans l'histoire philippine de la Création, la première femme jaillit entièrement formée du même morceau de bambou et en même temps que le premier homme (Clark 1979). Mais, sous l'occupation espagnole, les disparités économiques et de statut entre hommes et femmes aux Philippines s'intensifièrent. Les hommes commencèrent à partir vers les centres de travail et à apprendre à utiliser les technologies importées; ce sont eux qui commencèrent à rapporter un salaire et, à cause de cela, à assumer le contrôle des dépenses. Les changements dans la production agricole, passant des cultures de subsistance à celles destinées à la vente, modifièrent le contrôle traditionnel des femmes sur les différents aspects de la production et les femmes furent de plus en plus confinées dans leurs rôles de ménagères dépendantes et de mères. Le statut des hommes et des femmes a traditionnellement été comparé, puisqu'ils étaient considérés comme des entités incomparables, selon les différents domaines de leur contrôle (Clark 1979). Mais l'arrivée des Espagnols, qui accordaient beaucoup de valeur à l'image de la femme timide, réservée, et ménagère, introduisirent une époque de rôle plus passif des femmes qui n'existait ni avant ni après l'époque du colonialisme.

Une économie qui offrait beaucoup d'opportunités pour les femmes de gagner des revenus indépendants, qui apportait aux femmes un niveau relativement élevé d'accès à l'éducation, et un modèle culturel traditionnel d'autorité contribua au statut actuel des femmes des Philippines. En 1980, le taux d'alphabétisation des femmes aux Philippines s'élevait à 83 pour cent et les femmes entre 15 et 19 ans étaient légèrement plus instruites que les hommes du même âge: taux d'alphabétisation de 97,1 et de 89,9 pour cent respectivement pour les femmes des zones urbaines et rurales contre 96,8 et 88 pour cent d'alphabétisation pour les hommes (Torres 1987). Bien que les hommes soient plus nombreux que les femmes dans les postes économiques, administratifs, et politiques importants, et reçoivent des salaires plus élevés pour le même travail, les femmes des classes moyennes et supérieures, au moins, tiennent un rôle actif, et le plus souvent prestigieux, dans la main-d'oeuvre, contrôlent en général la bourse de la famille, et sont à la base à égalité avec les hommes (Liu, Rubel, et Yu 1969, Clark 1979, Youngblood 1978). Le statut des femmes aux Philippines apparaît aussi dans le degré élevé de l'impact social associé à

leur éducation. Les données des enquêtes montrent que l'éducation maternelle est liée de façon positive aux résultats de l'alimentation de l'enfant (Barrera 1988), à un rôle accru dans les décisions maritales sur la fertilité (Caldwell et Opong), et au développement de l'éducation des enfants, en particulier des filles (King 1983, King, et al 1986).

Dans la plupart des pays d'Afrique sub-saharienne, les femmes ont également des domaines de pouvoir et de responsabilités séparés de ceux des hommes. Sudarkas (1982) a souligné que le maintien de champs professionnels séparés pour les deux sexes n'impliquait pas automatiquement des relations de hiérarchie entre ces deux domaines en Afrique sub-saharienne. Comme aux Philippines, l'époque coloniale introduisit de nouveaux systèmes de valeurs comme la structure d'une famille nucléaire qui incluait des ressources en commun et une domination masculine, ce qui avait une action réciproque sur la différenciation traditionnelle entre les sexes et les rôles et sur les changements technologiques et économiques associés à la modernisation, dont les bénéfiques se faisaient surtout sentir chez les hommes. La division souple et réciproque du travail qui donnait aux femmes la responsabilité du travail productif fut remplacé par une définition de la femme d'après son rôle reproductif. Etant reléguées dans leurs maisons, les femmes se trouvèrent écartées des productions contenant une valeur sociale, limitées dans leur accès aux ressources matérielles, avec une autorité personnelle et un statut social diminués. Parce que leurs tâches ménagères ne produisaient pas de biens échangeables, elles n'étaient pas considérées comme "travail". Bien que la proportion de filles inscrites à l'école primaire en Afrique sub-saharienne soit passée de 26 pour cent en 1960 à 69 pour cent en 1984, l'analphabétisme chez les femmes s'élève toujours en moyenne à plus de 70 pour cent et à plus de 90 pour cent dans les zones rurales (Njeuma 1987). Les opportunités limitées de gagner des revenus indépendants et l'accès limité à l'éducation auquel les femmes font face dans la plupart des pays d'Afrique sub-saharienne ont placé les femmes sur la voie d'un déclin continu de leur statut.

Cependant le manque de modèle culturel traditionnel écartant les femmes des activités du domaine public signifie que les femmes, dans la plupart de ces pays, exprime leur désir de recevoir une éducation comme un moyen d'accéder à un certain pouvoir économique et social. Le Bureau des Femmes du Zimbabwe (1981) nota les commentaires des femmes tels que: "Nous ne pouvons pas obtenir de siège au conseil parce que nous ne sommes pas instruites" (Rusito, p.11); "Nous voulons participer aux décisions locales et être choisies comme dirigeantes d'organisations qui ne sont pas uniquement pour les femmes" (M'sengezi, p.17); et "La plupart des femmes ne sont pas représentées dans les conseils. Cependant les femmes sont celles qui savent ce qui doit être fait dans les zones rurales pour qu'elles se développent. Après tout, ce sont les femmes qui vivent là-bas" (Nenguwo, p.18).

Dans les pays d'Afrique sub-saharienne, l'éducation a une place inhabituelle faisant partie à la fois du processus de modernisation qui a éliminé beaucoup de sources de statut pour les femmes, et étant un moyen possible de réhausser ce statut, mais un moyen que l'on a, à différents degrés, refusé aux femmes. Les différences actuelles entre l'accès à

l'éducation des garçons et des filles et les différences dans le type d'éducation qu'ils reçoivent commencèrent avec l'implantation dans leurs sociétés de valeurs coloniales à une époque où ces nations colonisatrices voulaient instaurer des rôles spécifiques selon les sexes, à cause de leurs propres valeurs culturelles ainsi que de leurs désirs économiques et politiques. Pendant la période coloniale au Zaïre, par exemple, l'éducation des garçons les préparait à devenir des officiers gradés, des artisans, des employés de bureau, des infirmiers, et des ouvriers agricoles pour l'administration coloniale. L'éducation des filles se limitait aux compétences ménagères et aux valeurs chrétiennes destinée à créer un groupe de "jeunes filles vertueuses" parmi lequel "nos garçons peuvent trouver une épouse fidèle et dévouée" (Yates 1982, p.133).

Par conséquent, les filles des pays d'Afrique sub-saharienne ont connu des expériences éducationnelles différentes de celles des garçons. Bien souvent, les différences dans les programmes scolaires pour garçons et pour filles apparurent quand les premières écoles de type occidental furent établies. Staudt (1984) a examiné les écoles coloniales pour filles dans les pays africains et trouva qu'elles se concentraient sur "la préparation de la nourriture...les commodités de la maison...le soin et l'alimentation des enfants...et les occupations qui conviennent aux intérêts et aux aptitudes des femmes." (p.7). Rogers (1980) rapporte aussi que c'était les garçons qui partout étaient choisis pour recevoir une éducation formelle dans les pays colonisés, les missionnaires n'enseignant aux filles que peu de choses allant au-delà des compétences ménagères. Rogers indique que dans beaucoup de pays pauvres l'économie domestique domine toujours l'éducation et la formation donnée aux femmes et aux filles; la cuisine, la garde des enfants, la couture, et la broderie occupent la plupart du temps dans les écoles primaires. Kerner (1986) trouva que, malgré les réformes destinées à accroître l'accès des femmes à l'éducation en Tanzanie, les filles sont souvent dirigées vers les programmes de formation professionnelle sans avenir, tels que les connaissances domestiques.

Une enquête nationale sur les attitudes et les résultats scolaires des étudiants du Botswana découvrit un fort soutien pour la notion que les femmes devraient être principalement responsables des travaux domestiques (Duncan 1989). De plus, elle trouva qu'une idéologie basée sur les sexes qui définissait les différents sujets comme étant pour filles ou pour garçons représentait un facteur important dans la détermination des résultats. Elle trouva aussi une association immanquablement négative entre le caractère féminin du sujet et les résultats, ce qui implique que beaucoup de filles sont obligées de choisir entre la compétence et la nature féminine. Kagia (1985) et Mwagiru et Ouko (1988) trouvèrent que le choix du programme scolaire selon la perception des champs d'études féminins au Kenya limitait l'éventail des opportunités pour les filles.

Dans une classe du Rwanda on observa que, non seulement on interrogeait davantage les garçons que les filles, mais qu'aussi, quand les étudiants demandaient de l'aide, on répondait plus vite et plus souvent aux étudiants qu'aux étudiantes (Van Belle-Prouty 1990). De plus, les instituteurs faisaient plus souvent des commentaires relevant des sexes pour

intimider les étudiantes, auxquelles ils présentaient des projections de rôles limités. Biraimah (1987), étudiant les relations réciproques au sein de la classe dans des écoles primaires du Nigéria, trouva que la participation en classe des filles était loin derrière celle des garçons, ces derniers participant habituellement 35 fois contre 8 fois pour les filles. Les étudiants recevaient un encouragement plus positif de la part des professeurs; on donnait aux filles tous les travaux de ménage de la classe. Dorsey (1989) indiqua qu'au Zimbabwe, comme partout ailleurs en Afrique sub-saharienne, on attend peu de performances scolaires de la part des filles, ce qui peut réduire les aspirations et les résultats. Le corps enseignant d'une école de Lomé, capitale du Togo, utilisait habituellement des termes traduisant peu de respect envers les aptitudes, le caractère, ou le potentiel de leurs étudiantes. Ils utilisaient souvent des termes négatifs ou positifs qui avaient peu de rapport avec la réussite scolaire, tels que "bonne présentation" (Biraimah 1980).

Les écoles séparées pour garçons et pour filles éliminent les préjugés quotidiens auxquels les filles sont exposées dans les écoles mixtes. Dorsey (1975) trouva qu'au Zimbabwe les résultats académiques étaient meilleurs dans les écoles uniquement pour filles que dans les écoles mixtes. Cependant, Mwangi et Ouko (1988) trouvèrent qu'en 1979, 79 pour cent de toutes les écoles pour filles du Kenya étaient des pensionnats, comparé à 43 pour cent des écoles pour garçons. Les pensionnats sont chers, ce qui veut dire que moins de filles que de garçons peuvent se permettre d'aller à l'école. En outre, Kagia (1985) conclut qu'au Kenya le niveau plus faible des performances des filles par rapport aux garçons était dû principalement à la qualité médiocre de nombreuses écoles pour filles.

Etant donné le type d'enseignement que la plupart des filles qui ont accès à l'éducation en Afrique sub-saharienne reçoivent, on comprend pourquoi elle ne leur enseigne peut-être pas ce dont elles ont besoin pour surmonter les conséquences sociales de leur statut inférieur. Le statut actuel des femmes dans ces cultures est peut-être dû, en partie, aux rôles des sexes transmis à travers l'éducation.

Dans beaucoup de pays hindous et musulmans d'Asie du Sud et du Moyen Orient, les rôles traditionnels culturels des femmes étaient généralement limités, à cause des contraintes religieuses pesant sur leurs activités, aux travaux ménagers. Confinées dans un environnement domestique, les femmes étaient écartées du pouvoir et du prestige associés aux activités publiques, et du contrôle des ressources. L'autorité et le statut des femmes dans ces cultures étaient déjà réduits avant l'introduction des valeurs victoriennes occidentales par la colonisation. Les changements dans la propriété terrienne et la technologie accompagnant la modernisation minèrent encore plus l'étendue du contrôle et du statut des femmes. Par exemple, Hashem (1990) décrit le Yémen comme une société dominée par les hommes dans laquelle c'est l'homme de la famille - mari, père, ou frère - qui prend les décisions concernant les naissances, l'alimentation, la distribution du travail, et les soins d'hygiène préventive. Dans l'Enquête sur la Fertilité de 1979, l'éducation et la profession des hommes apparurent comme étant les facteurs les plus importants déterminant les connaissances des femmes à propos des contraceptifs.

Ce qui est particulièrement intéressant dans l'étude de l'impact social de l'éducation des filles est le rôle que les valeurs culturelles jouent dans les pays producteurs de pétrole relativement riches et musulmans. Bien que, selon les statistiques de 1985, l'inscription féminine dans les écoles primaires approchait celle des garçons (Kudat et Abadzi 1989), l'éducation des filles avait peu d'impact sur les femmes qui étaient éduquées. Malgré l'accès à l'éducation dans les pays exportateurs de pétrole, les opportunités pour obtenir des revenus indépendants sont extrêmement limitées par les modèles culturels qui continuent de réduire le rôle des femmes au domaine ménager. L'étude d'Attir (1985) sur l'éducation des femmes en Libye des années 50 aux années 80 met en lumière un processus que l'on supposait mènerait à des changements majeurs pour le statut social et les rôles des Libyennes. Mais on ne prit aucune action pour faciliter l'entrée des femmes sur le marché du travail, puisque la richesse pétrolière du pays encouragea l'embauche de main-d'oeuvre féminine étrangère quand le besoin s'en fit sentir. Attir affirme que les seuls changements sociaux qui résultèrent de l'éducation des femmes semblèrent être l'abandon général du port du voile, en particulier dans les centres urbains où on pouvait voir plus de femmes faire les courses, conduire, et se déplacer à l'intérieur de la ville sans escorte masculine. Meleis, El-Sanabary, et Beeson (1979) découvrirent qu'au Koweït, avant que les femmes participent à une nouvelle activité, celle-ci doit d'abord être définie comme "féminine". Les femmes elles-mêmes, n'ayant aucun passé culturel concernant leur autorité ou leur contrôle des ressources, acceptent leur manque de statut au travers du type d'éducation que les filles reçoivent souvent dans les pays musulmans.

La nette distinction entre la socialisation des hommes et des femmes dans la plupart des pays musulmans, selon El-Sanabary (1989), a un effet négatif sur l'estime que les filles ont pour elles-mêmes et sur leurs aspirations, effet qui est renforcé par leur expérience scolaire. Tinker et Bramsen (1975), écrivant à propos d'étudiants qui allaient dans des écoles musulmanes au Nigéria, remarquèrent que:

"beaucoup de filles se taisent en classe. Elles ne posent aucune question au professeur. Et le professeur ne leur en pose pas non plus. En fait, la plupart des instituteurs des écoles de villages gardent les filles au fond de la classe loin des garçons afin de ne pas s'attirer la colère des mères".

Attir (1985) analysa les livres utilisés dans les écoles primaires de Libye dans les années 70 pour représenter les hommes et les femmes. Parmi les illustrations qui décrivaient l'instituteur dans la classe, seulement 18 pour cent d'entre elles représentaient des femmes, malgré le fait que 44 pour cent des instituteurs des écoles primaires de l'époque était des femmes, venant presque exclusivement d'autres pays. Seulement 10 pour cent des noms mentionnés dans ces livres étaient ceux de femmes. Callaway (1986) trouva des taux d'échec extrêmement élevés aux examens nationaux parmi les écoles pour filles musulmanes Hausa au Nigéria. Comme les parents, professeurs, et étudiants s'attendaient à ce que les filles considèrent le mariage et les enfants comme leurs principaux centres

d'intérêts, il n'y avait pas de motivation particulière à la réussite scolaire. Toutes les filles passaient dans la classe supérieure, qu'elles réussissent ou qu'elles échouent dans leurs matières, beaucoup de filles passant leurs examens sans avoir même réussi une seule matière. Les filles qui plus tard voulaient devenir institutrices pouvaient le faire, sans tenir compte du fait qu'elles avaient réussi ou non dans leurs matières ou aux examens nationaux. Les taux d'échec, et le manque de préoccupation à ce sujet, suggèrent que l'éducation pour filles était considérée principalement comme un interlude social avant le mariage, tandis que l'éducation pour garçons était encouragée parce que "les hommes sont élevés pour diriger, et donc ont besoin des compétences occidentales" (p.13).

Malgré un modèle culturel limitant les activités des femmes et leurs rôles dans leurs foyers, l'accès aux moyens économiques grâce à l'éducation semble conduire à des changements à long terme pour le statut des femmes et l'impact social de leur éducation.

Cependant, quand les nécessités économiques sont combinées avec l'impact des valeurs occidentales actuelles présentes dans les cultures et avec les croyances traditionnelles musulmanes, pour obliger les femmes à sortir de leurs rôles exclusivement domestiques, il existe des évidences que l'éducation des filles peut avoir un plus grand impact social. Kamphoefner (1987) rapporte que les conditions économiques actuelles en Egypte semblent amener un changement dans les attitudes envers les femmes travaillant hors de chez elles. Alors que traditionnellement on pensait qu'il était honteux pour un mari que sa femme travaille, cette attitude a perdu de son caractère dogmatique quand un deuxième salaire est devenu plus essentiel. Les femmes éduquées sont en train de gagner un certain respect. Elles sont considérées plus attractives en vue du mariage, puisqu'on les pense plus capables de trouver un emploi et d'apporter des revenus pour la famille. El-Sanabary (1989) rapporte que les conditions d'embauche des Egyptiennes ont été étendues jusqu'à inclure un environnement libéral et souvent mixte, comparé au manque de telles opportunités ou aux opportunités strictement séparées par sexes que l'on trouve en Arabie Saoudite.

Le statut actuel des femmes en Egypte est quelque peu ambigu. Au niveau de l'école primaire, la proportion d'inscription des filles a augmenté une fois et demi plus vite que celle des garçons depuis 1953 (Nasser 1987). Toutefois, la plupart de cette croissance a eu lieu dans les zones urbaines et, dans les zones rurales, presque 85 pour cent des femmes étaient toujours illétrées en 1981. El-Sanabary (1989) accrédite ces disparités rurales/urbaines à la concentration des équipements scolaires dans les zones urbaines plus aisées, aux "lacunes culturelles" des gens de la campagne, de même qu'au sentiment que l'éducation formelle n'est d'aucune utilité pour les activités agricoles. Alors que l'utilisation concrète de l'éducation pour femmes, en particulier pour les femmes les plus pauvres, est toujours limitée en Egypte, il y a un certain nombre d'indications que l'impact réel de leur éducation pourra être ressenti sur les générations suivantes. Les femmes pauvres ayant une éducation sont particulièrement attractives pour le mariage parce qu'elles peuvent aider les enfants à faire leurs devoirs. Les foyers les plus pauvres ne peuvent pas s'offrir les leçons particulières considérées en Egypte comme essentielles à la réussite scolaire des enfants

(Kamphoefner 1987). Quand il n'y a personne à la maison ayant assez d'éducation pour donner des leçons, les enfants quittent souvent l'école. Alors que dans les zones urbaines d'Égypte les contraintes culturelles traditionnelles sont plus strictes et les opportunités d'emploi sont moindres, on a trouvé que l'éducation de la mère était liée de façon significative à la participation actuelle des enfants à l'école (Cochrane, Mehra, et Osheba 1988). On a découvert que les contraintes culturelles imposées aux filles égyptiennes diminuaient la volonté des parents de les instruire quand la distance jusqu'à l'école s'allongeait, comme cela est souvent le cas dans les zones rurales (Robinson, et al 1986).

Lorring et Abu Nasr (1985) trouvèrent qu'en Égypte, les filles des mères éduquées avaient moins d'attitudes stéréotypées envers le rôle des femmes que n'en avaient les filles des mères illétrées. El-Sanabary (1989) rapporte que quand l'éducation de la mère conduit à un travail, cette dernière agit comme modèle pour ses filles et modifie leurs stéréotypes sur les rôles des deux sexes. Bach et al (1985) découvrirent que les adolescentes accrédiétaient l'encouragement de leur mère et leur confiance en elles à leur réussite scolaire. Il existe une corrélation significative entre les encouragements et la confiance en soi créant certains comportements et le niveau d'éducation que les mères ont atteint, les différences les plus significatives se trouvant parmi les classes défavorisées et quand les mères n'ont qu'une éducation limitée. De plus, les femmes éduquées peuvent avoir un impact sur l'accroissement de l'éducation des femmes hors de leurs propres foyers. De nombreuses organisations féminines et d'aide sociale en Égypte patronnent des projets éducatifs et de formation pour les filles et les femmes (El-Sanabary 1989). La plupart offrent des classes d'alphabétisation et de développement des qualifications en vue d'obtenir des revenus, mettent des crèches à la disposition des enfants dont les mères travaillent, développent pour les femmes des cours sur la santé, et offrent même un logement pour les femmes seules et leurs enfants.

Le rôle que joue la culture dans les effets futurs de l'éducation sur le statut des femmes et le degré jusqu'auquel les femmes pourront utiliser cette éducation pour provoquer un impact sur leurs sociétés est fréquemment mis de côté car la culture est trop souvent utilisée pour justifier pourquoi les résultats espérés n'ont pas été atteints. Cependant, malgré des modèles culturels traditionnels limitant les activités et le rôle des femmes à leurs foyers, l'accès à l'éducation et les possibles utilisations économiques de cette éducation en Égypte semblent pouvoir amener des changements à long terme pour le statut des femmes et l'impact social de leur éducation.

3.5 CONCLUSION.

3.5.1 Limitations de la recherche actuelle concernant l'impact social de l'éducation sur les femmes

Tout au long de ce compte rendu de la littérature concernant l'impact social de l'éducation des femmes, il est régulièrement apparu plusieurs réseaux d'interactions qui ne peuvent pas être inclus ni dans les corrélations quantitatives à un macro-niveau ni dans les études qualitatives à un micro-niveau. Tandis que la recherche qualitative peut reconnaître et isoler d'importantes différences entre des sous-groupes telles que les différences rurales et urbaines ou les variations selon les cultures, elle ne peut pas fournir beaucoup d'informations sur les raisons pour lesquelles ces différences apparaissent. D'un autre côté, les études ethnographiques peuvent examiner quelle sorte d'impact l'éducation a sur la vie des femmes, quels changements provoqués par l'éducation ont un effet sur le contexte social en général, et comment les différentes classes socio-économiques réagissent devant l'éducation, mais elles ne peuvent le faire qu'à l'intérieur d'un contexte soit urbain soit rural et ne peuvent comparer que les différences culturelles locales.

Cependant, le plus grand défaut de ces deux types de données est leur manque de perspective longitudinale. Dans le cas de l'éducation, ceci est extrêmement important car l'impact social de l'éducation d'une fille continuera d'agir pendant toute sa vie. Les impacts à long terme des changements mis en route par l'éducation des filles sont, de plus, liés intimement et de façon complexe et ni les études quantitatives ni les études qualitatives ne peuvent seules les décrire.

Par exemple, l'impact de l'éducation des femmes sur leur fertilité, comme Schultz (1989) l'a suggéré, pourrait conduire à ce que les mères aient moins besoin de leurs filles aînées pour s'occuper des autres enfants, ce qui, en retour, pourrait accroître les opportunités de ces filles d'aller à l'école. Dans une étude menée chez les ouvriers agricoles indiens, Caldwell, Reddy, et Caldwell découvrirent une relation entre l'éducation des parents, qui conduisait à un désir d'éduquer leurs enfants, les revenus indépendants des femmes, et la fertilité. Les familles rapportaient que le nombre d'enfants qu'ils pouvaient se permettre d'éduquer était limité, en particulier sur un certain nombre d'années uniquement. Les grossesses et la garde des enfants réduisaient l'aptitude des mères à gagner de l'argent, ce qui augmentait leur difficulté à financer l'éducation de leurs enfants. Beaucoup de personnes interrogées insistèrent qu'elles pouvaient maintenir leurs enfants à l'école uniquement grâce à la décision des mères de se faire stériliser. Gulati (1985) en Inde, et Greenstreet (1990) au Ghana trouvèrent tous deux une relation entre la baisse de la mortalité infantile et la baisse de la fertilité. Dans les deux études, la confiance accrue dans la survie des enfants avait conduit les femmes à vouloir utiliser davantage la contraception. Ces études sur la baisse de la fertilité indiquent toutes comment les autres impacts sociaux de l'éducation des femmes, tels que l'amélioration de la santé de l'enfant,

le désir accru d'éduquer les enfants, et la participation grandissante aux emplois rémunérés, agissent réciproquement pour renforcer cet impact ou diminuer le nombre des naissances.

3.5.2 Comment l'éducation engendre des changements chez les filles, et comment les facteurs sociaux et culturels influencent l'impact de ces changements.

Les réseaux répétitifs d'association qui sont ressortis en rassemblant une grande variété de recherches sur l'impact social de l'éducation des femmes ne constituent pas des conclusions mais, à la place, des indications sur la façon dont l'impact de l'éducation des filles est affecté par un certain nombre de variables sociales et culturelles. L'éducation modifie bien les compétences des filles, telles que savoir lire, écrire, et compter, et leur confère bien un savoir spécifique, tel que les informations les amenant à améliorer la santé. L'éducation pourrait, devrait modifier, et probablement modifie la confiance et l'estime que les femmes ont pour elles-mêmes, et l'idée qu'elles ont de leur rôle dans la société, mais peu de recherches ont été effectuées dans ce domaine pour confirmer si oui ou non cela se passe, et dans quelles circonstances. Ceci est regrettable car ce pourrait être le domaine dans lequel la plus grande partie de cet impact se réalise, vu les contraintes suivantes imposées aux femmes utilisant les compétences qu'elles ont acquises au cours de leur enseignement. L'éducation, dans la plupart des cas, conduit en effet au désir d'avoir moins d'enfants et d'éduquer ces enfants. L'éducation conduit aussi à préférer la vie citadine et ses opportunités. Mais le degré jusqu'auquel les filles qui acquièrent ces nouvelles attitudes les mettent en pratique pour modifier les réalités sociales est aussi influencé par les facteurs sociaux et culturels suivant.

- L'accroissement du pouvoir de décision des femmes dû à l'éducation peut jouer un rôle important dans la façon dont l'impact des filles/de l'éducation se réalise. Cependant, le total des recherches dans ce sens est encore extrêmement limité et peu concluant.
- La disponibilité des activités engendrant des revenus qui renforcent le pouvoir de décision et le statut des femmes, peut être un composant nécessaire qui agit en corrélation avec les compétences et les changements d'attitudes produits par l'éducation afin de provoquer des transformations sociales. L'accumulation des évidences laisse supposer que le pouvoir de décision est plus fréquemment provoqué par le pouvoir économique que par la seule éducation. La façon dont l'éducation des femmes, les revenus indépendants, et le statut agissent l'un sur l'autre est la plus répétitive et la plus intéressante des relations apparaissant tout au long de la littérature sur l'impact social de l'éducation des femmes.
- Alors que les distinctions milieu rural/milieu urbain constituent les variations les plus souvent notées dans la littérature examinée, ce qui explique pourquoi ce rapport fut organisé selon ces lignes, il existe peu d'indications montrant

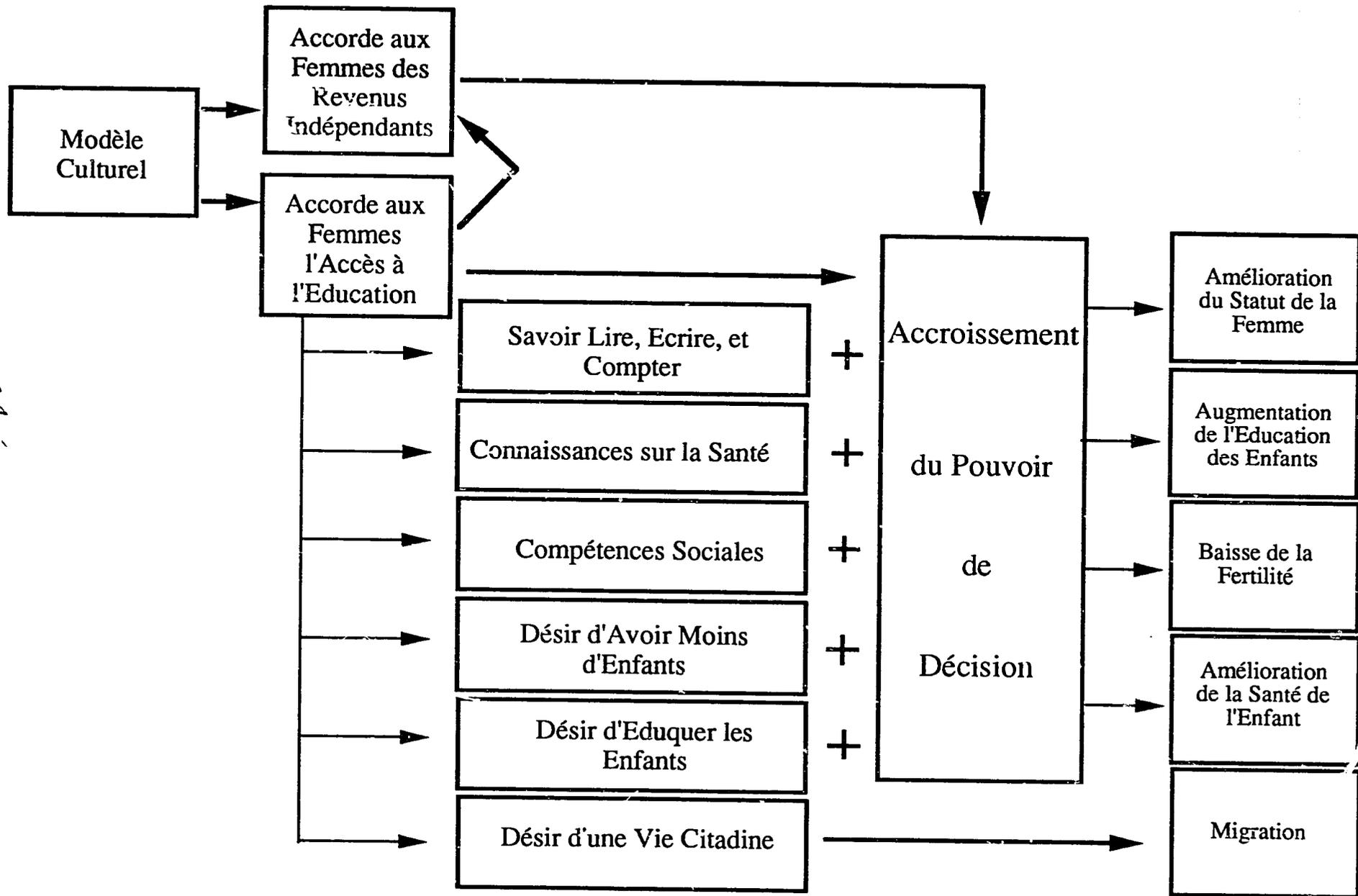
que ce sont là les différences les plus importantes. La mise à la disposition des femmes de revenus indépendants semble représenter une différence bien plus significative que les distinctions milieu rural/milieu urbain.

- La littérature suggère qu'il existe une variation dans l'impact social de l'éducation sur les filles de différentes origines socioéconomiques. Alors que les filles des classes moyennes et supérieures apparaissent jouir de conséquences plus bénéfiques résultant de leur éducation vis-à-vis de leur aptitude à l'utiliser pour obtenir un emploi et accroître leurs revenus, les changements réels relatifs de leur pouvoir et de leur statut dans leurs vies résultant de leur enseignement peut, en fait, être moindres que ceux rencontrés par les femmes des classes ouvrières.

- le contexte culturel dans lequel les filles reçoivent leur éducation influence leur aptitude à utiliser ce qu'elles ont appris et le type d'éducation qu'elles reçoivent. Quand les modèles culturels traditionnels incluent le contrôle des ressources par les femmes et des activités dans le domaine public, alors l'accès à l'éducation et les opportunités de gagner des revenus indépendants seulement apparaissent être nécessaires pour que les femmes améliorent leur statut et aient un impact social. L'impact social de l'éducation des femmes est restreint non seulement si l'accès à l'éducation et les opportunités économiques sont limités, mais aussi si les modèles culturels traditionnels limitent les femmes aux activités ménagères.

Figure 9

Corrélation entre l'éducation primaire pour filles, la culture et le changement social



CHAPITRE IV

CONCLUSIONS ET IMPLICATIONS POUR LES RESPONSABLES DE POLITIQUES

4.1 CONCLUSIONS

Ce rapport rassemble et analyse un grand nombre d'études sur les effets positifs directs et indirects de l'éducation sur le bien-être économique et social des femmes, de leurs familles, de leur communautés, et de leur pays. L'impact général de l'éducation primaire est le résultat des effets combinés de données économiques et sociales. L'éducation primaire accroît l'aptitude des femmes à accomplir la multitude d'activités économiques auxquelles elles participent et à apprendre de nouvelles méthodes indispensables pour contribuer au bien-être économique de leurs familles et d'elle-mêmes. La maîtrise des compétences pour lire, écrire, compter, communiquer et traiter des informations prépare les femmes à être plus productives dans les secteurs formel et informel de la main-d'œuvre ainsi que de leurs foyers. Grâce à ces compétences, les femmes ont plus de chances d'assumer de nouvelles activités économiques, de chercher un emploi, ou d'entreprendre leurs propres affaires commerciales. Les femmes apportent plus de contributions, bien qu'elles ne puissent pas se rendre compte de ces bénéfices en termes de véritables salaires ou de revenus égaux à ceux des hommes. Ces contributions sont encore plus considérables dans les pays qui traversent une récession économique.

L'augmentation du pouvoir de décision des femmes due à l'éducation peut jouer un rôle important dans la façon dont l'impact de l'éducation des filles se réalise. C'est dans ce domaine en particulier que l'impact économique est étroitement lié aux impacts sociaux. L'existence d'activités engendrant des revenus peut non seulement accroître le pouvoir de décision et le statut des femmes, mais il peut aussi constituer le composant nécessaire qui agit en corrélation avec les compétences et les changements d'attitudes que l'éducation engendre afin de provoquer des changements sociaux. L'accumulation des évidences suggère que le pouvoir de décision est plus fréquemment engendré par la combinaison de revenus indépendants associés à l'éducation primaire. L'éducation primaire non seulement fournit aux filles des compétences pour lire, écrire, et compter, mais conduit aussi au désir d'avoir moins d'enfants et d'éduquer ces enfants. En outre, l'enseignement communique des compétences que les femmes peuvent utiliser pour améliorer la santé de leurs familles. Quand la vie des femmes est réduite aux activités ménagères, l'enseignement peut aussi apporter l'occasion de développer une plus grande confiance en soi, l'estime pour soi-même, et de nouvelles aptitudes à communiquer.

Plus spécifiquement, l'éducation primaire des filles a en général l'impact suivant sur les femmes:

- l'éducation primaire des filles a pour résultat la participation plus active des femmes à la main-d'oeuvre, que ce soit en milieu rural ou urbain. Le niveau de participation, cependant, est influencé par une variété de facteurs, y compris l'âge, la culture, le type d'industrialisation, la discrimination sexuelle, et l'accès des femmes à des ressources complémentaires telles que la terre, les capitaux, et la formation technique;
- l'éducation des filles a pour résultat de meilleures compétences et elles peuvent ainsi mieux apprendre les nouvelles méthodes de fonctionnement qui les rendent plus productives en tant que membres de la main-d'oeuvre. Mais un tel potentiel ne se réalise que si les opportunités d'emploi existent pour les femmes. Ces opportunités sont offertes si les questions de stratégies de développement rural sur un plan général, la répartition des industries, et la discrimination sexuelle dans l'embauche des femmes spécialement pour les emplois qualifiés et semi-qualifiés sont abordées. De plus, le type de promotion industrielle - qu'elle réclame une importante main-d'oeuvre ou non - le sexe stratifié ou non - et le genre de conditions de travail, par exemple, la discrimination dans les promotions, la santé, l'environnement dans lequel les ouvrières travaillent - déterminent si le travail mène à des salaires plus élevés et à une vie productive plus longue;
- l'éducation primaire des filles peut conduire à un plus grand accès au crédit et aux programmes de formation professionnelle pour les femmes qui exercent des activités dans le secteur informel. L'éducation primaire des filles peut aussi conduire à des gains plus importants spécialement dans les activités indépendantes et du secteur informel qui demandent plus de compétences pour lire, écrire, compter et résoudre des problèmes. L'éducation peut ne pas avoir un impact aussi positif quand les femmes exercent des activités traditionnelles qui reposent principalement sur l'expérience sur le tas ou quand les activités qu'elles exercent sont limitées par le manque de capitaux;
- en tant que productrices dans les activités domestiques, les femmes éduquées augmentent leur production de biens non marchands, ce qui les conduit ainsi à mieux élever leurs enfants, à améliorer la santé de leurs familles, et à être plus efficaces dans leurs choix de consommatrices, et à abaisser leur fertilité;
- il peut y avoir une variation dans l'impact social de l'éducation des filles de différents milieux socioéconomiques. Alors que d'un côté les filles de classes moyennes et supérieures semblent jouir de conséquences positives résultant de leur éducation, secondaire et supérieure en particulier, vis-à-vis de leur

aptitude à l'utiliser pour obtenir l'emploi et accroître leurs revenus; d'un autre côté, les changements réels du pouvoir et statut dans leurs vies, comme résultat de leur enseignement, peut en fait, être moindres que ceux rencontrés par les femmes des classes ouvrières;

- le contexte culturel dans lequel les filles reçoivent leur éducation influence leur aptitude à utiliser ce qu'elles ont appris et le type d'éducation qu'elles reçoivent. Quand les modèles culturels traditionnels incluent le contrôle des ressources par les femmes et des activités dans le domaine public, alors l'accès à l'éducation et les opportunités de gagner des revenus indépendants seulement apparaissent être nécessaires pour que les femmes améliorent leur statut et aient un impact social. L'impact social de l'éducation des femmes est restreint non seulement si l'accès à l'éducation et les opportunités économiques sont limités, mais aussi si les modèles culturels traditionnels limitent les femmes aux activités ménagères. Les résultats positifs de l'éducation primaire des filles sont ainsi conditionnés d'après l'environnement économique, social et culturel existant. En particulier, le point jusqu'auquel les compétences de base et les changements d'attitudes provoqués par l'éducation encouragent le développement économique et social dépend largement de plusieurs facteurs. Age, type de politique économique, distribution des ressources, en particulier de la terre et des crédits; discrimination sexuelle; normes culturelles et sociales; et milieu socioéconomique sont les facteurs clé qui affectent la façon et le degré jusqu'auquel les femmes utilisent leur compétences acquises grâce à l'éducation.

4.2 DOMAINES DE RECHERCHE ADDITIONNELLE

En plus de la documentation que la littérature sur l'éducation des filles a apporté sur les impacts économiques et sociaux, celle-ci a fourni une carte des domaines qui nécessitent plus, ou une autre sorte, de recherche. Un des plus grands défauts de la littérature en revue omet d'aborder la diversité des activités qui peuvent être affectées par l'éducation des femmes. L'évaluation des impacts sociaux s'est concentrée sur les bénéfices de l'éducation d'une fille mesurés par rapport à son rôle reproductif dans la société. c'est-à-dire les taux de fertilité, la santé et l'éducation de l'enfant. Très peu de recherches ont été consacrées à l'éventail des autres rôles que les femmes jouent dans la société et aux changements que l'éducation apporte dans la façon dont ces rôles sont remplis. L'évaluation des impacts économiques s'est concentrée sur la participation à la main-d'oeuvre qui est mesurée en termes de bénéfices monétaires et marchands. Nous avons besoin de davantage de recherche dirigée vers les changements que l'éducation apporte dans les diverses activités économiques que les femmes exercent avant de s'occuper des activités de marché mesurées statistiquement, et/ou au lieu de ces activités.

Un certain nombre de domaines spécifiques qui nécessitent plus de recherche ont été isolés dans ce compte rendu de la littérature existante sur les impacts économiques et sociaux de l'éducation primaire des filles et ils sont énumérés ci-dessous. Beaucoup de ces domaines ont été ignorés car ils ne sont pas facilement quantifiables, ce qui laisse supposer que non seulement nous avons besoin de plus de recherche, mais que nous avons besoin de différents types de recherche.

- Il faut examiner plus en détail l'impact différentiel de la structure et du contenu de l'enseignement sur les rôles sociaux des femmes, leur production économique, et l'impact qu'elles produisent sur leur société.
- Il faut étudier plus en profondeur l'impact de l'éducation des femmes dans les zones rurales, où les méthodes actuelles pour mesurer la productivité économique et les changements dans les rôles sociaux sont définis de telle manière qu'elles omettent d'appréhender les changements qui interviennent.
- Il faut mener des recherches pour examiner l'impact différentiel de l'éducation sur les femmes de différentes classes socioéconomiques. Par exemple, on devrait faire une nette distinction entre la participation des femmes aux activités économiques indépendantes, qui réclament d'importants capitaux de base, et les activités du secteur informel des femmes et des pauvres. Par exemple, une éducation primaire peut avoir un impact relativement plus grand sur le pouvoir de décision et le statut des femmes provenant de classes défavorisées que pour celles des classes supérieures.
- Il faut une analyse systématique des impacts de l'éducation sur l'accès des femmes aux sources formelles et informelles de crédit, puisque la plupart des évidences actuelles sont anecdotiques.
- Il faut examiner l'augmentation du pouvoir de décision relatif des femmes qui est associée à l'augmentation du niveau d'éducation, à l'obtention de revenus indépendants, et aux relations entre l'éducation et les revenus indépendants.
- Il faut davantage de recherche sur la façon dont l'éducation affecte l'aptitude des femmes à prendre part aux activités économiques et sociales plus variées.
- Il faut une analyse plus systématique et rigoureuse sur la façon dont la présence de distortions sur le marché du travail, telles que la discrimination sexuelle affecte l'évaluation de l'impact économique de l'éducation.
- Il faut davantage de recherche se concentrant sur les changements sociaux que l'éducation provoque chez les filles, en particulier son impact sur leurs

compétences sociales, leur confiance en elles, et leur sentiment d'être efficaces.

- Il faut incorporer les bénéfices non marchands et non monétaires de l'éducation des femmes dans l'approche du taux de rentrées quand les bénéfices économiques sont mesurés.
- Il faut examiner comment l'éducation conduit à l'amélioration du statut des femmes au travers de changements dans les relations économiques et sociales qui existent.

En plus des domaines de changements qui ne sont pas suffisamment examinés par la recherche existante, les méthodologies se concentrent principalement sur les résultats plutôt que sur le processus. Les corrélations statistiques parmi les évaluations quantifiables, tels que les salaires, les années d'études, et le nombre d'enfants, fournissent les preuves des changements mais n'incluent pas d'informations quant à la façon dont ces changements sont obtenus. Le manque d'information sur le processus de l'impact de l'éducation peut conduire à des hypothèses qui déforment la signification des résultats rapportés. Par exemple, presque toutes les études examinées présupposaient que les femmes qui ne participaient pas à la main-d'oeuvre dépendaient de leurs maris ou de leurs parents et ne s'occupaient que des activités ménagères, ce qui ignore les activités rapportant des revenus de la plupart des femmes pauvres. Si l'évaluation de l'impact économique de l'éducation est limitée à la participation accrue à la main-d'oeuvre, la productivité grandissante des activités non marchandes n'est alors jamais mesurée. Le manque d'information sur le processus suivant lequel l'éducation provoque des changements empêche aussi de comprendre sous quelles conditions l'éducation peut produire des impacts significatifs. Par exemple, on peut avoir l'aperçu de variations dans les relations entre l'éducation des filles et la baisse de la fertilité grâce à l'examen de l'aptitude des femmes à prendre les décisions concernant leur fertilité.

La recherche longitudinale se trouva rarement dans la littérature examinée, malgré le fait qu'elle pourrait procurer des données sur les domaines d'impact fréquemment ignorés, et des données sur le processus de cet impact. Les études longitudinales permettent d'examiner les changements intermédiaires d'après leur impact à long terme. Par exemple, alors que l'éducation des femmes du milieu rural peut à l'origine ne montrer qu'un faible impact économique et social, la productivité accrue des activités non marchandes peut améliorer le bien-être de la famille toute entière sur une longue période, et les changements dans leurs attentes, leurs connaissances, et leur pouvoir de décision peut améliorer l'éducation et la réussite de leurs enfants. De plus, comme les études longitudinales sont relativement ouvertes, les résultats de l'accroissement de l'éducation seront mesurés sans être limités aux autres variables disponibles à notre information. Quant aux études ethnographiques, la recherche peut être influencée par les réelles circonstances et relations découvertes plutôt que par des attentes prédéterminées. Un troisième avantage aux

études longitudinales est qu'elles permettent de mieux examiner les relations entre un certain nombre de variables. L'éducation conduit à des changements à la fois économiques et sociaux; les changements sociaux affectent les résultats économiques, et les changements économiques affectent les résultats sociaux.

V

BIBLIOGRAPHIE

- Abraham, M. F., et P. S. Abraham, éditeurs. 1988. *Women, Development, and Change: The Third World Experience*. Bristol, Indiana: Wyndham Hall Press.
- Abreu, L. M. 1989. "The Experience of MUNDE Dominicana in Operating a Women-Specific Credit Program." Berger, M., et M. Buvinic, éditeurs. *Women's Ventures: Assistance to the Informal Sector in Latin America*. West Hartford: Kumarian Press, Inc.
- Abu, N., I. H. Julinda, et J. Mikati. 1983. *Identification and Elimination of Sex Stereotypes in and from School Textbooks: Social Suggestions for Action in the Arab World*. Paris: UNESCO.
- Academy for Educational Development et Creative Associates International, Inc. 1989. "Pakistan Proposal for Primary Education Development." Washington, DC: Academy for Educational Development.
- Academy for Educational Development. 1989. *Partnerships for Learning: School Completion and Employment Preparation in the High School Academies*. New York: Academy for Educational Development.
- Academy for Educational Development. n.d. "A Planning Study for the Carthage Institute of Technology." Washington, DC: Academy for Educational Development.
- Acharya, M. 1980. *The Status of Women in Nepal (Volume 1: Background Report, Part I) Statistical Profile of Nepalese Women: A Critical Review*. Kathmandu, Nepal: Centre for Economic Development and Administration, Tribhuvan University.
- Acharya, M., et L. Bennett. 1981. *Women and the Subsistence Sector: Economic Participation and Household Decisionmaking in Nepal*. World Bank Staff Working Paper No. 526. Washington, DC: The World Bank.
- Adams, F. M. 1980. "Early Education for Girls: A Priority for Literacy." Document élaboré par Office of Women in Development, U.S. Agency for International Development.
- Aguirre International et Checchi et Company Consulting, Inc. 1990. *The Participation of Women in the Caribbean and Latin American Scholarship Program*. Washington, DC: Agency for International Development.

- Ahmed, I. 1987. "Technology, Production Linkages, and Women's Employment in South Asia." *International Labour Review* 126(1): 21-40.
- Alexander, J. 1987. *Trade, Traders, and Trading in Rural Java*. Oxford: Oxford University Press.
- Alo, O., et S. Adjeberg-Asem. 1988. "Women and National Development: A Socio-Cultural Analysis of the Nigerian Experience." Abraham, M. F., et P. S. Abraham, éditeurs. *Women, Development, and Change: The Third World Experience*. Bristol, Indiana: Wyndham Hall Press.
- Andam, A. "Remedial Strategies to Overcome Gender Stereotyping in Science Education in Ghana." *Development* 1: 80-82.
- Anderson, M. B. 1986. "The Gender Manual Series: Gender Issues in Basic Education and Vocational Training." Washington, DC: U.S. Agency for International Development.
- Anderson, M. B. 1988. *Improving Access to Schooling in the Third World: An Overview*. Cambridge: BRIDGES.
- Anker, R. 1983. "Female Labour Force Participation in Developing Countries: A Critique of Current Definitions and Data Collection Methods." *International Labour Review* 122(6).
- Annis, A., et J. Franks. 1989. "The Ideology and Economics of the Informal Sector: The Case of Peru." *Grassroots Development* 13(1): 9-23.
- Arias, M. E. 1989. "The Rural Development Fund: An Integrated Credit Program for Small and Medium Entrepreneurs." Berger, M., et M. Buvinic, éditeurs. *Women's Ventures: Assistance to the Informal Sector in Latin America*. West Hartford: Kumarian Press, Inc.
- Arriagada, A. M. 1989. "Occupational Training and the Employment and Earnings of Peruvian Workers. Dissertation de doctorat, The American University, Washington, DC.
- Arrow, K. J. 1972. "Models of Job Discrimination." Pascal, A. H., éditeur *Racial Discrimination in Economic Life*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Asia and the Pacific Programme of Educational Innovation for Development. 1978. *Developing Instructional Modules for Teacher Education: Selected Exemplar Modules*. Bangkok: Office Régional de l'UNESCO pour l'Éducation en Asie et en Océanie.

Asia and the Pacific Programme of Educational Innovation for Development. 1984. *Towards Universalization of Primary Education in Asia and the Pacific: Papua, New Guinea*. Bangkok: Office Régional de l'UNESCO.

Asia and the Pacific Programme of Educational Innovation for Development. 1986a. *Education of Girls in Asia and the Pacific. Report of a Regional Review Meeting*. Bangkok: Office Régional de l'UNESCO pour l'Education en Asie et au Pacifique.

Asia and the Pacific Programme of Educational Innovation for Development. 1986b. *Relevance of Education Rural Development*. Bangkok: UNESCO.

Association for Women in Development. "Development Challenge for the 1990s: The Global Empowerment of Women." Programme de conférence pour le Quatrième Congrès of Association for Women in Development, qui prit lieu à Washington, DC, Novembre 17-19, 1989.

Attir, M. O. 1985. "Ideology, Value Changes, and Women's Social Position in Libyan Society." Fernea, E.W., éditeur *Women and the Family in the Middle East: New Voices of Change*. Austin: University of Texas Press.

Auclair, H., et G. Feve. 1989. République Du Mali: Opération de Consolidation de l'éducation: Composante Manuels Scolaires. (En Français).

Bach, R., et al. 1985. "Mothers' Influence on Daughters' Orientations Toward Education: An Egyptian Case Study." *Comparative Education Review* 29(3): 375-384.

Bamgbose, A., éditeur 1976. *Mother Tongue Education: The West African Experience*. London: Hadder et Stoughton Educational.

Barrera, A. 1988. *The Role of Maternal Schooling and Its Interaction with Public Health Programs in Child Health Production*. Document de débat No. 551. New Haven: Economic Growth Center, Yale University.

Bay, E. G., éditeur 1982. *Women and Work in Africa*. Boulder: Westview Press.

Becker, G. 1964. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis*. New York: Columbia University.

Behrman, J. R. 1989. "Intrahousehold Allocation of Nutrients and Gender Effects: A Survey of Structural and Reduced-Form Estimates." S. R. Osmani, éditeur *Nutrition and Poverty*. Oxford: Oxford University Press.

- Behrman, J. R. 1988. "Intrahousehold Allocation of Nutrients in Rural India: Are Boys Favored? Do Parents Exhibit Inequality Aversion?" *Oxford Economic Papers* 40: 32-54.
- Behrman, J. R., A. B. Deolalikar, et B. L. Wolfe. 1988. "Nutrients: Impacts and Determinants." *The World Bank Economic Review* 2(3): 299-320.
- Behrman, J. R., et A. B. Deolalikar. 1988. "Are There Differential Returns to Schooling by Gender? The Case of Indonesian Labor Markets" (document non publié).
- Behrman, J. R. et A. B. Deolalikar. 1989a. "Agricultural Wages in India: The Role of Health, Nutrition, and Seasonality." D. E. Sahn, éditeur *Seasonal Variability in Third World Agriculture: The Consequences for Food Security*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Behrman, J. R., et A. B. Deolalikar. 1989b. "Seasonal Demands for Nutrient Intakes and Health Status in Rural South India." D. E. Sahn, éditeur *Seasonal Variability in Third World Agriculture: The Consequences for Food Security*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Behrman, J. R., et A. B. Deolalikar. 1989c. "The Intrahousehold Demand for Nutrients in Rural South India: Individual Estimates, Fixed Effects, and Permanent Income." *Journal of Human Resources*, Hiver 1990 (à publier).
- Behrman, J. R., et B. L. Wolfe. 1984. "Micro Determinants of Female Migration in a Developing Country: Labor Market, Demographic Marriage Market, and Economic Marriage Market Incentives." *Research in Population Economics* 5: 137-166.
- Behrman, J. R., et B. L. Wolfe. 1987a. "Does Mother's Schooling Affect Family Health, Nutrition, Medical Care Usage, and Household Sanitation?" *Journal of Econometrics* 36: 185-204.
- Behrman, J. R., et B. L. Wolfe. 1987b. "Investments in Schooling in Two Generations in Pre-Revolutionary Nicaragua." *The Journal of Development Economics* 27: 395-419.
- Behrman, J. R., et B. L. Wolfe. 1988. "Does More Schooling Make Women Better Nourished and Healthier?" *The Journal of Human Resources* 24(4): 644-663.
- Behrman, J. R., et C. Sussangkarn. 1989. "Parental Schooling and Child Outcomes: Mother Versus Father, Schooling Quality, and Interactions." Document élaboré par le Harvard Institute of International Development et le Thailand Development Research Institute.

Beittel, J. 1990a. *The Informal Sector: A Compendium of the Literature as of 25 of April - May 1990*, Volume I. Washington, DC: Agency for International Development.

Beittel, J. 1990b. *The Informal Sector: A Compendium of the Literature as of April 1-May 1990*, Volume II. Washington, DC: Agency for International Development.

Benavot, A. 1989. "Education, Gender, and Economic Development: A Cross-National Study." *Sociology of Education* 62 (Juin): 14-32.

Berger, M. S. 1989. "Gender Differences in the Determinants of Earnings in the Informal Sector: A Case Study of Microenterprise Borrowers in Quito, Ecuador." Dissertation de doctorat, The American University, Washington, DC.

Berry, A. 1980. "Education, Income, Productivity, and Urban Poverty." King, T., éditeur *Education and Income*. Document d'équipe de travail No. 402. Washington, DC: The World Bank.

Berstecher, D., éditeur 1985. *Education and Rural Development: Issues for Planning and Research*. Paris: UNESCO, Institut International pour le Planning Educationnel.

Best, F. 1985. *Women's Right to Education*. Paris: Organisation Educationnelle et Culturelle des Nations Unies.

Bhatti, M. A., et al. 1988. *Female Teachers in Rural Pakistan*. Islamabad, Pakistan: National Education Council.

Bih-Er, C., et J. Clark. 1986. *Women Legislators in Taiwan: Barriers to Women's Political Participation in a Modernizing State*. Document No. 119. Michigan State University, Women in International Development.

Biraimah, K. L. 1987. *Educational Opportunities and Life Chances: Gender Differentiation within a Nigerian Elementary School*. Document No. 150. East Lansing: Michigan State University, Women in International Development.

Birdsall, N. 1985. "Measuring Time Use and Nonmarket Exchange." W. P. McGreeve, éditeur *Third-World Poverty: New Strategies for Measuring Development Progress*. Lexington, MA: Lexington Books.

Blau, D. M. 1984. "A Model of Child Nutrition, Fertility, and Women's Time Allocation: The Case of Nicaragua." *Research in Population Economics* 5: 113-135.

- Bloomgrad, J. J. 1989. *Microenterprise Stocktaking: Synthesis Report*. Washington, DC: U.S. Agency for International Development.
- Blumberg, R. L. 1985. "A Walk on the 'WID' Side: Summary of Field Research on Women in Development in the Dominican Republic and Guatemala." Document présenté lors de "International Conference on Gender and Farming Systems", Gainesville, FL, Avril 1986.
- Blumberg, R. L. 1989. *Making the Case for the Gender Variable: Women and the Wealth and Well-being of Nations*. Rapports techniques sur les sexes et le développement No. 2: 89. U.S. Agency for International Development, Office of Women in Development.
- Boserup, E. 1970. *Women's Role in Economic Development*. New York: St. Martin's Press.
- Botti, M., M.D. Carelli, et M.Saliba. 1978. *Basic Education in the Sahel Countries*. Hamburg: UNESCO Institut pour l'Education.
- Boulding, E. 1980. "Integration Into What? Reflections on Development Planning for Women." *Convergence* 13(1-2): 50-59.
- Eloulier, B. 1985. *The Effects of Family Planning Programs on Fertility in the Developing World*. Washington, DC: The World Bank.
- Bourgignon, F., F. Gagey, et T. Magnac. 1985. *On Estimating Female Labor Supply Behavior in Developing Countries*. Paris: Ecole Normale Supérieure, Document No. 103.
- Bowman, M. J. 1980. "Education and Economic Growth: An Overview." King, T., éditeur *Education and Income*. Document No. 402. Washington, DC: The World Bank.
- Brenner, L. 1989. "Two Paradigms of Islamic Schooling in West Africa." Document présenté au Colloque sur "The Modes of Transmission of Religious Culture," Princeton University.
- Brenner, L. n.d.(a). "Arab-Islamic Culture in Mali" (document non publié). Bamako: Mali.
- Brenner, L. n.d.(b). "Medersas in Mali: The Transformation of an Islamic Institution" (document non publié). Bamako: Mali.

- Brockman, C. T. 1985. "Women and Development in Northern Belize." *The Journal of Developing Areas* 19: 501-513.
- Bureau of Statistics. 1989. *Basotho Women and Their Men*. Maseru, Lesotho: Bureau of Statistics.
- Bussink, W., et al. 1980. *Poverty and the Development of Human Resources: Regional Perspectives*. Document d'équipe de la Banque Mondiale No. 406. Washington, DC: The World Bank.
- Bustillo, I. 1989. *Female Educational Attainment in Latin America: A Survey*. PHREE Background Paper Series, Document No. PHREE/89/16. Washington, DC: The World Bank.
- Buvinic, M., et S. Yudelman. 1989. *Women, Poverty, and Progress in the Third World*. Headline Series No. 289. New York: Foreign Policy Association.
- Buvinic, M., M. A. Lycette, et W. P. McGreevey, éditeurs. 1983. *Women and Poverty in the Third World*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Buvinic, M., N. H. Youssef, et B. Von Elm. 1978. *Women-Headed Households: The Ignored Factor in Development Planning*. Washington, DC: International Center for Research on Women.
- Cain, M., S. R. Khanam, et S. Nahar. Class, Patriarchy, and Women's Work in Bangladesh.
- Caldwell, J. C. 1967. "Fertility Attitudes in Three Economically Contrasting Rural Regions of Ghana." *Economic Development and Cultural Change* 15: 217-238.
- Caldwell, J. C. 1979. "Education As a Factor in Morality Decline: An Examination of Nigerian Data." *Population Studies* 33(3): 395-413.
- Caldwell, J. C. 1986. "Routes to Low Morality in Poor Countries." *Population and Development Review* 12(2): 171-220.
- Caldwell, J., P. H. Reddy, et P. Caldwell. 1982. "The Causes of Demographic Change in Rural South India: A Micro Approach." *Population and Development Review* 8(4): 689-727.
- Caldwell, J. C. 1968. "Determinants of Rural-Urban Migration in Ghana." *Population Studies* 22(3): 361-377.

- Callaway, B. 1986. *Education and the Emancipation of Hausa Muslim Women in Nigeria*. Document No. 129. Michigan State University, Women in International Development.
- Castena, T. 1986. *Fertility, Child Schooling, and Mothers' Labor Market Participation in Chile and the Determinants of Mothers' Labor Force Participation in Colombia*. Document de débat No. 34, Education and Training Department. Washington, DC: The World Bank.
- Centre for Development and Population Activities. n.d. *The CEDPA Experience: A Success Story for Women*. Washington, DC: CEDPA.
- Centre for Social Development and Humanitarian Affairs, Division for the Advancement of Women. 1989a. "Enrollment of Girls in First- and Second-Level Education and Relationship Between Education and Age at Marriage." Données clé No. 7. Centre for Social Development and Humanitarian Affairs.
- Centre for Social Development and Humanitarian Affairs, Division for the Advancement of Women. 1989b. "Enrollment of Girls in Third-Level Education." Données clé No. 8. Centre for Social Development and Humanitarian Affairs.
- Centre for Social Development and Humanitarian Affairs, Division for the Advancement of Women. 1989c. "Female Adult Illiteracy." Données clé No. 6. Centre for Social Development and Humanitarian Affairs.
- Centre for Social Development and Humanitarian Affairs, Division for the Advancement of Women. 1990. *Women 2000: Women in Decision-making*. Vienna: Centre for Social Development and Humanitarian Affairs.
- Chamie, M. 1983. "National, Institutional, and Household Factors Affecting Young Girls' School Attendance in Developing Societies." Washington, DC: International Center for Research on Women.
- Charlton, S. E. M. 1984. *Women in Third World Development*. Boulder: Westview Press.
- Chatterjee, M. 1989. "Women and Nutrition: Introduction." *Food and Nutrition Bulletin* 11(4): 3-5.
- Chatterjee, M., et J. Lambert. 1989. "Women and Nutrition: Reflections from India and Pakistan." *Food and Nutrition Bulletin* 11(4): 13-28.
- Chaudhury, R. H. 1978. "Female Status and Fertility Behaviour in a Metropolitan Urban Area of Bangladesh." *Population Studies* 32(1): 261-273.

Chernichovsky, D. 1985. "Socioeconomic and Demographic Aspects of School Enrollment and Attendance in Rural Botswana." *Economic Development and Cultural Change*, 319-332.

Chiswick, C. 1976. "On Estimating Earnings Functions for LDCs." *Journal of Development Economics* 3(1): 67-78.

Christian Council of Kenya. 1966. *After School, What? Further Education, Training, and Employment of Primary School Leavers*. Nairobi: CCK et Christian Churches Educational Association.

Chung, F. 1990. "The Education of Girls: Constraints and Policy Measures--The Zimbabwe Case." Document lu au cours de la Conférence Mondiale sur Education for All à Jomtien, Mars 5-9.

Clark, M. 1985. *Household Economic Strategies and Support Networks of the Poor in Kenya: A Literature Review*. Washington, DC: The World Bank.

Clark, N. 1979. *Education and Development and the Rural Woman. Volume 1 - A Review of Theory and Principles with Emphasis on Kenya and the Philippines*. New York: World Education.

Clark, R. M. 1988. *Critical Factors in Why Disadvantaged Students Succeed or Fail in School*. Washington, DC: Academy for Educational Development, Inc.

Clift, E. "Challenges to Institutionalization: A Women-in-Development Perspective." *Health Education Research: Theory and Practice* 5(1): 81-86.

Clignet, R. 1977. "Social Change and Sexual Differentiation in the Cameroun and the Ivory Coast." Wellesley Editorial Committee. *Women and National Development: The Complexities of Change*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Cochrane, S. 1979. *Fertility and Education: What Do We Really Know?* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Cochrane, S. H., D. J. O'Hara, et J. Leslie. 1980. *The Effects of Education on Health*. Document de travail d'équipe de la Banque Mondiale No. 405. Washington, DC: The World Bank.

Cochrane, S. H., K. Mehra, et I. T. Osheba. 1988. "The Educational Participation of Egyptian Children." *Egypt: Demographic Responses to Modernization*. Cairo: Central Agency for Public Mobilization and Statistics.

- Cohen, M. S. 1971. Sex Differences in Compensation," *Journal of Human Resources*, Fall.
- Colclough, C. 1980. *Primary Schooling and Economic Development: A Review of the Evidence*. Washington, DC: The World Bank.
- Colclough, C. 1982. "The Impact of Primary Schooling on Economic Development: A Review of the Evidence." *World Development* 10(3): 166-185.
- Collier, P. 1988. *Women in Development: Defining the Issues*. Washington, DC: The World Bank.
- Collier, P., S. Radwan, et S. Wangive. 1986. *Labor and Poverty in Rural Tanzania*. Oxford: Oxford University Press.
- Cortina, R. 1986. *Family Life and the Subordination of Women in the Teaching Profession: The Case of Mexico City*. Document de travail No. 128. East Lansing: Michigan State University, Women in International Development.
- Creative Associates International, Inc. 1979. "Rural Bolivian Women: An Underserved Constituency." Une évaluation des programmes d'AID sur le statut des femmes en Bolivie. Washington, DC: Creative Associates International, Inc.
- Creative Associates International, Inc. 1986. *Third Annual Report of the Study of USAID Contributions to the Egyptian Basic Education Program, Volume II*. Washington, DC: Creative Associates International, Inc.
- Creative Associates International, Inc. 1987. *Fourth Annual Report of the Study of USAID Contributions to the Egyptian Basic Education Program, Volume II*. Washington, DC: Creative Associates International, Inc.
- Creative Associates International, Inc. 1989. *Basic Education Expansion in Mali: Proposed Plan of Action Around Gender Activities*. Washington, DC: Creative Associates International, Inc.
- Creative Associates International, Inc. n.d. *La Mujer Rural de Bolivia: Estudio del Impacto de los Proyectos de A.I.D. en la Mujer Rural de Bolivia*. Washington, DC: Creative Associates International, Inc.
- Croll, E. J. 1976. "Social Production and Female Status: Women in China." *Race and Class*. Été: 16-19.

Crouch, L., et al. 1988. *STEP (System for Tracking Educational Progress): User's Guide*. Cambridge: BRIDGES.

Cuadra, E. 1988. "Female Access to Basic Education: Trends, Policies, and Strategies." Cambridge: Harvard University, BRIDGES Project.

Curlin, P., et B. Brown. 1985. *Fertility and Choice: Increasing Women's Services Through Women-Managed Service Delivery Programs*. Document de travail des Femmes et le Développement No. 9. Cambridge: Harvard Institute for International Development.

Dall, F. 1989. "A Problem of Gender Access and Primary Education: A Mali Case Study." *HIID Research Review* 2(4): 6-7.

Danes, C. D., M. Winter, et M. B. Whiteford. 1985. *Informal and Formal Market Participation of Rural Honduran Women*. Document No. 82. Iowa State University.

De Miranda, G. V. 1977. "Women's Labor Force Participation in a Developing Society: The Case of Brazil." Wellesley Editorial Committee. *Women and National Development: The Complexities of Change*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

De Sagasti, H. E. 1972. "Social Implications of Adult Literacy: A Study Among Migrant Women in Peru." Dissertation de doctorat élaborée à University of Pennsylvania.

Deere, C. D. 1975. "The Division of Labor by Sex in Agriculture: Peasant Women's Subsistence Production on the Minifundios." Dissertation de doctorat, University of California, Berkeley.

Denison, E. F. 1964. *Measuring the Contributions of Education (and the 'Residual') to Economic Growth*. Paris: Organisation de Développement et Coopération Economique.

Derryck, V. L. 1978. "The Comparative Functionality of Formal and Nonformal Education for Women: Report on Phase II." Washington, DC: Agency for International Development, WID.

Dixon, R. B. 1979. "Jobs for Women in Rural Industry and Services." Document élaboré pour l'Office of Women in Development, USAID en collaboration avec la Conférence sur la Réforme Agraire et le Développement Rural de l'Organisation pour l'Alimentation et l'Agriculture des Nations Unies, Rome, Juillet 1979.

Dixon, R. B. 1982. "Women in Agriculture: Counting the Labor Force in Developing Countries." *Population and Development Review* 8(3):539-566.

- Dixon-Mueller, R. B. 1985. *Women's Work in Third World Agriculture: Concepts and Indicators*. International Labour Organization, UN Population Fund.
- Dorsey, B. J. 1989. *Socialization, Gender, Academic Achievement, and Aspirations of Secondary School Pupils in Zimbabwe*. Document du Centre de Recherche de Ressources No. 3. Zimbabwe: University of Zimbabwe.
- Downing, J., et J. Santer. 1989. "Women in Rural-Urban Exchange: Implications for Research and Intervention Identification." Worcester, MA: Clark University.
- Drier, H. N., et G. M. Grossman. 1990. *Achieving Educational Excellence: The Challenge of the 90s in the Federated States of Micronesia: Overview of Findings and Recommendations*. Palikir, Pohnpei: Gouvernement des Etats Fédéraux de la Micronésie.
- Duffy, S. P. 1989. *Women in the African Economy: A Review of the Literature*. Washington, DC: Agency for International Development.
- Duncan, W. A. 1989. "Engendering School Learning: Science, Attitudes, and Achievement Among Girls and Boys in Botswana." *Studies in Comparative and International Education*, No. 16.
- Easterlin, R. A., éditeur 1980. *Population and Economic Change in Developing Countries*. Chicago: University of Chicago Press.
- Economic and Social Commission for Asia and the Pacific. 1987. "Development and Women's Participation in the Modern Economy: Asia and the Pacific." *Women's Economic Participation in Asia and the Pacific*. New York: The United Nations.
- Education for All. 1990. "Creating Capacity for Educational Progress: Empowering the Education Manager." Document élaboré pour Education for All à Jomtien, Thaïlande, Mars 1990.
- Eisemon, T. O. 1988. *The Consequences of Schooling: A Review of Research on the Outcomes of Primary Schooling in Developing Countries*. Document de débat No. 3. élaboré par Center for Cognitive and Ethnographic Studies, McGill University, Montréal.
- El-Sanabary, N. 1989. *Determinants of Women's Education in the Middle East and North Africa: Illustrations from Seven Countries*. Série PHREE d'historiques, Document No. PHREE/89/14. Washington, DC: The World Bank, Population and Human Resources Department, Education and Employment Division.

Escobar, S. 1989. "Small-Scale Commerce in the City of LaPaz, Bolivia." Berger, M., et M. Buvinic, éditeurs. *Women's Ventures: Assistance to the Informal Sector in Latin America*. West Hartford: Kumarian Press, Inc.

Fernandez-Kelly, M. P. 1982. *For We Are Sold, I and My People: Women and Industry in Mexico's Frontier*. Albany: State University of New York Press.

Fernea, E. W., éditeur 1985. *Women and the Family in the Middle East: New Voices of Change*. Austin: University of Texas Press.

Fields, G. S. 1980. "Education and Income Distribution in Developing Countries: A Review of Literature." King, T., éditeur *Education and Income*. Document de travail No. 402. Washington, DC: The World Bank.

Finn, J. D., J. Reis, et L. Dulberg. 1980. "Sex Differences in Educational Attainment: The Process." *Comparative Education Review* 24(2) (Part 2): s33-52.

Organisation des Nations Unies pour l'Alimentation et l'Agriculture. 1985. *Group Marketing by Rural Women*. Rome: Organisation des Nations Unies pour l'Alimentation et l'Agriculture.

Organisation des Nations Unies pour l'Alimentation et l'Agriculture. 1985. "Promotion of Women's Activities in Marketing and Credit: An Analysis, Case Studies, and Suggested Actions." Rome: Organisation des Nations Unies pour l'Alimentation et l'Agriculture.

Foster, P., et J. R. Sheffield, éditeurs. 1973. *Education and Rural Development*. London: Evans Brothers Limited.

Fox, G. L. 1973. "Some Determinant of Modernism Among Women in Ankara, Turkey." *Journal of Marriage and the Family* 35(3): 520-529.

Franklin, M. A. 1989. *The Chinese Sex-Gender System Party Policy, and the Education of Women*. Document de travail No. 176. East Lansing: Michigan State University, Women in International Development.

Fuller, B. 1987. "What School Factors Raise Achievement in the Third World?" *Review of Educational Research* 57(3): 255-292.

Fuller, B., W., et C. W. Snyder, Jr. 1989. "Vocal Teachers, Silent Pupils? Life in Botswana Classrooms." Un résumé.

Fuller, T., et al. 1983. *Migration and Development in Modern Thailand*. Bangkok: Social Science Association of Thailand, Bangkok.

Gallin, R. S. 1982. *The Impact of Development on Women's Work and Status: A Case Study from Taiwan*. Document de travail No. 09. East Lansing: Michigan State University, Women in International Development.

Grant, S. 1987. USAID: "Investing in Education." *Business Monthly* 3(5):10-13.

Gould, S. K., et J. Lyman. 1987. "A Working Guide to Women's Self-employment." Document élaboré sous une bourse de la part d'Economic Development Administration du Department of Commerce des Etats-Unis. Washington, DC: The Corporation for Enterprise Development.

Government of Kenya. 1988. *Women in Development*. Guide officielle, 1963-1988, à l'occasion du 25ème anniversaire de l'Indépendance. Nairobi, Kenya: Ministère de la Communication et l'Information.

Grameen Bank. 1985. *Grameen Bank Annual Report 1984*. Dhaka: Grameen Bank.

Grant, J. P. 1990. "Education As If the Child Mattered." Discours au cours de la Conférence Mondiale sur Education for All, à Jomtien, Thaïlande.

Greenstreet, M. 1990. "Education and Reproductive Choices in Ghana: Gender Issues in Population Policy." *Development* 1: 40-47.

Grigsby, B. "Lending, Borrowing, and Women's Social Organizations in Rural Mali." Washington, DC: Consortium for International Development.

Grossman, G. M., H. N. Drier, et H. Starr. 1990. *Final Report: Managing Change for Educational Improvement*. Palikir, Pohnpei: Gouvernement des Etats Fédéraux de la Micronésie.

Gulati, L. *Fertility and Choice in Kerala: Some Insights*. Women and International Development Document de travail No. 12. Cambridge: Harvard Institute for International Development.

Guyer, J. I. 1980. *Household Budgets and Women's Incomes*. Document de travail No. 28. Boston: Boston University, African Studies Center.

Gwartney, J., et Stroup, R. 1971. "Sex Discrimination in Employment: The Man or the Myth?" Document présentée à Western Economic Association, Juillet.

- Harbison, F. H. 1967. "The Generation of Employment in Newly Developing Countries." J. R. Sheffield, éditeur *Education, Employment, and Rural Development*. Nairobi: East African Publishing House.
- Hashem, M. H. 1990. *The Role and Status of Women in Social and Economic Development in the Yemen Arab Republic*. Yemen: U.S. Agency for International Development.
- Haveman, R. H., et B. L. Wolfe. 1984. "Schooling and Economic Well-Being: The Role of Nonmarket Effects." *The Journal of Human Resources* 19(3): 377-386.
- Heijnen, J. D. 1969. "Socio-economic Background." Centre for the Study of Education in Changing Societies, éditeur *Primary Education in Sukumaland, Tanzania*. Amsterdam: Wolters-Noordhoff.
- Heyneman, S. P. 1983. "Improving the Quality of Education in Developing Countries." *Finance & Development* Mars: 18-21.
- Heyneman, S. P. 1985. *Investing in Education: A Quarter Century of World Bank Experience*. Document de conférence No. 30. Washington, DC: The World Bank, Economic Development Institute.
- Heyneman, S. P. 1986. *The Search for School Effects in Developing Countries: 1966-1986*. Washington, DC: The World Bank, Economic Development Institute.
- Heyneman, S. P., et B. Etienne. 1988. *Higher Education in Developing Countries: What, How, and When?* Washington, DC: The World Bank, Economic Development Institute.
- Heyneman, S. P., et D. S. White, éditeurs. 1984. *The Quality of Education and Economic Development*. Washington, DC: The World Bank.
- Heyzer, N. 1986. *Working Women in Southeast Asia: Development, Subordination, and Emancipation*. Philadelphia: Open University Press.
- Hines, F., L. Tweeten, et M. Redfern. 1970. "Social and Private Rates of Return to Investment in Schooling, by Race-Sex Groups and Regions." *The Journal of Human Resources* 5(3): 318-340.
- Hobcraft, J. N., J. W. McDonald, et S. O. Rutstein. 1984. "Socio-Economic Factors in Infant and Child Mortality: A Cross-national Comparison." *Population Studies* 38(1): 93-223.

Hollerbach, P. E. 1988. "International Research Awards Program: Objectives, Implementation, and Priority Research on the Determinants of Fertility in Developing Countries." *Fertility Determinants Research Notes*. No. 24.

Hooper, Z. 1988. "Report of a Women in Development Workshop." Washington, DC: The International Center for Research on Women.

Hopcraft, P. 1976. *Does Education Increase Farm Productivity?* Document de travail No. 279. Nairobi: Institute for Development Studies, Nairobi University.

Horenstein, N. R. 1986. *Women and Agribusiness: A Review of AID Projects*. Washington, DC: Agency for International Development.

Hyde, A. L. 1989a. *Improving Girls' School Attendance and Achievement in Developing Countries: A Guide to Research Tools*. Washington, DC: Agency for International Development.

Hyde, K. 1989. *Increasing Female Access to Education: An Annotated Guide to Questionnaires and Research Instruments*. Washington, DC: International Science and Technology Institute, Inc.

Hyde, K. A. L. 1989b. *Improving Women's Education in Sub-Saharan Africa: A Review of the Literature*. Série PHREE d'historiques, Document PHREE/89/15. Washington, DC: The World Bank.

Hyde, K. A. L. 1989c. "Increasing Female Access to Education: An Annotated Guide to Research Tools." Rapport final préliminaire. Washington, DC: International Science and Technology Institute, Inc.

Inglis, C., et R. Nash. 1985. *Education in Southeast Asia: A Select Bibliography of English Language Materials on Education in Indonesia, Malaysia, Philippines, Singapore, and Thailand 1945-1983*. Hants, England: Gower Publishing Company Limited.

Institut International de Planification de l'Éducation en Collaboration avec le Ministère de l'Éducation Nationale Niger. 1989. "L'Éducation de Base en Afrique." Rapport d'un séminaire sous-régional de l'IPE à Namaro, Niger Septembre 11-14. Paris: UNESCO (En Français).

Inter-American Commission of Women. 1989. *Women in Employment: General Aspects*. Washington, DC: Inter-American Commission of Women, Organization of American States.

Inter-American Development Bank. 1990. *Economic and Social Progress in Latin America: 1990 Report*. Washington, DC: Inter-American Development Bank.

Interagency Committee for Women in Science and Engineering. 1990. Washington, D.C. Program for the Interagency Ninth Annual Wise National Training Conference: Preparing for the 1990s. 26-29, Mars, sous les auspices de National Science Foundation.

International Center for Research on Women. 1988. "Women Headed Households: Issues for Discussion." Document élaboré pour Joint Population Council/International Center for Research on Women, Seminar Series on the Determinants and Consequences of Female Headed Households. Washington, DC: International Center for Research on Women.

International Institute for Educational Planning (IIEP). 1981. *Planning Education for Reducing Inequalities*. Paris: Presse UNESCO.

International Institute for Educational Planning (IIEP). 1990. "Educational Priorities in the Developing World." *International Institute for Educational Planning* 8(1): 1-6.

International Labour Office Mission. 1967. *Interim Report on Education in a Rural Area of Western Nigeria*. Ibadan: Ministère du Planning Economique et du Développement Social.

International Labour Office. 1980. *Women in Rural Development*. Geneva: International Labour Organization.

International Labour Office. 1987. *Seven Roles of Women: Impact of Education, Migration, and Employment on Ghanaian Mothers*. Geneva: International Labour Office.

"Interregional Seminar on Women and the Economic Crisis Adopts Recommendations." November 1988. *Women News* 24: 2.

Irizarry, R. 1980. "Overeducation and Unemployment in the Third World." *Comparative Education Review* 24: 338-352.

Isely, B. J. 1988. *Modernization and Sex Differences in Mortality in India: A New Perspective*. Document de travail No. 161. East Lansing: Michigan State University, Women in International Development.

Jallade, J-P. 1977. *Basic Education and Income Inequality in Brazil: The Long-Term View*. Document de travail No. 268. Washington, DC: The World Bank.

Jarousse, J.-P., et A. Mingat. 1990. "Education for All: Towards Two (2) Plans of Action for the Educational Systems of the Sahel Countries." Document de travail élaboré pour la réunion entre les Ministres de l'Education des pays du Sahel à Bamako, Mali, Janvier 15-18, 1990.

Jiggins, J. 1988. "Conceptual Overview: How Poor Women Earn Income in Rural Sub-Saharan Africa and What Prevents Them From Doing So." Historique élaboré pour le congrès, "Expanding Income Earning Opportunities for Women in Poverty: A Cross-Regional Dialogue." Sous les auspices de Women's Program Forum, the Ford Foundation, Nairobi, Kenya.

Joekes, S., et al. 1988. *Women and Structural Adjustment*. Washington, DC: International Center for Research on Women.

Johnson, A. G. 1972. "Modernization and Social Changes: Attitudes Toward Women's Roles in Mexico City." Dissertation de doctorat, University of Michigan.

Jones, M. T. "Education of Girls in Tunisia: Policy Implications of the Drive for Universal Enrollment." *Comparative Education Review* 24(2) (2ème partie): S106-123.

Joshua, A. 1978. *Rural Primary Education and Adult Literacy in Tamilnadu*. Madras: Sangam Publishers.

Jules-Rosette, B. 1988. "Women's Work in the Informal Sector: A Zambian Case Study." Abraham, M. F., et P. S. Abraham, éditeurs. *Women, Development, and Change: The Third World Experience*. Bristol, Indiana: Wyndham Hall Press.

Kabwegyere, T. B. 1975. "Determinant of Fertility: A Discussion of Change in the Family Among the Akamba of Kenya." Document non publié. Department of Sociology, University of Nairobi.

Kagia, R. 1985. *To Be or Not To Be: Career Realities and Conflicts for the Professional Woman in Kenya*. Nairobi, Kenya: University of Nairobi, Institute for Development Studies.

Kamata, H. 1988. *Vocational Education and Use of Computers in Japan*. Washington, DC: The World Bank, Economic Development Institute.

Kamphoefner, K. R. 1987. "Reshaping Literacy Programming to Fit Beledi Women's Lives: Considering Women's Role in the Household." Document non publié, Réunion de l'Association d'études du Moyen Orient.

- Kapakasa, A. M. 1990. "The Economics of Initiations and the Impact on Schooling." Document élaboré à George Washington University.
- Kapakasa, A. M. n.d. "The Influence of Selected Social and Economic Factors on the Performance of Girls in Malawi Schools: The Implications on Higher Education and National Development."
- Kehr Tittle, C. 1986. "Gender Research and Education." *American Psychologist* 41(10): 1161-1168.
- Kennedy, E. T., et B. Cogill. 1987. *Income and Nutritional Effects of the Commercialization of Agriculture in Southwestern Kenya*. Rapport de Recherche No 63. International Food Policy Research Institute.
- Kerner, D. O. 1986. *Reading at Home Is Like Dancing in Church: A Comparison of Educational Opportunities in Two Tanzanian Regions*. Document de travail No. 123. Washington, DC: The World Bank.
- Khandker, S. R. 1989. *Returns to Schooling and Male-Female Wage Differences in Peru*. Washington, DC: The World Bank.
- King, E. M. 1989. *Does Education Pay in the Labor Market? The Labor Force Participation, Occupation, and Earnings of Peruvian Women*. Document de travail No. 67 LSMS. Washington, DC: The World Bank.
- King, E. M. 1990. *Educating Girls and Women: Investing in Development*. Washington, DC: The World Bank.
- King, E., et R. Bellow. 1988. "Education Policy and Schooling Levels in Peru: Patterns and Explanations." Miméogramme. Washington, DC: The World Bank.
- King, E., et R. Bellow. 1989. *The Effects of Peru's Push to Improve Education*. Washington, DC: The World Bank.
- King, E. M., et L. A. Lillard. 1983. *Determinants of Schooling Attainment and Enrollment Rates in the Philippines*. Santa Monica, CA: The Rand Corporation
- King, E., et al. 1986. *Change in Status of Women Across Generations in Asia*. Document de travail élaboré pour Fondation Rockefeller Foundation.
- King, K. 1989. *Education Training and the Informal Sector: What Have We Learned in Africa?* Washington, DC: The World Bank.

King, T., éditeur 1980. *Education and Income*. Document de travail No. 402. Washington, DC: The World Bank.

Klein, S. S. 1987. "The Role of Public Policy in the Education of Girls and Women." *Educational Evaluation and Policy Analysis* 9(3): 219-230.

Klineberg, S. L. 1973. "Parents, Schools, and Modernity: An Exploratory Investigation of Sex Differences in the Attitudinal Development of Tunisian Adolescents." *International Journal of Comparative Sociology* 14(3-4): 221-244.

Kokuhirwa, H. 1978. *The Role of Education in Mobilizing Women for Development in Tanzania*. Amherst: Center for International Education.

Kollodge, R., et R. Horn. 1986. *Education: Research and Policy Studies at the World Bank: A Bibliography*. Washington, DC: The World Bank.

Kossoudji, S., et E. Mueller. 1977. "The Economic and Demographic Status of Female-Headed Households in Rural Botswana." Document non publié, enquête sur la distribution des revenus ruraux.

Kritz, M. M., et D.T. Gurak. 1989. "Women's Status, Education, and Family Formation in Sub-Saharan Africa." (une partie) *International Family Planning Perspectives* 15(3): 103-105.

Kudat, A., et H. Abadzi. 1989. *Participation of Women in Higher Education in Arab States*. Washington, DC: The World Bank, Economic Development Institute.

Kumar, S. K. 1985. "Women's Agricultural Work in a Subsistence-Oriented Economy: Its Role in Production, Food Consumption, and Nutrition." Document élaboré pour le 13^{ème} Congrès International sur la Nutrition, Brighton. Washington, DC: International Food Policy Research Institute.

Lau, L. J., Jamison, D. T., et Louat, F. 1990. "Education and Productivity in Developing Countries: An Aggregate Production Function Approach." (document non publié).

Lawson, B. K. 1988. "Women's Work and Status: Rural Egypt and Tunisia Compared." Document non publié, Réunion de l'Association d'Etudes du Moyen Orient, Los Angeles, California.

Lee, B. S., et A. M. McElwain. 1985. "An Empirical Investigation of Female Labor-Force Participation, Fertility, Age at Marriage, and Wages in Korea." *The Journal of Developing Areas* 19: 483-500.

- Leibowitz, A. 1975. "Education and the Allocation of Women's Time." *Education, Income, and Human Behavior*, édité par F.T. Juster. New York: McGraw-Hill.
- Lele, U. 1975. *The Design of Rural Development: Lessons from Africa*. Baltimore and London: John Hopkins University.
- Lerner, M. J., et H. N. Drier. 1990. *Toward A National System of Postsecondary Education in the Federated States of Micronesia: A Special Report on Postsecondary Education*. Palikir, Pohnpei: Gouvernement des Etats Fédéraux de la Micronésie.
- LeVine, R. 1980. "Influences of Women's Schooling on Maternal Behavior in the Third World." *Comparative Education Review*, S78-S105.
- LeVine, R. A., et al. 1987. "Schooling and Maternal Behavior in a Mexican City: The Effects on Fertility and Child Survival." Notes de recherche sur les déterminants de la fertilité, No. 16.
- Levy, M. B. 1971. "Determinants of Primary school Dropouts in Developing Countries." *Comparative Education Review* 15(1): 44-58.
- Lewin, H., J. Pitanguy, et C.M. Romani. 1977. "Mao-de-obra no Brasil." Petropolis, Brazil: Editor Vozes.
- Lewis, B. 1982. "Fertility and Employment: "An Assessment of Role Incompatibility Among African Urban Women." Bay, E.G. éditeur, *Women and Work in Africa*. Boulder: Westview Press.
- Lewis, B. C., éditeur 1981. *Invisible Farmers: Women and the Crisis in Agriculture*. Washington, DC: Agency for International Development, Office of Women in Development.
- Lewis, S. A., et K. Russell. 1989. *Mali: Women in Private Enterprise*. Alexandria, VA: Ernst & Young.
- Lewis, W. A. 1962. "Education and Economic Development." *International Social Science Journal* 14(4): 685-699.
- Lindsay, C. M. 1971. "Measuring Human Capital Returns." *Journal of Political Economy* 79: 1195-1215.
- Liu, W. T., A. J. Rubel, et E. Yu. 1969. "The Urban Family of Cebu: A Profile Analysis." *Journal of Marriage and the Family*: 393-402.

Lockheed, M. E., D. T. Jamison, et L. J. Lau. 1980. "Farmer Education and Farm Efficiency: A Survey." King, T., éditeur *Education and Income*. Document de travail No. 402. Washington, DC: The World Bank.

Lockheed, M., A. Verspoor, et al. 1990. *Improving Primary Education in Developing Countries: A Review of Policy Options*. Washington, DC: The World Bank.

Long, L., et H. Fofanah. 1990. "Study of Girls' Access to Primary Schooling in Guinea." Washington, DC: U.S. Agency for International Development.

"

Luttrell, W. 1989. "Working-Class Women's Ways of Knowing: Effects of Gender, Race, and Class." *Sociology of Education* 62: 33-46.

Lycette, M., et K. White. 1989. "Improving Women's Access to Credit in Latin America and the Caribbean: Policy and Project Recommendations." Berger, M., et M. Buvinic, éditeurs. *Women's Ventures: Assistance to the Informal Sector in Latin America*. West Hartford: Kumarian Press, Inc.

Marin, A., et G. Psacharopoulos. 1976. "Schooling and the Income Distribution." *Review of Economics and Statistics* 58: 332-38.

Mauldin, W. P., R. J. Lapham, et D. Wheeler. 1985. *The Effects of Family Planning Programs on Fertility in the Developing World*. Document de travail de la Banque Mondiale No 677. Washington, DC: The World Bank.

Maynard-Tucker, G. 1989. *Women's Status As a Factor in Male and Female Decision Making About the Use of Contraception: A Case Study from Rural Peru*. Document de travail No. 191. Michigan State University, Women in International Development.

Mazumdar, D. 1979. *Urban Labor Market and Income Distribution in Peninsular Malaysia*. Baltimore: John Hopkins University Press.

McCarthy et Feldman. 1988. "Rural Women Discovered: New Sources of Capital and Labor in Bangladesh." Abraham, M. F., et P. S. Abraham, éditeurs. *Women, Development, and Change: The Third World Experience*. Bristol, Indiana: Wyndham Hall Press.

McFerson, H. M. Revised in 1989. *Women in the Economy of Somalia*. Rapport élaboré pour USAID/Somalia, Mogadishu pour "Privatization and Policy Initiatives Project, Socioeconomic and Policies Studies".

McGrath, P. L. 1979. *The Unfinished Assignment: Equal Education for Women*. Worldwatch Paper 7. Washington, DC: Worldwatch Institute.

- McIntosh, P. 1983. *Interactive Phases of Curricular Revision: A Feminist Perspective*. Document de travail No. 124. Wellesley, MA: Wellesley College, Center for Research on Women.
- McLellan, S. 1985. *Reciprocity or Exploitation? Mothers and Daughters in the Changing Economy of Rural Malaysia*. Document de travail No. 93. Michigan State University, Women in International Development.
- McMahon, W., et A. P. Wagner. 1982. "The Monetary Returns to Education as Partial Social Efficiency Criteria." W. McMahon et T. Geske, éditeurs. *Financing Education: Overcoming Inefficiency and Inequity*. Chicago: University of Illinois.
- Meleis, A. I., N. El-Sanabary, et D. Beeson. 1979. "Women, Modernization, and Education in Kuwait." *Comparative Education Review* 23(1): 115-124.
- Mernissi, F. 1975. *Beyond the Veil: Male-Female Dynamics in a Modern Muslim Society*. New York: Schenkman Publishing Company.
- Merrick, T. W. 1976. "Employment and Earnings in the Informal Sector in Brazil: The Case of Belo Horizonte." *The Journal of Developing Areas* 10: April, 337-354.
- Merrick, T., et M. Schmink. 1983. "Households Headed by Women and Urban Poverty in Brazil." Buvinic, M., M. Lycette, et W. McGreevey, éditeurs. *Women and Poverty in the Third World*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Mincer, J. 1962. "Labor Force Participation of Married Women: A Study of Labor Supply, in National Bureau of Economic Research." *Aspects of Labor Economics*. Princeton: Princeton University Press.
- Mincer, J. 1968. "Investment in Human Beings." *Readings in the Economics of Education*. Paris: UNESCO.
- Mingat, A., et J. P. Tan. 1987. *Measuring the Economic Efficiency of Project Related Training: Some Evidence from World Bank Projects*. Série EDT 89. Washington, DC: The World Bank.
- Ministère de l'éducation Nationale. 1990. Séminaire sur la Consolidation du Secteur de L'éducation.
- Mohan, R. 1981. *Determinants of Labor Earnings in Developing Metropoli: Estimates from Bogota and Cali, Colombia*. Document de travail de la Banque Mondiale No. 498. Washington, DC: The World Bank.

- Mohan, R. 1985. *Labor Force Participation in a Developing Metropolis: Does Sex Matter?* Document de travail d'équipe de la Banque Mondiale No. 749. Washington, DC: The World Bank.
- Mohan, R. 1986. *Work, Wages, and Welfare in a Developing Metropolis*. London: Oxford University Press.
- Mones, B., et L. Grant. 1987. "Agricultural Development, the Economic Crisis, and Rural Women in the Dominican Republic." Deere, C. D., et M. Leon, éditeurs. *Rural Women and State Policy: Feminist Perspectives on Latin American Agricultural Development*. Boulder: Westview Press.
- Moock, P., P. Musgrove, et M. Stelcner. 1989. *Education and Earnings in Peru's Informal Nonfarm Family Enterprises*. Washington, DC: The World Bank.
- Moreland, S., et al. 1989. *Gender (Gender and Education Reporting System): User's Guide*. Cambridge: BRIDGES.
- Moses, Y. 1977. "Female Status: The Family and Male Dominance in a West Indian Community." *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 3: 4.
- Muzaale, P. J., et D. K. Leonard. 1984. "Kenya's Experience with Women's Groups in Agricultural Extension: Strategies for Accelerating Improvements in Food Production and Nutritional Awareness in Africa," *Agricultural Administration*, pp. 13-28.
- Nelson, C. 1968. "Changing Roles of Men and Women: Illustrations from Egypt." *Anthropological Quarterly* 41(1): 57-77.
- Nelson, N. 1981. *African Women in the Development Process*. London: Frank Cass.
- Niles, F. S. 1989. "Parental Attitudes Toward Female Education in Northern Nigeria." *The Journal of Social Psychology* 129(1): 13-20.
- Njeuma, D. L. 1987. "Worldwide Education of Women: The African Context." (En Arabe.)
- Organisation de Développement et Coopération Economique (ODCE) 1986. *Girls and Women in Education: A Cross-National Study of Sex Inequalities in Upbringing and in Schools and Colleges*. Paris: Organisation de Développement et Coopération Economique.

- Oliverira, J. B. A. 1987. "Where is Higher Education in Francophone West Africa Heading?" *Prospects* 17(4): 503-527.
- Oppong, C. 1977. "A Note from Ghana on Chains of Change in Family Systems and Family Size." *Journal of Marriage and the Family* 39: 615-21.
- Oppong, C., et K. Abu. 1987. *Seven Roles of Women: Impact of Education, Migration, and Employment on Ghanaian Mothers*. Geneva: International Labour Office.
- Organization of American States, Inter-American Commission of Women. 1988. *Regional Statistical Bulletin on Women, Volume 2*. Santiago de Chile: Regional Informatics Center on Women.
- Organization of American States. 1977. *Inter-American Applied Laboratory on Rural Women, Scope and Importance of the Functions That They Must Fulfill as Rural Workers, and the Role of the Women's Bureaus in This Area*. Washington, DC: Inter-American Commission of Women.
- Organization of American States. 1988. "Plan of Action of the Inter-American Commission of Women (CIM): Full and Equal Participation by the Year 2000." Inter-American Seminar for the Preparation of Strategies for the Participation of Women in Politics, Washington, DC, 31-Mai 3 Juin 1988.
- Organization of American States. 1989. "Women in Employment: General Aspects." Inter-American Seminar on Women in Employment, Washington, DC, October 17-20, 1989.
- Orlansky, D., et S. Dubrovsky. 1978. *The Effects of Rural-Urban Migration on Women's Role and Status in Latin America*. Paris: UNESCO.
- Pearce, T. O. 1984. "The Place of Street Foods in the Urban Diet: A Survey of Ile-Ife, Nigeria." Document présenté à la réunion de l'Association d'Etudes Africaines, Los Angeles.
- Population Crisis Committee. 1988. "Country Rankings of the Status of Women: Poor, Powerless, and Pregnant." *Population* 20: 1-10.
- Prince, J. S. 1988. "Sustainability of U.S. Supported Wealth/Population/Nutrition Programs in Ghana, 1963-85." Rosslyn, VA: International Science and Technology Institute, Inc.
- Psacharopoulos, G. 1980. "Returns to Education: An Updated International Comparison." King, T., éditeur *Education and Income*. Document de travail No. 402. Washington, DC: The World Bank.

Psacharopoulos, G. 1982. "The Economics of Early Childhood Education and Day Care." *International Review of Education* 28: 53-70.

Psacharopoulos, G. 1985. "Returns to Education: A Further International Update and Implications." *The Journal of Human Resources* 20(4): 583-611.

Psacharopoulos, G. 1987. *Earnings and Education in Brazil: Evidence from the 1980 Census*. Rapport No. EDT 91. Washington, DC: The World Bank.

Psacharopoulos, G. 1988. "Education and Development: A Review." *Research Observer* 3(1): 99-116.

Psacharopoulos, G. 1989. "Time Trends of the Returns to Education: Cross-National Evidence." *Economics of Education Review* 8(3): 229-231.

Psacharopoulos, G., A. M. Arriagada, et E. Velez. 1987. *Earnings and Education Among the Self-Employed in Colombia*. Rapport No. EDT 70. Washington, DC: The World Bank.

Psacharopoulos, G., et F. Steier. 1987. *Foreign Debt and Domestic Spending: An International Comparison*. Washington, DC: The World Bank.

Psacharopoulos, G., et F. Steier. 1988. "Education and the Labor Market in Venezuela." *Economic of Education Review* 7(3): 321-332.

Psacharopoulos, G., et M. Woodhall. 1985. *Education for Development: An Analysis of Investment Choices*. New York: Oxford University Press.

Psacharopoulos, G., et Tzannatos. 1989. "Female Labor Force Participation: An International Perspective." *Research Observer* 4(2): 187-201.

Psacharopoulos, G., J. P. Tan, et E. Jimenez. 1986. *Financing Education in Developing Countries: An Exploration of Policy Options*. Washington, DC: The World Bank.

Ramzi, S. A., et al. 1988. "Women and Development Planning: The Case of Egypt." *Women and Economic Development: Local, Regional, and National Planning Strategies*. Oxford: Berg Publishers Limited.

Rao, V. V. P., et V. N. Rao. 1984. *Sex Role Attitudes of College Students in India*. Document de travail No. 72. Michigan State University, Women in International Development.

- Reichmann, R. 1989. "Women's Participation in Two PVO Credit Programs for Microenterprise: Cases from the Dominican Republic and Peru." Berger, M., et M. Buvinic, éditeurs. *Women's Ventures: Assistance to the Informal Sector in Latin America*. West Hartford: Kumarian Press, Inc.
- Remy, D. 1975. "Underdevelopment and the Experience of Women: A Zaria Case Study." Reiter, R., éditeur *Towards an Anthropology of Women*. New York: Monthly Review Press.
- Reno, B. M. *Credit and Women's Economic Development: A Dialogue Among Entrepreneurs, Bankers, and Development Specialists on Issues Related to Credit for Business Enterprise*. Washington, DC: World Council of Credit Unions, Inc.
- Research Triangle Institute. 1990. "Female Education and Fertility: Summary of Research Findings of BRIDGES and ABEL Projects." Washington, DC: U.S. Agency for International Development, PPC/WID.
- Rihani, M. 1978. *Development As If Women Mattered: An Annotated Bibliography with a Third World Focus*. Washington, DC: New TransCentury Foundation.
- Rihani, M. 1989. *Proposed Plan of Action Around Gender Activities for the Basic Education Expansion Project in Mali*. Washington, DC: Creative Associates International, Inc.
- Rinaldi, R., et L. Chester. 1988. *Human Resources Research and Policy Studies: A Bibliography: 1982-1988*. Washington, DC: The World Bank, Population and Human Resources Department.
- Rindfuss, R. R., L. Bumpass, et C. St. John. 1980. "Education and Fertility: Implications for the Roles Women Occupy." *American Sociological Review* 45(3) 431-447.
- Robertson, C. C. 1984. "Formal or Nonformal Education? Entrepreneurial Women in Ghana." *Comparative Education Review* 28(4): 639-658.
- Roldan, M. 1982. "Intrahousehold Patterns of Money Allocation and Women's Subordination: A Case Study of Domestic Outworkers in Mexico City." Document non publié, "Women, Income, and Policy Seminar", Mexico City.
- Rosen, B. C., et A. L. La Raia. 1972. "Modernity in Women: An Index of Social Change in Brazil." *Journal of Marriage and the Family* 34: 353-60.

- Rosenzweig, M. R., et T. P. Schultz. 1985. *Schooling, Information and Non-Market Productivity: Contraceptive Use and Its Effectiveness*. Documente de débat No. 490. New Haven, CT: Yale University, Economic Growth Center.
- Safa, H. I. 1984. "Female Employment and the Social Reproduction of the Puerto Rican Working Class." *International Migration Review* 18(4): 1168-1187.
- Safilios-Rothschild, C. 1979. *Access of Rural Girls to Primary Education in the Third World: State of the Art, Obstacles, and Policy Recommendations*. Washington, DC: Agency for International Development.
- Safilios-Rothschild, C. 1982. "Adolescent Urban Girls in Developing Countries." Washington, DC: International Center for Research on Women.
- Safilios-Rothschild, C. 1983. "The State of Statistics on Women in Agriculture in the Third World: Expert Consultation on Women in Food Production." Rome: FAO.
- Salaff, J. W. 1976. "The Status of Unmarried Hong Kong Women and the Social Factors Contributing to Their Delayed Marriage." *Population Studies* 30(1): 391-412.
- Sanborn, H. 1964. "Pay Differences Between Men and Women." *Industrial and Labor Relations Review*, Juillet.
- Schiefelbein, E., et Farrell, J. 1980. *Women Schooling and Work in Chile: Evidence from a Longitudinal Study*. Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Schonborn, B. G., et M. L. O'Neil. 1978. *Sex Equality in Vocational Education: A Chance for Educators to Expand Opportunities for Students*. Women's Educational Equity Communications Network. San Francisco: Far West Laboratory for Education Research and Development.
- Schultz, T. P. 1982. "Human Capital Approaches in Organizing and Paying for Education." W. McMahon et T. Greske, éditeurs. *Financing Education: Overcoming Inefficiency and Inequity*. Chicago: University of Illinois.
- Schultz, T. W. 1961. "Education and Economic Growth." *Social Forces Influencing American Education*. Chicago: National Society for Study of Education.
- Schultz, T. W. 1975. "The Value of the Ability to Deal with Disequilibria." *Journal of Economic Literature* 13: 872-876.

Schuster, I. 1982. *Cycles of Dependence and Independence: Westernization and the African Heritage of Lusaka's Young Women*. Document de travail No. 07. East Lansing: Michigan State University, Women in International Development.

Selowsky, M. 1983. "Women's Access to Schooling and the Value Added of the Educational System: An Application to Higher Education." Buvinic, M., M. Lycette, et W. McGreevey, éditeurs. *Women and Poverty in the Third World*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Senanayake, P. 1990. "Young Women and Reproduction: Offering Options and Choices." *Development* 1: 24-28.

Smock, A. C. 1981. *Women's Education in Developing Countries: Opportunities and Outcomes*. New York: Praeger Publishers.

Society for International Development. 1988. "Gender and Equity: New Perspectives on Development." *Journal of the Society for International Development*.

Society for International Development. 1988. "New Perspectives on Development." *Development, Journal of the Society for International Development* 2/3 (édition double).

Soto, A. 1978. "A Guide for Round Tables on Women's Participation in the Labor Force and Their Professional Training." Washington, DC: Organization of American States, Regional Educational Development Program.

Spratt, J. E., L. A. Crouch, et L. M. Cubeddu. 1990. *Socioeconomic Impacts of Education in Developing Countries*. BRIDGES Project. Washington, DC: Research Triangle Institute.

Standing, G. 1976. "Education and Female Participation in the Labour Force." *International Labour Review* 14(3): 281-197.

Standing, G. 1978. *Labor Force Participation and Development*. Geneva: International Labour Office.

Staudt, K. 1984. *Women's Politics and Capitalist Transformation in Sub-Saharan Africa*. Document de travail No. 54. East Lansing: Michigan State University, Women in International Development.

Steel, W. F., et C. Campbell. 1982. "Women's Employment and Development: A Conceptual Framework Applied to Ghana." Bay, E. G., éditeur *Women and Work in Africa*. Boulder: Westview Press.

- Stephens, S. 1983. *Changes in Sami (Lapp) Conceptions of Male and Female As a Key to Cultural Transformations in Sami History*. Document de travail No. 36. East Lansing: Michigan State University, Women in International Development.
- Strange, H. 1978. "Education and Employment Patterns of Rural Malay Women: 1965-1975." *Journal of African Studies* 13(1-1): 50-64.
- Stromquist, N. P. 1986. *Empowering Women Through Knowledge: Policies and Practices in International Cooperation in Basic Education*. Paris: UNESCO.
- Stromquist, N. P. 1987. *School-Related Determinants of Female Primary School Participation and Achievement in Developing Countries: An Annotated Bibliography*. Discussion Paper, World Bank Report No. EDT83. Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development, The World Bank.
- Stromquist, N. P. 1989. "Determinants of Educational Participation and Achievement of Women in the Third World: A Review of the Evidence and a Theoretical Critique." *Review of Educational Research* 59(2): 143-183.
- Stromquist, N. P. n.d.(a). *Linking Macro- and Micro-Level State Behaviors: International Agencies and the Education of Women*. Los Angeles, CA: University of Southern California, School of Education.
- Stromquist, N. P. n.d.(b). "The State and the Education of Women: Toward a Theoretical Understanding." Document présenté lors de "The State, Education, and Gender: Policies and Practices."
- Sudarkasa, N. 1982. "Sex Roles, Education, and Development in Africa." *Anthropology & Education Quarterly* 13(3): 279-289.
- Svennilson. 1964. "Economic Growth and Technical Progress: An Essay in Sequence Analysis." *The Residual Factor and Economic Growth*. Paris: Organisation de Développement et Coopération Economique.
- Swett, F. 1975. *Formal and Nonformal Education in Educational Development: Some Issues Examined*. Document de débat No. 53. Princeton: Princeton University, Research Program in Economic Development.
- "The Gender Information Framework: Gender Considerations in Design--Executive Summary." Document élaboré pour la Conférence "Africa Bureau Directors" Décembre 5-9, 1988, Swaziland. Office of Women in Development.

Thias, H. H., et M. Carnoy. 1972. *Cost-Benefit Analysis in Education: A Case Study of Kenya*. Document Occasionnels No. 147. Baltimore: The Johns Hopkins Press.

Thompson, A. R. 1981. *Education and Development in Africa*. London: MacMillan Press, Ltd.

Tielhet-Waldorf, S., et W. H. Waldorf. 1983. "Earnings of Self-Employed in an Informal Sector: A Case Study of Bangkok." *Economic Development and Culture Change* 31(3): 587-607.

Tiene, D., et S. Futagami. 1987. *Educational Media in Retrospect*. Rapport No. EDT58. Washington, DC: The World Bank.

Tilak, J. B. G. 1989a. *The Economics of Inequality in Education*. New Delhi, India: Sage Publications.

Tilak, J. B. G. 1989b. "Female Schooling in East Asia: A Review of Growth, Problems, and Possible Determinants." Série PHREE d'historiques Document No. PHREE/89/13. Washington, DC: The World Bank.

Tinker, I. 1976. "The Adverse Impact of Development on Women." Tinker, I. et M. Bramsen, éditeurs. *Women and World Development*. Washington, DC: American Association for the Advancement of Science.

Tinker, I., et B. M. Bramsen. 1975. "Proceedings of the Seminar on Women in Development." Tinker, I., et B. M. Bramsen, éditeurs. *Women and World Development*. Washington, DC: American Association for the Advancement of Science.

Tomeh, A. K. 1982. *Familial Sex Role Attitudes Among College Students in Korea*. Document de travail No. 12. East Lansing: Michigan State University, Women in International Development.

Torres, A. T. 1987. "Education As an Instrument for Developing Women's Potential in the Philippines." Document non publié, Massachusetts International Conference on Worldwide Education of Women, Mount Holyoke College.

Trager, L. 1989. "Generating Income and Employment in Rural and Urban Areas of Sub-Saharan Africa." Document présenté au "Senior Seminar on Structural Adjustment, Social Growth and Advancement in Sub-Saharan Africa." Abidjan, Octobre 23-27. Washington, DC: The World Bank, Economic Development Institute.

UNESCO. 1989. *International Literacy Year, Adult Education Information Notes*. Special No. 4. Paris: UNESCO.

UNICEF. 1988. Projet: "Assistance à l'éducation de Base." Gouvernement de Mali (en Français).

United Nations Institute for Research and Training for the Advancement of Women and the Center for Women's Research. 1987. "Statistics and Indicators on the Social and Economic Situation of Women Particularly in the Informal Sector." Workshop: African Women in the Development Process. Sri Lanka: Centre for Women's Research (CENWOR).

US Agency for International Development. 1979. *Access of Rural Girls to Primary Education in the Third World: State of the Art, Obstacles, and Policy Recommendations*. Washington, DC: Office of Women in Development, Agency for International Development.

US Agency for International Development. 1980. "Women in Development: Income Generating Activities with Women's Participation: A Reexamination of Goals and Issues." Washington, DC: U.S. Agency for International Development.

US Agency for International Development. 1982a. *A Low Cost Alternative for Universal Primary Education in the Philippines*. A.I.D. Project Evaluation No. 38. Washington, DC: Agency for International Development.

US Agency for International Development. 1982b. Proceedings of the Education Sector, Impact Evaluation Conference. February 15-17.

US Agency for International Development. 1988a. "The Gender Information Framework: Gender Considerations in Design." Prepared for Africa's Bureau Director's Conference in Swaziland. US Agency for International Development, PFC/WID.

US Agency for International Development. 1988b. *Bridges: Annual Summary, Fiscal Year 1988, October 1987-September 1988*. Cambridge, MA: Basic Research and Implementation in Developing Education Systems (BRIDGES).

US Agency for International Development. 1988c. *A.I.D. Program for Integration of Women in Development: Strategies for Access to PPC/WID Assistance, FY 1989*. Washington, DC: Agency for International Development, Office of Women in Development.

US Agency for International Development. 1989. "The Gender Information Framework: Gender Considerations in Development Design." Washington, DC: U.S. Agency for International Development, PPC/WID.

US Agency for International Development. 1990. "Uganda Education Sector Review: Issues and Options for USAID." Kampala, Uganda: Agency for International Development.

US Agency for International Development. n.d.(a). "The Gender Information Framework Pocket Guide: A Set of Guidelines and Resources for Incorporating Gender Considerations in A.I.D. Development Activities." Washington, DC: US Agency for International Development.

US Agency for International Development. n.d.(b). "Nonformal Education." Topical Reference Guide, Education Sector Issue Paper I. Washington, DC: US Agency for International Development.

US Agency for International Development. n.d.(c). *Overview: Strategy for Investment in Basic Education*. Washington, DC: Agency for International Development, Bureau for Latin America and the Caribbean.

US Agency for International Development. *République du Mali: Projet de Consolidation du Secteur de l'Education Mission Conjointe IDA-USAID, 19 Novembre-1er Décembre 1989*. (En Français)

Urdang, S. 1989. *And Still They Dance: Women, War, and the Struggle for Change in Mozambique*. New York: Monthly Review Press.

Van Belle-Prouty, D. 1990. "Reproducers Reproduced: Female Resistance in a Rwanda Classroom." *Development*. 1: 74-79.

VanderWees, C., et H. Romijn. 1987. *Entrepreneurship and Small Enterprise Development for Women in Developing Countries*. Geneva: International Labour Office.

Vlassoff, C. 1980. "Unmarried Adolescent Females in Rural India: A Study of the Social Impact of Education." *Journal of Marriage and the Family* 42: 427-436.

- Ward, B. E. 1970. "Women and Technology in Developing Countries." *Impact of Science on Society* 20(1): 93-101.
- Warren, M. K. 1984. *A.I.D. and Education: A Sector Report on Lessons Learned*. A.I.D. Rapport d'Evaluation du Programme n° 12. Washington, DC: Agency for International Development.
- Weisbrod, B. A. 1964. *External Benefits of Public Education: An Economic Analysis*. Princeton: Princeton University Press.
- Wellesley Editorial Committee, éditeurs. 1977. *Women and National Development: The Complexities of Change*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wilson, F. R. 1982. "Reinventing the Past and Circumscribing the Future: Authenticity and the Negative Image of Women's Work in Zaire." Bay, E. G., éditeur *Women and Work in Africa*. Boulder: Westview Press.
- Wirtenberg, T. J. 1978. *Improving Women's Occupational Potential: A Review of the Literature*. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Wirtenberg, T. J., et C. Y. Nakamura. 1976. "Education: Barrier or Boon to Changing Occupational Roles of Women?" *Journal of Social Issues* 32(3): 165-179.
- Wolfe, B. L., et J. R. Behrman. 1987. "Women's Schooling and Children's Health." *Journal of Health Economics* 6: 239-254.
- Woodhall, M. 1973a. "The Economic Returns to Investment in Women's Education." *Higher Education* 2(3): 275-299.
- Woodhall, M. 1973b. "Investment in Women: A Reappraisal of the Concept of Human Capital." *International Review of Education* 19: 9-28.
- World Bank. 1989a. "How Economic Adjustment Affects Women." *Women in Development: Issues for Economic and Sector Analysis*. Washington, DC: The World Bank.
- World Bank. 1989b. *Kenya: The Role of Women in Economic Development*. Washington, DC: The World Bank.
- World Bank. 1989c. *Report and Recommendation of the President of the International Development Association to the Executive Directors on a Proposed Development Credit in*

an Amount Equivalent to US \$26 Million to the Republic of Mali for an Education Sector Consolidation Project. Washington, DC: The World Bank.

World Conference on Education for All. 1990. "The Gambia: A Plan of Action (summary)." Paper presented at the World Conference on Education for All. Jomtien, Thailand, March, 5-9.

World Conference on Education for All. March 1990. *Women's Education: Findings from Demographic and Health Surveys.* Bangkok, Thaïlande.

Yates, B. A. 1982. "Colonialism, Education, and Work: Sex Differentialization in Colonial Zaire." Bay, E. G., éditeur *Women and Work in Africa.* Boulder: Westview Press.

Young, K., éditeur 1988. *Women and Economic Development.* New York: Berg Publishers Limited et Unesco.

Youngblood, R. L. 1978. "Female Dominance and Adolescent Filipino Attitude Orientations and School Achievement." *Journal of Asian and African Studies* 13(1-2): 65-80.

Youssef, N. H., et C. B. Hetler. *Establishing the Economic Condition of Woman-Headed Households in the Third World: A New Approach.*

Youssef, N. H., et al. 1979. "Women in Migration: A Third World Focus." Document présenté pour l'U.S. Agency for International Development, Washington, DC.

Zimbabwe Women's Bureau. 1981. *We Carry a Heavy Load: Rural Women in Zimbabwe Speak Out.* Salisbury, Zimbabwe: Zimbabwe Women's Bureau.