

**Education formelle et non
formelle et comportement
autonome :**

**Un examen de la littérature de la
recherche**

**Préparé pour le Projet Soutien pour l'analyse et la
recherche en Afrique (SARA)
Financé par l'USAID/AFR/SD**

avril 1997

Jeanne Moulton

Tables des matières

| | |
|---|----|
| ■ Buts de l'examen de la littérature | 1 |
| ■ Cadre d'analyse | 2 |
| ■ Scolarisation et changement démographique | 3 |
| ■ Corrélation entre la scolarisation et le changement démographique | 4 |
| ■ Comportements menant au changement démographique | 5 |
| ■ Autonomie et habilitation | 8 |
| ■ Autonomie : le chemin entre la scolarisation et le changement de comportement | 8 |
| ■ Effet de la scolarisation sur l'autonomie | 10 |
| ■ Habilitation : Analogue à l'autonomie | 13 |
| ■ Education non formelle et autres associations d'adultes | 17 |
| ■ Caractéristiques de la recherche sur l'éducation non formelle | 18 |
| ■ Recherche sur les effets de l'éducation non formelle sur l'habilitation et le comportement | 20 |
| ■ Un nombre de plus en plus important d'associations féminines | 32 |
| ■ Comment l'éducation non formelle influence-t-elle le changement de comportement ? | 34 |
| ■ Scepticisme et questions soulevées | 37 |
| ■ Etendre le cadre à d'autres comportements liés au développement | 40 |
| ■ Conclusions | 40 |
| ■ Relier l'éducation non formelle au changement démographique : un récapitulatif | 40 |
| ■ Recherches complémentaires nécessaires | 41 |
| ■ Notes finales | 43 |
| ■ Bibliographie | 45 |
| ■ Education formelle | 45 |
| ■ Education non formelle et participation aux associations | 47 |
| ■ Autres | 53 |

Buts de l'examen de la littérature

Depuis 1990, les organisations internationales ont fait des investissements très importants dans la scolarisation des filles dans le but d'enrayer l'accroissement de la population dans les pays en développement. Mais elles risquent d'ignorer un autre moyen tout aussi viable d'influencer les décisions des femmes d'avoir et d'élever des enfants en bonne santé. Le présent examen a pour objet d'étayer l'argumentation voulant que la participation des femmes à l'éducation non formelle (hors du milieu scolaire) et à d'autres associations a le même effet que la scolarité formelle sur le changement démographique (fécondité, santé et survie de l'enfant). Nous récapitulons brièvement l'argumentation avant de faire un survol de la littérature.

La proportion de filles fréquentant l'école est clairement liée aux taux de natalité ainsi qu'à la santé et aux taux de survie des enfants. La fin des années 70 a vu une culmination de la recherche démographique indiquant une relation en sens inverse entre la scolarisation surtout des filles et la fécondité. Des recherches complémentaires ont indiqué que les femmes instruites avaient moins d'enfants et des enfants en meilleure santé.

Rien de mystérieux d'ailleurs dans ce lien entre la scolarisation et les taux de natalité. Le changement démographique découle des changements dans les comportements procréateurs et maternels des femmes. Lors des années 80 et 90, les chercheurs ont affiné notre connaissance de ces comportements et des circonstances dans lesquelles ils se présentent. Ils ont constaté que les comportements affectant les taux de fécondité tels que les mariages tardifs et la régulation des naissances varient d'un pays à l'autre, dépendent du niveau de développement économique du pays, des moeurs sociales et de la structure familiale.

Cadre d'analyse

Comment l'éducation affecte-t-elle ces comportements ? Une théorie généralement acceptée veut que ces deux variables sont influencées par une variable «autonomie» ou «habilitation» plutôt que par des compétences particulières ou des connaissances concrètes. Les femmes bénéficieront de cette «habilitation» non seulement en allant à l'école mais également en participant à des programmes d'éducation non formelle et à des associations locales.

L'assertion selon laquelle des programmes autres que ceux scolaires peuvent conférer cette autonomie ou cette habilitation n'est pas encore acceptée par tous. En effet, la recherche sur les effets de l'éducation non formelle utilise des méthodes différentes et est présentée de manière moins convaincante que la recherche sur les effets de la scolarisation. Nous cherchons à explorer le lien logique entre le fait que la scolarisation des filles entraîne un changement démographique de par leur habilitation et le fait que l'éducation non formelle habilite également les filles et les femmes et, partant, aboutit à un nombre moindre de naissances et à des familles en meilleure santé.

Eduquer les filles semble influencer davantage les taux de fécondité que l'éducation des garçons. Aussi, la recherche faite récemment s'est-elle concentrée sur les filles et les femmes. Nous n'excluons pas la recherche sur l'éducation des garçons et des hommes mais nous sommes particulièrement intéressés par la recherche sur les filles et les femmes.

Cadre d'analyse

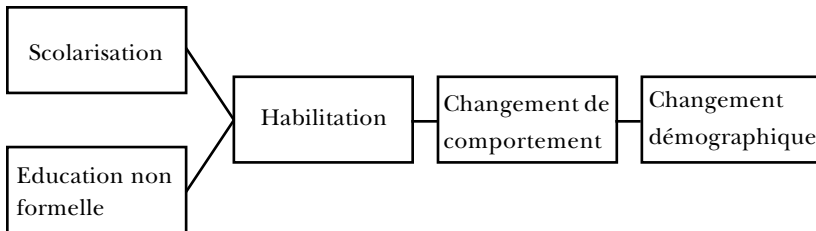
Aussi, le cadre théorique de notre analyse est-il le suivant :

- ◆ L'éducation, tant formelle que non formelle, est source d'habilitation pour les filles et les femmes.
- ◆ Cette habilitation ou prise de contrôle entraîne de nouveaux comportements personnels, sociaux et

économiques tel que ceux liés à la procréation et au fait d'élever des enfants.

- ◆ Ces comportements à leur tour entraînent un changement démographique (taux de fécondité et taux de survie de l'enfant).

Figure 1



La Figure 1 indique les liens schématiques entre ces écoles de recherche.

Nous nous pencherons d'abord sur les liens entre l'éducation formelle et le changement démographique. Cette section est brève puisque d'autres examens de littérature plus exhaustifs sont facilement disponibles. Ensuite, nous explorons la variable de liaison, appelée «autonomie» ou «habilitation». Enfin, nous revoyons la recherche sur les liens entre éducation non formelle et les comportements suscitant un changement de comportement et nous définissons la recherche complémentaire nécessaire pour renforcer l'argument en faveur d'un investissement accru dans l'éducation non formelle et les associations féminines.

Scolarisation et changement démographique

Dans cette section, nous récapitulons les résultats des études sur la relation entre la scolarisation et les taux de natalité, de santé et de survie. Nous nous inspirons des examens de recherche qui établissent la relation entre ces variables et les chemins qui les relient.

Corrélation entre la scolarisation et le changement démographique

Corrélation entre la scolarisation et le changement démographique

Dans son éminente étude sur la corrélation entre la scolarisation et la fécondité, Cochrane (1979) a conclu que «la relation en sens inverse entre l'éducation et la fécondité est l'une des plus constantes et des plus documentées dans la littérature.» Les études passées en revue par Cochrane ainsi que de nombreuses autres études ultérieures ont montré que des taux de scolarisation plus élevés sont plus susceptibles de se traduire dans des taux de fécondité plus faibles dans les pays plus industrialisés et dans les zones urbaines, que la relation devient plus faible si l'on tient compte de la structure d'âge de la population et du niveau de revenus et que l'éducation des filles est plus susceptible d'avoir une relation en sens inverse avec la fécondité que l'éducation des garçons. L'éducation dans des pays avec des taux d'alphabétisation supérieurs à 40 % est plus susceptible d'avoir une relation inverse que dans les pays moins alphabétisés.

Cochrane a étudié la recherche qui utilisait des données cumulatives provenant de recensements nationaux ou de systèmes d'état civil (naissances, décès, éducation, profession) et dont les méthodes consistent notamment à faire de simples corrélations entre l'éducation moyenne (taux de scolarisation, taux d'alphabétisation, années de scolarisation) et les mesures de fécondité (taux de natalité). Certaines études ont utilisé des régressions multiples pour tenir compte du niveau de revenus et de développement. Des études faites au niveau micro observaient le niveau d'alphabétisation, les années et le niveau de scolarisation et la possession de certains niveaux de certification. Ces micro-études se fondent généralement sur des enquêtes par sondage trop petites ou trop localisées pour permettre des comparaisons interrégionales mais elles n'en renforcent pas moins les études cumulatives puisqu'elles aident à éliminer les faux effets de la scolarisation sur d'autres variables.

Suivant l'étude de Cochrane, d'autres chercheurs (Cochrane, O'Hara et Leslie 1980 ; Subbarao et Raney 1993 ; Schultz 1991 ; Schultz 1993) se sont penchés sur les nouvelles données concernant l'éducation et la fécondité, surtout celles provenant des pays en développement où les faits à l'appui étaient les plus rares et semblaient démontrer le lien le plus faible entre éducation et fécondité. Les études ultérieures ont pu s'inspirer des données provenant de l'Enquête sur la fécondité dans le monde et de l'Enquête démographique et de santé afin d'étayer les tendances générales des résultats de Cochrane (Kasarda, Billy et West 1986 ; Lightbourne et Singh 1982, Ainsworth, Beegle et Nyamete 1995).

Comportements menant au changement démographique

La relation entre les variables démographiques de la scolarisation et de la fécondité suppose des changements dans le comportement des femmes suite à la scolarisation. Que font donc de différent les femmes instruites qui mène à une baisse des taux de fécondité ? LeVine a noté en 1980 que l'on savait peu de choses sur les attitudes et les comportements spécifiques des femmes qui sont influencés par l'éducation. Lors des 15 ans qui suivirent, nous avons appris beaucoup de choses à propos de ces comportements.

Comportements liés à la fécondité

Jejeebhoy (1996) a synthétisé les études empiriques sur les comportements liés à la fécondité qui changent en fonction du niveau d'éducation des femmes : durée de l'allaitement maternel, âge au mariage, pratique de la contraception et comportements liés à l'éducation des enfants. Dans l'ensemble, ces études montrent que les femmes qui restent plus longtemps à l'école ont tendance à se marier plus tard. Les femmes qui ont été à l'école sont plus susceptibles de pratiquer la contraception et préfèrent des familles plus petites. Les femmes qui ont été à l'école ont également tendance à arrêter d'allaiter plus tôt et à pratiquer des périodes d'abstinence plus courtes

Comportements menant au changement démographique

après l'accouchement, ce qui explique la relation positive entre la scolarisation et la fécondité dans certaines parties du monde. Mais en fin de compte, le souhait d'une famille plus petite et la pratique de la contraception l'emportent sur cette dernière relation (Jejeebhoy 1996; Schultz 1991).

La recherche subséquente à l'étude de Cochrane a mis à jour un indice important, à savoir que les comportements des femmes en matière de fécondité varient d'une société à l'autre. L'examen de Jejeebhoy souligne que le comportement procréateur est fortement influencé par 1) le niveau de développement économique et 2) la structure de la parenté au sein de la société.

Les normes patriarcales jouent un rôle important puisqu'elles conditionnent l'impact de l'éducation sur les changements dans l'autonomie des femmes. Dans des contextes très stratifiés selon les rôles des deux sexes, les femmes n'auront que peu d'autonomie à moins d'atteindre des niveaux d'éducation relativement élevés alors que dans des sociétés plus égalitaires, le seuil est à un niveau moins élevé. (Jejeebhoy, page 36)

Il faut moins d'années de scolarisation pour changer le comportement de femmes qui vivent dans des sociétés relativement développées et industrialisées et il faut moins d'années pour changer le comportement de femmes qui vivent dans des sociétés où elles sont moins contrôlées par leur père et les autres hommes de la famille. Lorsque les moeurs religieuses et culturelles interdisent aux femmes de prendre des décisions au sein de la famille, le lien entre la scolarisation et le changement comportemental s'affaiblit (Caldwell et Caldwell 1993 ; Jejeebhoy 1996).

Les comportements des femmes qui se rapportent à la fécondité varient d'un endroit à l'autre. Par exemple, LeVine et ses collègues ont découvert que, dans une zone rurale du Mexique, les comportements

supposés n'expliquaient pas la relation entre la scolarisation d'une femme et le nombre d'enfants qu'elle avait (LeVine 1987). Les chemins entre éducation et fécondité dans cette communauté «ne passent pas par le mariage tardif et les meilleures possibilités professionnelles» mais par le mariage d'une femme à un homme «susceptible de partager son souhait d'avoir une famille plus petite.»

Comportements liés à la maladie et à la survie des enfants

Si les études de Cochrane et les études connexes traitent essentiellement de la fécondité et de la mortalité et morbidité infantiles en tant que fonction de la fécondité (si un plus grand nombre de ses enfants survivent, une femme voudra peut-être moins d'enfants), d'autres chercheurs par contre ont étudié les effets de l'éducation d'une femme sur la santé et la survie de ses enfants. Ils ont également constaté une solide relation en sens inverse entre la scolarisation de la mère et l'incidence du décès chez ses enfants (Schultz 1991 ; Browne et Barrett 1991 ; Caldwell et Caldwell 1993, Jejeebhoy 1996).

Comment les femmes instruites se comportent-elles face à la santé et à la survie de leurs enfants? Elles adoptent toute une série de comportements de promotion de la santé : elles prennent des mesures de santé préventive, agissent en cas de problème, suivent les instructions et font part de l'évolution aux agents de santé. Les femmes plus scolarisées font davantage attention à l'hygiène, reconnaissent la nécessité du repos et nourrissent mieux les enfants surtout les filles. Elles consultent également davantage les services de santé publique et utilisent plus efficacement les autres ressources (Schultz 1991 ; Caldwell et Caldwell 1993).

Les mères qui ont été à l'école s'occupent mieux non seulement de la santé de leurs enfants mais également de l'éducation de leurs enfants. Certaines recherches montrent que les mères plus instruites envoient

Autonomie et habilitation

leurs enfants à l'école (Schultz 1991 ; Caldwell et Caldwell 1993). LeVine et ses collègues (1980) ont constaté dans le cadre d'études empiriques que les mères instruites ont un rapport différent avec leurs enfants que celles moins instruites. Dans le cadre d'une étude faite auprès de filles d'une zone rurale du Mexique, ils ont constaté que les mères plus scolarisées étaient plus verbales dans leurs réponses aux vocalisations des enfants et font davantage attention aux signes montrant que leurs enfants cherchent à parler (LeVine 1987). Par contre, Joshi (1994) a conclu à partir de sa recherche faite dans le Népal que la scolarisation maternelle n'était pas associée de manière significative à une réponse plus verbale donnée aux enfants.

Autonomie et habilitation

Les premières recherches des démographes n'avaient rien à dire à propos du contenu ou de la qualité de l'éducation donnée à l'école. L'explication la plus simple faisant que les mères instruites avaient moins d'enfants et s'occupaient mieux de ceux qu'elles avaient était que les enseignants leur avaient appris les compétences et les connaissances nécessaires pour pratiquer la planification familiale et les soins de l'enfant. Mais l'explication ne semble guère valide si l'on connaît les écoles primaires dans les pays en développement. La plupart des écoles primaires n'enseignaient pas la santé reproductive ou familiale dans les années 70. Alors comment l'éducation parvient-elle à influencer ces comportements ?

Autonomie : le chemin entre la scolarisation et le changement de comportement

En 1996, Jejeebhoy a compilé les preuves empiriques permettant de confirmer la notion selon laquelle les changements de comportement des femmes sont influencés par «l'autonomie» qu'elles acquièrent. Si l'autonomie des femmes est conditionnée en grande partie par la stratification des sexes et l'autorité patriarcale dans la société dans

Autonomie : le chemin entre la scolarisation et le changement de comportement

laquelle elles vivent, l'éducation peut également renforcer l'autonomie d'une femme.

Jejeebhoy a proposé cinq aspects de l'autonomie qui sont séparés tout en restant dépendent les uns des autres et qui sont affectés par l'éducation :

- ◆ L'autonomie de la connaissance : Les femmes instruites ont une vue plus large du monde, une meilleure connaissance de divers styles de vie et remettent davantage en cause l'autorité.
- ◆ L'autonomie de la prise de décisions : L'éducation renforce la participation des femmes à la prise de décisions concernant les affaires familiales ainsi que leur propre vie et bien-être. Cela signifie qu'une femme instruite a davantage confiance dans sa capacité à prendre des décisions ou à émettre une opinion. Elles insisteront probablement davantage pour avoir voix au chapitre lors des discussions familiales.
- ◆ L'autonomie physique : Les femmes instruites sont davantage en contact avec le monde extérieur. Les femmes qui ont été à l'école ont une plus grande liberté de mouvement et elles utilisent avec plus de confiance les services disponibles.
- ◆ L'autonomie émotionnelle : La loyauté chez la femme instruites va davantage à la famille conjugale qu'à la famille élargie. Il existe une relation plus égalitaire entre époux, plus de liens et d'intimité entre les époux et entre les parents et les enfants. Ces femmes ont un meilleur sens de leur propre valeur et s'effacent moins devant les autres.
- ◆ L'autonomie économique et sociale et le fait de compter sur ses propres forces : L'éducation permet à une femme d'être

Effet de la scolarisation sur l'autonomie

plus indépendante du point de vue économique et de compter sur ses propres forces. Cette attitude définit son acceptation et sa situation sociales. L'éducation lui confère une plus grande indépendance économique et améliore l'accès et le contrôle dont elle dispose sur les ressources économiques. Ainsi, les femmes comptent-elles davantage sur elles-mêmes plutôt que sur leurs enfants ou mari pour atteindre leur propre statut social ou acceptation sociale.

Que se passe-t-il à l'école qui rend les filles plus autonomes ?

Effet de la scolarisation sur l'autonomie

Diverses explications ont été offertes sur ce qui se passe à l'école et qui affecte le comportement des enfants. D'abord, les écoles enseignent intentionnellement ou non des valeurs et comportements soi-disant occidentaux. Dans son examen de la littérature sur l'expérience des enfants à l'école, Caldwell (1980) constate que les manuels scolaires transmettent des valeurs occidentales au même titre que les enseignants, les élèves et même les «parents» par le truchement de la «syllabe cachée». C'est surtout dans les pensionnats et internats que les enfants apprennent des manières et rôles occidentaux différenciés par sexe. Les écoles «détruisent l'identité et l'esprit de corps de la famille» car elles attirent à elles les enfants pendant de nombreuses heures de la journée encourageant différenciation et solitude et affaiblissant le pouvoir de l'aîné sur le jeune. Les enfants instruits se voient de manière différente que les enfants non instruits dans leurs relations avec la famille. La scolarisation peut avoir des effets plus prononcés lorsqu'une masse critique de personnes de la communauté atteint un certain niveau d'éducation et partant affaiblit les forces qui sont le soubassement des valeurs de fidélité à la famille en tant que cellule fondamentale de la société.

Les théories de Caldwell sont proches de la recherche sociologique faite de 1960 aux années 80 et jusqu'à la modernité. S'inspirant des

travaux de McClelland et d'autres, Inkeles (1974) a conçu un concept de modernité reposant en grande partie sur l'attitude et a construit une «échelle de modernité.» Les importants travaux de recherche d'Inkeles faits dans six pays concernaient surtout les hommes et la portée de ses travaux dépassaient largement l'éducation. Et pourtant, la scolarisation entretient, tel que l'ont montré les données, une forte association avec la modernité.

Inkeles indique que les changements dans les attitudes des hommes qui ont fréquenté l'école sont dus «à la nature de l'école en tant qu'organisation sociale.» L'école enseigne des valeurs, des attitudes et des manières de se comporter en plus des connaissances et des compétences. Elle possède des mécanismes ou processus qui influencent les attitudes et les comportements tels que les récompenses et les punitions, la modélisation et la capacité de généraliser les aptitudes à apprendre. Ces mécanismes poussent l'élève à une réflexion et action «modernes».

L'élève acquiert de nouvelles compétences et connaissances pendant le primaire alors qu'il serait autrement dans un néant cognitif entre le rapide développement de l'enfance et celui de l'adolescence. A l'école, il apprend à lire, à écrire et à calculer, à planifier et à suivre un programme. L'instituteur l'écoute et il est donc pris au sérieux par des adultes à l'extérieur de sa famille. A moins de se trouver dans une école pas bonne du tout, il fait l'expérience d'une justice distributive et est récompensé pour l'expression de nouvelles idées (Inkeles, 1974).

Dreeben (1968) affirme que lorsque les enfants commencent à aller à l'école, ils pénètrent dans un milieu social très différent de celui de la famille—un milieu qui les prépare à participer à la vie des institutions telles que les lieux du travail et la société civile dépassant le cadre familial. Les «arrangements structurels et les modes comportementaux des enseignants apportent aux élèves des expériences qu'ils ne

Effet de la scolarisation sur l'autonomie

pourraient guère faire dans d'autres contextes sociaux et ces expériences, de par leurs caractéristiques particulières, représentent les conditions favorables à l'acquisition de normes.» La scolarisation est un apprentissage social pour l'enfant puisqu'elle lui apprend les normes de l'indépendance, de l'accomplissement, de l'universalisme et de la spécificité (ils apprennent à se voir comme des membres de différents groupes ou catégories de personnes et à reconnaître leur caractère unique).

L'essence des théories de Caldwell, Inkeles et Dreeben est que les écoles apportent aux élèves un contexte structuré et institutionnel dans lequel ils peuvent apprendre à comprendre le monde. Cet apprentissage vient des caractéristiques organisationnelles de l'école—en contraste avec celles de la famille—ainsi que du programme scolaire et des manuels. Et puisque l'école offre des valeurs et des mécanismes différents de ceux de la famille de l'enfant, celui-ci est obligé d'intégrer ces valeurs et mécanismes dans son interprétation de la réalité. Vu que les garçons ont maints contacts avec le monde extérieur à la famille que n'ont pas les filles, l'effet de la scolarisation sur les filles pourrait être plus profond que sur les garçons (Jejeeghoy 1996).

On trouve que la théorie de l'apprentissage représente l'explication finale de la manière dont l'école affecte le comportement des filles. Les théories de l'apprentissage social éclairent mieux notre recherche que les théories plus cognitives de l'esprit. Les théories de l'apprentissage social (Bandura 1986) affirment qu'une personne qui adopte un nouveau comportement doit non seulement être consciente de ce comportement mais doit également acquérir un sentiment d'*auto-efficacité*—c'est-à-dire croire qu'elle pourra exécuter efficacement le comportement et, partant, arriver au résultat souhaité. Les personnes acquièrent ce sentiment de confiance en observant d'autres individus avec lesquels elles peuvent s'identifier qui ont adopté le comportement et en communiquant avec d'autres de sorte à être récompensé pour l'adoption du comportement. Les enfants à l'école acquièrent toute une gamme de nouveaux comportements de cette

Habilitation : Analogue à l'autonomie

manière des enseignants et des camarades notamment lire et faire les calculs, organiser leur temps et suivre les règles de l'école.

Les théories de l'apprentissage social aident à expliquer le lien entre la scolarisation et le changement comportemental mais les écoles ne sont pas le seul milieu dans lequel les personnes observent de nouveaux comportements et acquièrent le sentiment d'auto-efficacité nécessaire pour les adopter. Les théories de l'apprentissage social ouvre la porte à des expériences qui offrent de nouvelles prises de conscience, de nouvelles connaissances et un sentiment plus fort d'auto-efficacité. Dans la littérature sur l'éducation non formelle, ce type d'expériences est souvent la prise de contrôle de son destin ou habilitation.

Habilitation : Analogue à l'autonomie

D'après Jejeebhoy, l'autonomie est le lien critique entre la scolarisation et le changement démographique. La définition qu'elle donne de *l'autonomie* ressemble au concept d'*habilitation* ou *prise de contrôle* dans la littérature sur l'éducation non formelle.

La littérature sur l'habilitation dans le cadre de l'éducation non formelle remonte souvent aux années 70 et aux travaux de Paolo Freire avec des paysans du Brésil. Freire cherchait à donner à des groupes d'hommes les moyens nécessaires, à les démarginaliser pour qu'ils prennent en main leur milieu politique et social. Il ne visait pas cette autonomie individuelle que décrit Jejeebhoy. Et pourtant la force de son enseignement était l'alphabétisation qui relève d'un accomplissement individuel. Les groupes ne seront habilités que lorsque leurs membres individuels acquièrent le sens d'efficacité et de compréhension pour agir ensemble.

Dans le sillon de l'influence de Freire, Kindervatter (1979) dans une importante étude sur l'éducation non formelle en tant que processus de prise de contrôle définit l'habilitation comme la «prise de con-

Habilitation : Analogue à l'autonomie

science et le contrôle des forces sociales, économiques et/ou politiques afin d'améliorer sa position au sein de la société.» Cette définition ressemble à la définition que donne Jejeebhoy de l'autonomie, à savoir «la capacité à obtenir une information et à l'utiliser comme base de la prise de décisions concernant ses propres affaires privées et celles de ses proches.» Chaque définition suppose une meilleure compréhension et un plus grand contrôle de sa situation.

Plus récemment, les chercheurs ont trouvé des définitions empiriques de cette habilitation ou prise de contrôle aux fins de mesurer le phénomène. Au Népal, des chercheurs ont fait une enquête, pour le compte de l'Agence des Etats-Unis pour le développement international (USAID), auprès de femmes des zones rurales pour mieux comprendre comment ces femmes comprennent l'habilitation et dans quelle mesure elles se sentent «habilitées». Les femmes ont répondu que, pour elles, l'habilitation signifiait :

- ◆ être alphabétisées, avoir des connaissances, comprendre les problèmes ou les questions et partager la connaissance avec d'autres ;
- ◆ dépendre de ses propres forces, subvenir à ses besoins, avoir un travail et faire des choix□;
- ◆ être en mesure d'aider les autres, enseigner aux autres, motiver les autres, aider le village;
- ◆ ne pas tolérer la domination, surtout la domination des hommes ;
- ◆ être en mesure de se déplacer librement ;
- ◆ avoir confiance en soi, savoir s'exprimer et se sentir capable de parler en public et avec les représentants officiels du gouvernement ; et

Habilitation : Analogue à l'autonomie

- ◆ être des dirigeantes, s'entendre avec les autres, maintenir de bonnes relations avec les gens du village (USAID/Népal 1996).

Des chercheurs qui ont étudié la participation des femmes aux programmes de banque de crédit et de développement rural au Bangladesh ont également défini de manière empirique des indicateurs de l'habilitation (Hashemi, Schuler et Riley 1996). Leur définition comporte les aspects suivants :

- ◆ mobilité (autorisation et souhait de faire du commerce et d'avoir des contacts ou activités sociales à l'extérieur de la maison) ;
- ◆ sécurité économique (être propriétaire de sa maison, posséder des économies et avoir le droit de dépenser l'argent) ;
- ◆ capacité de faire des achats ;
- ◆ participer avec le mari aux décisions importantes ;
- ◆ être relativement libre de la domination de la famille ;
- ◆ conscience politique et juridique ; et
- ◆ participation aux protestations publiques et aux campagnes politiques.

Bien que formulés autrement, servant à des fins différentes et vus sous des angles différents, ces deux ensembles de caractéristiques de l'habilitation se recourent pour une bonne part. Qui plus est—et c'est là un point essentiel de notre argumentation—elles s'accordent avec les caractéristiques définies de l'autonomie. Le tableau suivant illustre la constance entre les trois définitions de l'habilitation et de l'autonomie.

Habilitation : Analogue à l'autonomie

| Jejeebhoy | USAID/Népal | Hashemi et al. |
|--|--|---|
| Autonomie de la connaissance | Etre alphabétisées, avoir des connaissances et comprendre | Connaissance politique et légale les questions |
| Autonomie de la prise décisions | Faire des choix, avoir confiance en soi et savoir s'exprimer | Participation aux de décisions |
| Autonomie physique | | Mobilité |
| Autonomie émotionnelle | Ne pas tolérer la domination | Liberté face à la domination familiale |
| Autonomie économique et sociale et auto-suffisance | Subvenir à ses besoins Avoir un travail | Sécurité économique Capacité de faire des achats |
| | Etre capable d'aider les autres, être une dirigeante et s'entendre avec les autres | Participation aux activités politiques |

Les définitions de l'USAID/Népal et Hashemi et al. comprennent des caractéristiques de l'habilitation se rapportant à l'action en dehors de la famille (aider les autres, être une dirigeante, participer aux activités politiques). Le cadre de Jejeebhoy ne les inclut pas puisqu'elle s'intéressait surtout aux comportements se rapportant à la planification familiale.

Ce phénomène de «l'habilitation» ou de «l'autonomie» est la variable commune qui forme le lien entre 1) l'éducation formelle et non

formelle, et 2) le changement démographique. Dans la section suivante, nous observons la recherche sur la relation entre l'éducation non formelle et les variables liées au changement démographique.

Education non formelle et autres associations d'adultes

Dans cette section, nous étudierons toute une gamme de programmes pour adultes dont certains visent essentiellement à enseigner aux adultes de nouvelles compétences surtout l'alphabétisation. D'autres programmes ont des objectifs sociaux ou économiques consistant, par exemple, à améliorer la santé ou l'état nutritionnel ou encore la situation économique des personnes défavorisées ou à introduire des méthodes d'agriculture écologique. L'alphabétisation et d'autres formations professionnelles peuvent faire partie intégrante de ces programmes mais n'en seront l'objectif primaire. Même si un grand nombre des programmes dont il est question ci-après n'ont pas été conçus dans le but premier «d'éduquer» les adultes, nous nous rapporterons à la gamme entière comme étant une éducation non formelle au regard de leurs effets supposés du point de vue de l'éducation ou de la formation.

Bien que les études de corrélations entre la scolarisation et le changement démographique n'aient pas pour pendant des études établissant le lien entre *l'éducation non formelle* et le changement démographique, les démographes ont reconnu que des interventions autres que la scolarisation pouvaient influencer la fécondité et la mortalité infantile (Cochrane 1979 ; Haddad, Carnoy, Rinaldi et Regel 1990 ; Brown et Barrett 1991 ; Jejeebhoy 1996). Jejeebhoy (1996) note à partir de son étude sur l'éducation des femmes et leur comportement procréateur :

Il convient d'étudier l'influence possible de l'éducation pour adulte, comparée à la scolarisation formelle des enfants, sur la vie des femmes et sur leur fécondité.

Caractéristiques de la recherche sur l'éducation non formelle

Jejeebhoy remarque qu'il n'est pas possible de comparer la recherche sur l'éducation non formelle et celle sur la scolarisation puisque les données sur l'éducation non formelle et son lien avec le changement démographique sont «rares....et guères convaincantes.»

Quelles sont ces preuves et sont-elles convaincantes ?

Caractéristiques de la recherche sur l'éducation non formelle

La littérature sur la recherche de l'éducation non formelle et les appartenances aux associations est fondamentalement différente de celle sur la scolarisation et le changement démographique. Les chercheurs s'intéressant à l'éducation non formelle utilisent des cadres de recherche différents. Ils émettent des hypothèses différentes, posent des questions différentes et utilisent des méthodes différentes.

Cochrane (1979) et les chercheurs démographiques suivants ont fait des études de corrélation utilisant de larges bases de données. La plupart de la recherche sur l'éducation non formelle n'utilise pas des méthodes de corrélation car les bases de données nationales et les autres grandes bases de données n'incluent pas les variables pertinentes (voir Comings, Smith et Shrestha 1996). Les recensements, les systèmes de statistiques de l'état civil et les enquêtes dans le monde entier posent des questions uniquement sur l'éducation ou la formation dans le sens de la scolarisation. Certaines enquêtes utilisent un indicateur «d'alphabétisation», mais il est généralement défini comme quatre années de scolarisation plutôt que la capacité de lire et d'écrire.

Les études sur l'éducation non formelle sont faites au niveau micro dans les communautés et entre celles-ci. La plupart d'entre elles sont qualitatives et descriptives. Peu d'entre elles ont utilisé des méthodes rigoureuses, expérimentales ou qualitatives, pour documenter les changements de comportement autres que l'acquisition de compétences techniques. Bown (1990) note qu'un grand nombre

d'études «font une évaluation très vague des résultats, soit qualitative soit quantitative.»

Il est difficile de trouver une bonne recherche (Bown 1990; King et Hill 1991). Il n'est guère facile de localiser un examen complet de la littérature de la recherche puisque celle-ci couvre de nombreux domaines d'étude. Même la recherche sur l'alphabétisation qui tient une place prédominante dans la recherche sur l'éducation non formelle est répartie dans diverses publications à l'intention de praticiens, de pédagogues et de ceux s'intéressant au développement communautaire, politique et/ou économique. Une grande partie de cette recherche est inédite. D'autres travaux de recherche sur l'éducation non formelle sont publiés dans des revues de santé, de nutrition, de population, d'agriculture, d'études rurales, d'études urbaines et d'études environnementales.

Tel qu'ils sont observés par le biais de la littérature, les effets de l'éducation non formelle sur le comportement sont évidents. Comings et al. (1996), dans son essai sur les programmes d'alphabétisation pour adultes affirme que

L'hypothèse selon laquelle l'éducation pour adulte a le même impact positif que la scolarisation formelle est parfois étayée et jamais contredite par les études empiriques qui existent. Malheureusement, presque toute la recherche sur les avantages de l'éducation se penche presque uniquement sur la scolarisation formelle et ainsi, certaines personnes ont été amenées à penser que l'éducation pour adulte n'avait aucun impact positif. Et pourtant, maints faits viennent soutenir la relation directe entre l'éducation de base (à savoir, pour les adultes) et les taux de fécondité plus faibles, la productivité agricole plus élevée, les revenus familiaux accrus et d'autres indicateurs sociaux et économiques.

Recherche sur les effets de l'éducation non formelle sur l'habilitation et le comportement

S'appuyant sur des observations de changements comportementaux et de comptes rendus faits par les participants, un grand nombre de rapports démontrent que l'éducation non formelle et d'autres interventions organisées ont des résultats positifs. Ce type de preuve est aussi valable que les corrélations qui existent entre les variables des grandes bases de données et certains de ces faits sont analogues aux études à petite échelle utilisées par les démographes pour étayer les résultats des analyses de données cumulatives (voir Caldwell 1980 et Jejeebhoy 1996 pour des exemples).

Recherche sur les effets de l'éducation non formelle sur l'habilitation et le comportement

Ce ne sont pas les effets des programmes d'éducation non formelle sur le niveau d'alphabétisation ou autres compétences techniques qui nous intéressent mais davantage leurs effets sur l'habilitation des adultes en tant que chemin menant aux changements de comportements.

Nous nous pencherons d'abord sur les études quantitatives, puis sur les études qualitatives et, enfin, sur certaines données brutes provenant des propres témoignages des femmes.

Etudes quantitatives

Nous avons trouvé trois études quantitatives qui établissent un lien entre l'éducation non formelle et la participation aux associations avec l'habilitation et le changement de comportement.

Clark et Gakuru (1982) ont organisé un essai en vue d'éprouver l'hypothèse selon laquelle un programme conçu tout particulièrement pour donner aux femmes davantage confiance dans leur compétence, renforcer leurs aptitudes par le biais d'activités collaboratives en établissant le rapprochement avec les questions sanitaires, nutritionnelles et autres problèmes de développement aurait des résultats positifs. Ils ont organisé 130 femmes en six groupes, chaque

Recherche sur les effets de l'éducation non formelle sur l'habilitation et le comportement

groupe dans un village du Kenya et les ont aidés à définir et à mettre en oeuvre un projet de service communautaire. Aux fins d'évaluer les effets des affiliations à ces groupes, ils ont organisé des interviews avec les femmes avant et après la création de ces groupes. Ils ont également interviewé des femmes qui n'avaient pas participé. Ils ont défini trois indices pour mesurer les corrélations entre 1) la confiance (être prêtes à prendre des risques, s'attaquer aux problèmes, soulever des questions et discuter des questions difficiles), 2) les niveaux de participation et de prise de contrôle et 3) le style de vie.¹

Les chercheurs ont constaté des changements significatifs dans certains mais pas dans tous les comportements sanitaires et nutritionnels et au niveau de l'acquisition de sources indépendantes de revenus ; des changements encore plus significatifs dans leur participation à des activités communautaires et des changements très significatifs dans la confiance dans leurs propres capacités. La comparaison entre les participantes et les non participantes soutenait les résultats des comparaisons faites avant et après sur le fait que la participation aux groupes avait influencé le comportement des femmes.²

Clark et Gakuru ont conclu ainsi :

Au niveau individuel, un tel programme peut effectivement aider à atteindre des buts personnels : la confiance en soi-même, de nouveaux comportements sanitaires et des revenus accrus. Au niveau communautaire, il a permis une plus grande participation à la vie communautaire et de nouvelles sources de biens et de services.

Schuler, Hashemi et Riley (Schuler et Hashemi 1994 ; Hashemi, Schuler et Riley 1996 ; Schuler, Hashemi et Riley 1996) ont fait une étude corrélacionnelle des effets des programmes de crédit rural sur l'habilitation des femmes et leur utilisation de contraceptifs. Ils ont éprouvé l'hypothèse selon laquelle les femmes qui participent dans l'un des deux programmes de ce type réalisés au Bangladesh³ sont

Recherche sur les effets de l'éducation non formelle sur l'habilitation et le comportement

devenus plus autonomes et ont décidé d'utiliser des contraceptifs. Les chercheurs ont utilisé des données pour établir la relation entre la participation au programme de crédit et l'utilisation de la contraception et ils ont utilisé des données d'enquête et des données ethnographiques pour expliquer la relation. Les chercheurs ont trouvé des preuves venant soutenir leurs hypothèses de recherche en s'appuyant sur les huit indicateurs de l'habilitation susmentionnés. «La participation aux programmes de crédit semble habiliter les femmes en partie (mais non entièrement) parce qu'elle renforce leurs rôles économiques... et l'habilitation est associée positivement avec l'utilisation de la contraception.»

Les rôles économiques des femmes dans leurs familles et leurs communautés ont été renforcés grâce au crédit qu'elles ont reçu. Les rituels entourant l'organisation du crédit ont aidé à créer pour les participantes une identité à l'extérieur de leurs familles. «Le programme leur a donné des raisons légitimes du point de vue social de se déplacer et de se regrouper entre elles dans des lieux publics. Les réunions ont accru leur mobilité et visibilité, les ont exposées à des nouvelles idées et les ont aidées à agir dans la sphère publique avec plus de confiance et avec plus de compétence.»

Il ne s'agissait pas d'un programme d'éducation et la formation qu'il apportait ne venait qu'en seconde place après le crédit. Mais l'habilitation des femmes semble venir non seulement de leurs meilleures ressources financières mais aussi de leur appartenance à l'organisation et à l'occasion qui leur était ainsi donnée d'essayer de nouveaux comportements sociaux.

Burchfield (1996) a fait une enquête auprès de 400 femmes du Népal qui avaient participé à des programmes d'alphabétisation une année auparavant et auprès d'un groupe témoin de 100 femmes qui n'avaient pas participé à de tels programmes. Elle voulait notamment vérifier si la participation à l'alphabétisation a changé leur niveau d'habilitation et d'autonomisation. Elle a utilisé environ 40 indicateurs d'habilitation.

Recherche sur les effets de l'éducation non formelle sur l'habilitation et le comportement

Elle les a classés dans les catégories suivantes : sentiment de sécurité économique, capacité à gagner de quoi subvenir à ses besoins, contrôle sur son revenu, prise de décision au sein de la famille, confiance en soi-même et respect de soi-même, capacité à agir efficacement dans la sphère publique, participation aux protestations publiques ou aux campagnes politiques, sensibilisation politique et participation à la vie politique, participation aux groupes non familiaux et aux réunions organisationnelles, actions pour améliorer l'avenir des enfants et vision de l'avenir.

Bien que son rapport de recherche soit encore sous forme d'avant-projet, les premières conclusions de Burchfield indiquent que la participation aux programmes d'alphabétisation (certains ont duré six mois et d'autres ont duré neuf mois) avaient de certaines manières un effet positif sur l'habilitation. En effet, la participation avait accru :

- ◆ le respect qu'avaient les membres de la famille et de la communauté pour les opinions des femmes ;
- ◆ la confiance qu'avaient les femmes en donnant leurs propres opinions ;
- ◆ la participation aux discussions sur les aspects politiques et sur le fait que les hommes boivent de trop et battent leurs femmes ;
- ◆ la participation aux programmes de crédit et de prêt ; et
- ◆ le fait de suivre les progrès que font leurs enfants à l'école.

Pour tous ces articles, elle a constaté une différence significative entre les réponses que donnaient les femmes avant et après les cours d'alphabétisation et avec les réponses des femmes qui n'assistaient pas à ces cours. Pour tous ces indicateurs, elle a constaté un changement positif bien que n'étant pas significatif du point de vue statistique dans l'habilitation chez les femmes qui avaient suivi les cours

Recherche sur les effets de l'éducation non formelle sur l'habilitation et le comportement

d'alphabétisation : sentiment qu'on ne les volait plus au marché (elles savaient calculer à présent), participation aux discussions sur ce qu'elles avaient lu et fait de croire que les femmes en général pouvaient devenir des membres du conseil du village et qu'elles-mêmes d'ailleurs pouvaient faire partie du conseil. Dans l'ensemble, environ trois quarts des indicateurs ont révélé des différences significatives entre les femmes qui avaient participé aux programmes d'alphabétisation et celles qui n'y avaient pas participé.⁴

L'étude a également observé les différences dans le niveau d'habilitation entre les femmes qui avaient suivi un cours d'alphabétisation de six mois et celles qui avaient suivi un cours de neuf mois. Les trois mois supplémentaires sont liés à des différences significatives supplémentaires dont l'utilisation de méthodes de régulation des naissances et la participation aux décisions conjugales concernant le nombre d'enfants.

Etudes qualitatives

Les études de recherche qualitative sur l'éducation non formelle sont bien plus nombreuses que les études expérimentales. Ces études risquent de ne pas être à la hauteur de la méthode scientifique que préfèrent certains mais elles montrent bien clairement que l'alphabétisation et d'autres programmes d'éducation non formelle habilite les participants et affectent le comportement.

Alphabétisation. Archer et Cottingham (1996) traitent d'une évaluation exhaustive d'une méthode d'alphabétisation appelée REFLECT introduite par British ActionAid, d'abord au Bangladesh, au Salvador et en Ouganda. Dans les trois pays, les auteurs ont constaté des effets positifs du programme sur l'auto-réalisation des individus, leur participation dans la communauté et à «l'action collective,» les activités de gestion des ressources, les rôles des hommes et des femmes ainsi que sur la santé et l'éducation des enfants. Les effets variaient selon les pays mais les résultats n'en étaient pas moins impressionnants dans les trois.

Recherche sur les effets de l'éducation non formelle sur l'habilitation et le comportement

Par exemple, en ce qui concerne l'éducation des enfants en Ouganda, l'équipe de la recherche a constaté que, dans les régions du programme, la scolarisation des enfants dans les écoles publiques a augmenté de 22% alors que dans les autres parties du pays, elle avait augmenté de 4 %. Ils attribuent cette augmentation ainsi que la participation des parents dans les associations des parents d'élèves à l'habilitation conférée aux parents par le biais des cours d'alphabétisation (Archer et Cottingham, 1996).

Au milieu des années 70, la Direction de l'Education communautaire en Indonésie a mis au point une approche au niveau village d'éducation à la planification de la famille et de la vie dont le but était de changer les comportements liés à la planification familiale (Kindervatter 1979). L'approche utilisait des émissions de radio et des groupes d'écoute en tant que moyen pédagogique. Sur l'un des sites du projet, les participants ont dépassé ce qu'on attendait d'eux et ont pris la responsabilité du programme. Kindervatter a constaté que lorsque ces groupes engageaient activement tous les participants à la planification du programme et à la rédaction des scénarios, ils apprenaient non seulement le contenu du matériel du programme mais également les compétences d'indépendance telles que « identifier ses propres besoins, analyser, résoudre les problèmes, chercher des ressources, travailler ensemble et être en contact avec les autorités. » Après ces expériences, Kindervatter a observé que les participants étaient plus actifs dans la prise de contrôle et les activités de développement dans le village.⁵

Bown (1990) a revu 44 études « fugitives » sur les changements de comportement influencés par l'alphabétisation et a indiqué toute une série de changements. « Il s'est avéré relativement facile de trouver un grand nombre d'exemples établissant le rapport entre l'alphabétisation et la réalisation de soi-même chez les femmes. Les témoignages venaient surtout des témoins hommes et femmes et des participantes aux programmes d'alphabétisation. »⁶

Recherche sur les effets de l'éducation non formelle sur l'habilitation et le comportement

Santé. La recherche sur le projet d'alphabétisation et d'éducation sanitaire des femmes au Népal (parmi ceux étudiés par Burchfield) a permis de documenter les changements dans les comportements sanitaires et d'autres indicateurs de l'habilitation (Smith, Shrestha et Comings 1995 ; Comings, Smith et Shrestha 1994). Le Programme d'éducation sanitaire et d'alphabétisation des adultes (HEAL) a appris à lire et à écrire et à enseigner les compétences de soins de santé à des volontaires de village et à des mères dans les villages du projet. Les chercheurs ont interviewé le personnel à tous les niveaux du système de soins de santé dans les zones rurales, des volontaires de villages aux représentants de la santé publique au niveau district. Les volontaires des villages ont indiqué que les mères des villages du projet venaient plus souvent demander des solutions de réhydratation orale et que les volontaires n'avaient plus besoin d'aller chercher les femmes pour qu'elles se rendent au service de vaccination. Après avoir participé au projet, les femmes exprimaient leurs opinions de manière plus directe et cherchaient davantage à recevoir des conseils et du matériel. Elles étaient moins timides lorsqu'elles devaient s'entretenir avec le personnel sanitaire de l'extérieur. Le personnel du projet a conclu que :

L'acquisition des compétences d'alphabétisation renforce l'estime qu'elles ont d'elles-mêmes et offre un important mécanisme de soutien entre les femmes du village. Ensemble, alors qu'elles apprennent de plus en plus à s'occuper d'elles-mêmes et de leurs familles, elles commencent à assumer des responsabilités de plus en plus grandes dans leur village.

(Smith, Shrestha et Comings 1995)

D'autres travaux de recherche sur les programmes d'éducation non formelle constatent que l'image qu'une mère a d'elle-même est liée positivement à la santé et à la nutrition de ses enfants (Griffiths 1992, tel qu'indiqué dans McNelly et Dunford 1996). Des programmes réalisés au Cameroun, en Turquie et en Inde ont montré que des mères qui manquaient de confiance en elles-mêmes n'arrivaient pas à appliquer ce qu'on leur enseignait concernant les soins de l'enfant

Recherche sur les effets de l'éducation non formelle sur l'habilitation et le comportement

alors que celles qui avaient confiance en elles-mêmes appliquaient ce qu'elles avaient appris.

Purdey, Adhikari, Robinson et Cox (1994) ont conclu à partir de leur travail avec des villageois du Népal que les femmes étaient plus susceptibles de changer leurs pratiques de santé reproductive lorsqu'elles sentaient qu'elles avaient le contrôle de la situation.

Lors des activités pendant la recherche de nutrition périnatale, on a demandé aux femmes de la communauté de dessiner d'abord l'image d'une femme enceinte par terre dans le sable et ensuite de discuter des questions reproductives. Le personnel du projet pense que si les femmes n'avaient pas fait auparavant l'expérience de l'habilitation pour surmonter leur timidité et articuler leurs pensées, elles n'auraient pas été capables de discuter de manière spontanée et articulée de ce sujet délicat.

Un rapport d'évaluation sur un projet d'éducation sanitaire non formelle réalisé au Cambodge (Holcombe, Murakami et Samnang 1996) a fait le rapprochement entre les changements dans les pratiques sanitaires des hommes et des femmes des villages et les méthodes de formation du projet destinées à habiliter les participants. Suivant les ateliers d'éducation sanitaire qui se concentraient sur l'hygiène personnelle, l'assainissement et le paludisme, les évaluateurs ont posé des questions aux membres du public cible concernant leurs pratiques sanitaires. Les résultats de l'enquête ont montré des changements très nets dans les pratiques des participants alors que les membres du groupe témoin ont signalé moins de changements. Les responsables sanitaires dans les zones cibles ont notifié des améliorations dans les connaissances et les pratiques sanitaires chez les villageois et des diminutions dans le nombre de cas de paludisme, de dengue et de diarrhée. L'utilisation des sels de réhydratation et des vaccinations a augmenté, selon les rapports de statistiques et les

Recherche sur les effets de l'éducation non formelle sur l'habilitation et le comportement

comptes rendus des représentants de la santé publique (Murakami 1994 ; Murakami, Kahler et Levitt 1995).

Agriculture. Les écoles agricoles Farmer Field Schools ont apporté une formation sur la lutte intégrée contre les ravageurs aux agriculteurs et aux agents de vulgarisation sur l'ensemble de l'Asie et dans certains pays d'autres régions du monde. Le but et les méthodes utilisées dans ces centres de formation non formelle visent à diminuer l'utilisation de pesticides nuisibles en encourageant le développement d'insectes et d'autres animaux qui sont les ennemis naturels des ravageurs.

L'écologie tropicale varie considérablement même au sein de petites régions et par conséquent les agents de vulgarisation agricole ne peuvent pas utiliser des méthodes de formation qui préconisent simplement des instructions ou solutions universelles. S'agissant des ennemis naturels des ravageurs, les exploitants agricoles doivent prendre des décisions en fonction de la confluence de diverses conditions. Aussi, l'exploitant agricole doit-il non seulement acquérir la connaissance technique sur les propriétés biologiques des variétés de riz, leurs ravageurs et les ennemis naturels de ces ravageurs mais il doit aussi appliquer cette connaissance localement et de manière ponctuelle suivant l'interaction de ces facteurs (Useem, Setti et Pincus et al. 1992, Dilts et Hate n.d.).

Le programme de ces Farmer Field Schools porte sur les parties techniques et vise également à enseigner les aptitudes nécessaires à la prise de décisions, à la résolution de problèmes, à la communication, au leadership et à la mise en place d'équipes. Aussi, l'école confère-t-elle aux exploitants agricoles les compétences nécessaires pour la gestion de la culture du riz sans qu'ils aient besoin de dépendre de la connaissance des « experts ». La recherche sur les Farmer Field Schools utilise comme mesure de réussite le nombre d'exploitants agricoles qui adoptent des méthodes avec un emploi moindre de pesticides. Les études, surtout en Indonésie, démontrent sans équivoque que les méthodes de formation sont efficaces avec une réduction dans

Recherche sur les effets de l'éducation non formelle sur l'habilitation et le comportement

l'utilisation de pesticides de l'ordre de 62 % dans toutes les régions du pays (Useem, Setti et Pincus et al.1992).

Ceux qui ont créé et qui ont étudié par la suite les Farmer Field Schools attribuent l'efficacité des écoles à leur capacité à donner aux exploitants agricoles les moyens nécessaires pour collecter et analyser l'information sur ce qui se passe dans leurs champs de riz et pour prendre les décisions sur la manière de lutter contre les ravageurs. Alors que se renforcent leurs compétences de prise de décisions et de gestion, les exploitants agricoles les utilisent pour déployer des campagnes de lutte contre les rats sur l'ensemble des villages, font part des techniques de lutte intégrée contre les ravageurs à d'autres paysans, établissent des champs de démonstration et interprètent des sketches pour divertir et informer d'autres personnes dans le village sur la lutte intégrée contre les ravageurs (*IPM Farmer Field Schools : Une contribution indonésienne à l'agriculture durable, n.d.*).

Commerce. Dans ce récit vivant riche de détails, Kamel (1994) raconte l'histoire de ces jeunes filles dans des quartiers pauvres du Caire qui ont réunies pour chercher les chiffons dans les poubelles et pour tisser des tapis avec ces lambeaux. Au fil des ans, sous la direction de femmes entrepreneurs et formatrices, les jeunes filles ont appris à tisser des tapis, à les vendre et à développer ainsi qu'à gérer une affaire florissante. Les jeunes filles se sont rendu compte qu'elles avaient besoin de savoir lire et compter dans leur travail et ainsi elles ont appris non seulement ces compétences mais aussi des aptitudes analytiques, de réflexion et de résolution de problèmes dont elles avaient grand besoin. Cette habilitation ou prise de contrôle de leur destin leur également permis de mieux gérer leur vie familiale. Vu que l'auteur a suivi les activités de village de Mokattam sur une période de dix ans, elle a pu recueillir les preuves montrant qu'un grand nombre de jeunes filles (environ 150 participantes chaque année) ont acquis des connaissances et des compétences et se sentent de plus en plus confiantes dans leurs propres capacités.

Comptes rendus des femmes elles-mêmes

Les propres témoignages des femmes sont des preuves convaincantes montrant comment la participation aux programmes d'alphabétisation leur a donné les moyens nécessaires d'assumer un meilleur contrôle de leur vie. L'USAID/Népal (1996) a compilé des centaines de témoignages de femmes relatant leurs expériences de participation aux classes d'alphabétisation. Une des animatrices d'un groupe d'alphabétisation raconte l'histoire suivante :

Muna aimait beaucoup venir aux classes d'éducation pour adultes. Un jour, son mari dont la seule occupation consistait à boire, est rentré ivre de rage car Muna était allée à la classe d'alphabétisation. Lorsqu'elle est rentrée, il l'a jetée dehors. Le lendemain, Muna a raconté cela à ses camarades. Une réunion a été organisée. Le mari est venu et il a été obligé de revenir sur sa position et de se radoucir. Muna est revenue chez elle et elle continue de suivre régulièrement les classes.

Un chercheur en Afrique du Sud raconte une anecdote analogue. D'abord, le mari de la femme lui a permis d'assister aux classes d'alphabétisation.

Mais, à présent mon mari commence à se plaindre ...que les jours où je vais à la classe, je rentre tard et le repas n'est pas prêt à temps...Il me mène la vie dure à cause des repas. Je lui dis qu'il pourrait bien se faire à manger. Il a deux mains. Il me donne des coups. La fois d'après où j'étais en retard, j'avais bien peur et je tremblais. Il m'a dit que j'allais arrêter toutes ces bêtises d'apprendre. Il a pris mes livres, a ouvert la porte et les a jetés dehors. Je suis allée les ramasser et je lui ai dit que la prochaine fois qu'il ferait cela, je ferai la valise et je partirai et qu'il pourrait faire la cuisine et laver le linge des enfants. Il me regarde. Il se tait et part dans la chambre à coucher. Et je sais que j'ai gagné. (Lind 1995)

Recherche sur les effets de l'éducation non formelle sur l'habilitation et le comportement

Ces deux incidents décrivent de manière vivante la prise de contrôle ou l'autonomie des femmes. Mais tous les histoires ne sont pas aussi dramatiques et elles ne tournent pas toutes autour d'incidents familiaux. Cette participante nous parle d'une dimension bien différente de l'habilitation :

Au début, toutes les femmes étaient illettrées mais après la classe d'alphabétisation, nous étions devenues capables de mieux gérer notre vie de tous les jours. Nous avons commencé à nettoyer le village, à planter des légumes, à construire des latrines et des réchauds avec des dispositifs pour laisser sortir la fumée, à planter des arbres et à investir l'argent que nous avons réuni. (USAID/Népal 1996)

Une autre femme raconte comment la participation aux classes d'alphabétisation donne aux femmes confiance en elles-mêmes :

Nous, les femmes du village, nous passions notre temps à ramasser de l'herbe pour les bêtes et du bois pour faire le feu...et à avoir peur des gens. Nous ne savions pas comment nous exprimer, comment parler. Dans les réunions, c'était juste le contraire. Nous devions parler devant les autres. En ce temps là, nous étions assises de côté et nous avons recouvert notre visage d'un linge. Puis, peu à peu, nous avons appris ce qu'était un groupe et nous avons commencé progressivement à participer à la discussion et c'est ainsi que nous nous sommes réveillées. (Purdey, Adhikari, Robinson et Cox 1994)

Une participante au projet HEAL au Népal fait le témoignage suivant :

Lorsque venait dans le village un homme portant la chemise et le pantalon (habit officiel), nous partions en courant nous cacher. A présent, nous ne le faisons plus. Maintenant quand quelqu'un vient, nous allons lui parler. Même si le Premier Ministre venait, nous irions lui parler. C'est à dire combien

Un nombre de plus en plus important d'associations féminines

nous avons notre confiance s'est renforcée, vous vous rendez compte à quel point. (Smith, Shrestha, et Comings 1995).

Une autre participante explique comment le fait d'apprendre à lire lui a donné confiance dans ses capacités :

Dans le village, j'avais l'habitude d'entendre des choses que nous apprenons en classe. Les gens avaient l'habitude de parler des choses qui peuvent arriver. Puis quand je lis à propos de tout cela dans les livres, je sens que c'est vrai et que cela peut arriver à quiconque. Ce ne sont pas simplement des histoires ou des rumeurs. Le livre me l'a confirmé. Si nous sommes capables de lire, nous serons capables de comprendre davantage sur ce que nous entendons et ce que nous ne savions pas auparavant. (Smith, Shrestha et Comings 1995)

Un nombre de plus en plus important d'associations féminines

Un nombre sans cesse croissant d'organisations démarrées par des femmes et pour des causes féminines sont en train de réussir. Tripp (1994) mentionne, fait à l'appui, la rapide ascension du nombre d'organisations féminines en Ouganda et en Tanzanie, dès la fin des années 80. Stromquist (1988) récapitule l'efficacité de ces organisations s'attaquant aux problèmes des femmes :

Les organisations volontaires de développement gérées par des femmes ont mieux réussi en général à résoudre les problèmes des femmes que l'Etat ou même d'autres organisations volontaires. Elles combinent les compétences et l'information pour sensibiliser aux écarts entre sexes ou aux rôles de l'homme et de la femme. Elles tendent également à promouvoir simultanément les compétences d'organisation et de mobilisation en faisant participer activement les femmes aux diverses activités de projet. La réussite de ces organisations *(réussite qui n'est pas mesurée par des évaluations qui tiennent compte*

Un nombre de plus en plus important d'associations féminines

des différents facteurs entrant en jeu mais au niveau de la satisfaction des participantes elles-mêmes et de l'existence continue des organisations) indique que les résultats positifs auxquels sont arrivés ces groupes proviennent peut-être moins des ressources ou de la structure de gestion ou de direction que de la patience, de l'engagement à servir les femmes et du diagnostic complet qui est fait des conditions des femmes dans la société. (Stromquist 1988)

Le Global Fund for Women, organisation américaine qui a fait des dons à des milliers d'associations féminines est une autre source d'informations sur les organisations de femmes. D'après les demandes de dons qui lui sont adressées et la longueur des listes d'envois de l'International Women's Tribune Center et de l'International Women's Rights Action Watch, le Global Fund a estimé en 1993 qu'au moins 10 000 associations féminines, non compris celles des Etats-Unis, communiquent au-delà de leur propre village et ville et que ces groupes parlent entre eux de questions de plus en plus compliquées. En 1988, la première année d'opérations du Global Fund for Women,

les propositions classiques des groupements féminins se concentraient sur les activités mobilisatrices de revenus ou les études sur les rôles/problématique de l'homme et de la femme. Ces activités étaient réalisées par des femmes des classes intermédiaires ou supérieures. Au fil des ans, nous avons assisté à l'émergence de groupements féminins de tous les niveaux socio-économiques de la société et à l'organisation de femmes en groupements de minorités et de populations féminines minoritaires.

Les organisations communautaires de femmes sont en train de se développer rapidement et elles s'occupent de questions difficiles tels que les droits sur le plan de la procréation, la dot et les droits de la femme sur les lieux du travail. Un plus grand nombre de groupements féminins remettent en cause le

Comment l'éducation non formelle influence-t-elle le changement de comportement ?

patriarcat orthodoxe dans leurs communautés religieuses. De plus en plus de femmes cherchent à faire connaître à leurs camarades les droits que leur confère la loi ainsi que les recours qu'elles ont si ces droits sont violés. Plus de femmes portent à l'attention de leurs communautés le problème jusqu'à alors caché de la violence au sein du ménage. (Global Fund for Women 1993)⁷

Les rapports d'évaluation semi-annuelle du programme de Global Fund (Global Fund for Women 1990–96) présente de nombreux comptes rendus de femmes qui sont devenues indépendantes et ont pris en main leur destin grâce à leur travail avec l'association soit comme membre payée soit comme volontaire ou comme bénéficiaire des services. Les bénéficiaires sont souvent des membres de groupes villageois ou péri-urbains créés pour aider les femmes à exercer leurs droits ou à apprendre de meilleures pratiques de soins de santé. Ces comptes rendus faits soit par les femmes soit par les organisations montrent toute la pléthore d'informations qui doit encore être rassemblée dans le cadre d'études systématiques sur l'efficacité de l'éducation non formelle des femmes.

Qu'est-ce qui se passe dans ces associations ? Comment les femmes changent-elles de comportement suite à leur participation ? Quel est l'effet de ces changements de comportement collectif sur le changement démographique ?

Comment l'éducation non formelle influence-t-elle le changement de comportement ?

Auparavant, nous avons observé la base théorique reliant la scolarisation et le changement démographique par le biais de la variable influente de l'habilitation. Nous avons noté la théorie selon laquelle c'est le caractère structurel de la scolarisation plutôt que le programmes qui est source d'habilitation (Caldwell 1980 ; Inkeles 1983 ; Dreeben, 1968).

Comment l'éducation non formelle influence-t-elle le changement de comportement ?

L'école n'est pas la seule organisation qui a une influence modernisante. Inkeles (1983) insiste sur le fait que les usines semblent «moderniser» les hommes pratiquement autant que les écoles.

Les effets de l'école, à notre avis, ne résident pas simplement dans son activité pédagogique formelle, explicite et auto-consciente mais ils sont inhérents à l'école en tant qu'*organisation*. Ses effets modernisants ne viennent pas du programme scolaire mais plutôt de son programme informel, implicite et souvent inconscient de traiter le jeune dont elle a la charge... L'organisation de l'usine et son mode de fonctionnement sont fondés sur toute une série de principes fondamentaux auxquels les hommes de milieu traditionnel répondront favorablement ... l'apprentissage se fera par le biais du même processus de socialisation ... (à l'instar de ce qui se passe dans les écoles).

Comings et ses collègues ont également conclu que c'est «la création du groupe et le développement du leadership» qui établissent le lien entre l'éducation, la santé et les pratiques de planification familiale (Comings, Smith et Shrestha 1994).

Quelles sont les caractéristiques d'un programme d'éducation non formelle—et nous soulignons que notre définition inclut les programmes qui ne concernent pas forcément l'enseignement ou la formation—qui sont source d'habilitation pour les participants ? A l'instar de la scolarisation, l'éducation non formelle semble habiliter les femmes par le biais du processus d'apprentissage social : elles acquièrent de nouvelles connaissances et compétences *ainsi que* le sentiment d'auto-efficacité nécessaire pour adopter de nouveaux comportements. Comings et ses collègues ont conclu que la création du groupe et les processus de développement du leadership ont aidé les participantes du programme HEAL à acquérir un sentiment d'auto-efficacité. Même si les résultats des tests confirment que les participantes ont acquis les aptitudes nécessaires pour lire et écrire

Comment l'éducation non formelle influence-t-elle le changement de comportement ?

ainsi que les connaissances sur les bonnes pratiques sanitaires, l'utilisation de ces compétences et connaissances est conditionnée par la confiance que la femme a dans sa capacité *et* dans sa propre efficacité à les utiliser.⁸

Tous les programmes d'éducation non formelle n'enseignent pas l'auto-efficacité. Nombreux de ces programmes enseignent uniquement l'alphabétisation ou d'autres compétences techniques. A l'instar de la scolarisation, les compétences techniques enseignées dans le cadre de l'éducation non formelle pourraient s'avérer moins importantes que la structure du contexte de formation et les normes connexes. Après des années de campagnes d'alphabétisation décevantes avec des participantes qui abandonnaient ou qui avaient bien vite oublié ce qu'elles avaient appris, les praticiens ont compris que les adultes étaient plus susceptibles d'apprendre à lire et à écrire si ces compétences les aidaient à atteindre des buts économiques et sociaux plus généraux (Easton et Moussa 1996 ; Bown 1990). Cette observation est sous-tendue par l'expérience de responsables et de participants de programmes dont l'éducation n'est pas le but premier mais qui s'occupent davantage d'activité économique ou sociale. Le programme de crédit rural dont parlent Schuler et Hashemi ainsi que le programme de tissage de tapis décrit par Kamel en sont de bons exemples. L'habilitation des femmes dans ces programmes était le résultat de structures, réglementations, rituels, soutien de groupe qu'elle ont rencontré et ressources financières qu'elles ont reçues—au même titre que la formation.

Archer et Cottingham (1996) ont comparé les effets de la méthode d'alphabétisation REFLECT (fondée sur l'approche de Freire à l'habilitation par le biais de l'alphabétisation) et les effets des autres cours d'alphabétisation qui sont organisés au sein des mêmes groupes de la population. Les chercheurs ont trouvé peu de trace d'habilitation chez les groupes non-REFLECT. Ils ont conclu que «l'alphabétisation à elle seule n'habilite pas les personnes. Les groupes témoins ont montré très peu de signes de changements dans le style de vie des

gens.» Le processus d’alphabétisation et le processus d’habilitation doit être imbriqués.

Les programmes d’éducation non formelle sont efficaces lorsqu’ils demandent aux participants de contribuer activement plutôt que d’être assis passivement. Les programmes qui encouragent les participants à être en contact les uns avec les autres et à essayer de nouveaux comportements et qui récompensent l’indépendance, la planification et l’accomplissement aident les participants à assumer la responsabilité de leur performance. Ces programmes, à l’instar des écoles et des usines, présentent aux participants une structure de conditionnement de normes qui offre de nouvelles connaissances et un sentiment plus fort d’auto-efficacité. Comme les écoles et les usines, ils encouragent chez les participants une plus grande autonomisation. (Voir Kindervatter [1979] et la Fondation Bernard van Leer Foundation [1995] pour une discussion de méthodes participatives à l’éducation non formelle.)

Scepticisme et questions soulevées

Le défaut de payer une attention suffisante à l’éducation non formelle et à la participation aux associations semble tenir en grande partie à la nature imparfaite de la recherche faite sur ces entreprises. Mais il existe également des critiques de fond de l’efficacité de l’éducation non formelle sur le plan du changement de comportement. En revoyant la littérature, nous avons trouvé plusieurs questions soulevées par ceux sceptiques quant à l’efficacité de la formation non formelle pour l’habilitation des participants.

Durée. Certains pensent que l’éducation non formelle n’offre pas un contact assez prolongé aux nouvelles connaissances, compétences et/ou normes organisationnelles pour avoir un effet (Browne et Barrett 1991 ; Jejeebhoy 1996).

Scepticisme et questions soulevées

Vu que les programmes non formels n'offrent qu'un bref contact avec un thème spécifique, (par exemple, l'agriculture, l'alphabétisation et les vaccinations), il ne semble guère possible de tirer d'importants bénéfices indirects de programmes non formels pour adultes. (Jejeebhoy, pages 3–4)

Cet argument soulève deux questions : pendant combien de temps faut-il être en contact avec un contexte d'apprentissage ? et à quel âge ?

Les chercheurs ont essayé de déterminer le nombre d'années d'école nécessaires pour susciter un changement démographique mais la réponse semble varier d'une société à l'autre (LeVine 1987; Jejeebhoy 1996). LeVine (1987) a remis en question la notion selon laquelle nous pouvons spécifier le nombre d'années de scolarisation nécessaires pour influencer le comportement reproducteur et sanitaire puisque les effets de l'école sur le comportement reproducteur sont évidents même lorsque les filles n'ont que quelques années de scolarisation. La durée de la scolarisation ou de l'éducation non formelle n'est pas forcément une variable significative.

Nous n'avons pas vu de recherche sur l'âge auquel les filles seraient le plus susceptible d'apprendre de nouveaux comportements liés à la maternité et aux soins de santé. Il est possible que la variable de l'âge interfère avec les mesures des années de scolarisation. La scolarisation et l'éducation non formelle sont souvent les plus efficaces au moment de la puberté pour les filles et pour les garçons. Le facteur de l'âge tout comme le facteur du temps de contact varient probablement d'un contexte social à un autre.

Tous les programmes d'éducation non formelle ne sont pas source d'habilitation (pas plus que la scolarisation ne mène pas toujours à l'habilitation) et, par conséquent, le temps de contact, l'âge du contact et les conditions dans lesquelles les programmes influencent le comportement méritent d'être plus étudiés.

Auto-sélection. Schuler, Hashemi et Riley (1996) se sont donnés bien du mal pour répondre à la critique selon laquelle leur recherche risquait d'être biaisée par l'auto-sélection aux programmes de crédit de femmes possédant déjà ces qualités d'habilitation ou d'autonomie. La recherche de Burchfield (1996) a montré des différences significatives dans les niveaux d'éducation et les variables dépendantes entre les femmes qui participaient aux programmes d'alphabétisation et celles qui n'y participaient pas. Est-il possible de prouver que l'auto-sélection n'est pas un problème ? Est-ce d'ailleurs nécessaire ?

Dans les études sur la scolarisation des filles et le changement démographique, outre le fait de tenir compte de variables telles que la situation sociale et économique, les chercheurs n'ont pas fait attention à l'auto-sélection des filles qui fréquentaient l'école. Il n'est pas important que les filles qui vont à l'école ou les filles et femmes qui participent à d'autres programmes ont une plus grande disposition à l'habilitation que les autres. Nous savons que certaines personnes sont plus susceptibles que d'autres d'adopter des comportements novateurs. La question est de savoir si les programmes d'éducation non formelle renforcent cette disposition ou propension comme le fait la scolarisation.

Economie. Les économistes soutiennent que le rendement économique est le plus grand sur les investissements dans l'éducation des filles fréquentant le primaire car elles disposent du plus grand nombre d'années pour gagner des revenus. Mais nous ne mesurons pas la valeur de l'éducation du point de vue revenus. Nous cherchons à voir si elle se traduit par des fléchissements des taux de natalité et des baisses de la mortalité et de la morbidité infantiles. Le nombre d'années pendant lesquelles une femme prend des décisions sur la planification familiale et la maternité est environ le même pour toutes les femmes. Pour les femmes qui sont déjà en âge de procréer, les programmes peuvent avoir un effet intergénérationnel : les mères peuvent décider d'envoyer leurs propres filles à l'école.

Etendre le cadre à d'autres comportements liés au développement

Dans cet examen, nous nous sommes concentrés sur les liens entre l'éducation et le changement démographique. Mais l'éducation influence également le changement économique et le changement dans la société civile. La recherche a montré que les hommes et les femmes qui sont allés à l'école sont plus susceptibles de contribuer à la croissance économique (Schultz 1991, Browne et Barrett 1991). Nous savons également que les programmes non scolaires pour les femmes peuvent influencer leur comportement économique (Hashemi, Schuler et Riley 1996 ; Clark et Gakuru 1982 ; Bown 1990 ; MkNelly et Dunford 1996). Et ne dit-on pas depuis toujours que l'école crée de bons citoyens ? Les études ont montré qu'il en allait de même pour l'éducation non formelle (Hoxeng 1973 ; Bock et Papagiannis 1983 ; Tripp 1994 ; Mitlin et Thompson 1995 ; Thompson 1995). Aussi, semble-t-il raisonnable d'élargir notre cadre théorique et d'inclure les liens entre l'éducation non formelle et la croissance économique et l'éducation non formelle et la participation à la société civile.

Conclusions

Pour conclure, nous allons réitérer notre cadre théorique reliant l'éducation non formelle au changement démographique et proposer des domaines de recherche complémentaire.

Relier l'éducation non formelle au changement démographique : un récapitulatif

L'éducation formelle et non formelle est liée au changement démographique par deux ensembles de variables influentes : 1) Les participantes sont «habilités» par le biais de leur expérience d'apprentissage, et 2) leur habilitation mène à des changements de comportements concernant la fécondité et l'éducation des enfants. Par la suite, ces changements de comportements entraînent des taux de

Recherches complémentaires nécessaires

fécondité plus faibles ainsi que des taux de morbidité et de mortalité infantiles plus faibles.

Les études sur les liens entre la scolarisation et le changement démographique sont nombreuses et convaincantes. Les études rigoureuses des liens entre l'éducation non formelle et le changement démographique sont rares. Toutefois, il existe de solides preuves de l'habilitation des femmes grâce à l'éducation non formelle. **Aussi, pouvons-nous nous appuyer sur les liens démontrés par la recherche sur la scolarisation entre habilitation et changement démographique pour conclure que l'éducation tant formelle que non formelle influence le changement démographique.**

Recherches complémentaires nécessaires

L'étape suivante consiste à faire des recherches complémentaires montrant comment l'éducation non formelle et la participation aux associations sont source d'habilitation pour les femmes. Nous proposons les domaines de recherche suivants :

- ◆ Des études quantitatives et qualitatives rigoureuses devraient documenter les effets des groupes d'éducation non formelle et des associations sur les femmes. Quels sont les changements comportementaux observés chez les participantes ? Quelles sont les structures ou les activités qui mènent à ces changements ? Quelles sont les caractéristiques de programmes et d'organisations efficaces ? Quels sont les indicateurs génériques et spécifiques au contexte que nous pouvons utiliser pour suivre l'habilitation ?
- ◆ Notre examen suggère que la scolarisation et d'autres expériences qui habilite les femmes leur confèrent un sentiment d'auto-efficacité outre les connaissances et les compétences. Nous devrions éprouver davantage cette

Recherches complémentaires nécessaires

hypothèse par le biais de recherche supplémentaire.
Quelles sont les autres conditions et/ou ressources nécessaires pour habiliter les femmes ?

- ◆ Les programmes qui influencent le comportement des femmes dans la société civile et la gouvernance démocratique devraient être étayés davantage par des documents. Quels sont les faits attestant que l'habilitation d'une personne lui permet d'assumer des rôles de dirigeant, de participer aux processus locaux de prise de décisions, de voter dans le cadre des élections nationales et de se maintenir au courant des affaires gouvernementales□?
- ◆ Les faits démontrant les effets des groupes d'éducation non formelle devraient être compilés dans des présentations systématiques. La plupart de ces faits ne sont pas facilement accessibles dans les revues ou les bibliothèques. L'information contenue dans les rapports des bailleurs de fonds et les documents universitaires fugitifs doit être revue aux fins de choisir et de mettre en exergue les données pertinentes.

En guise de résumé, notons qu'il n'est pas nécessaire pour relier l'éducation non formelle et les associations locales au changement démographique d'imiter la recherche qui utilise des bases de données à grande échelle reliant la scolarisation à ce même changement. Nous savons que le changement démographique est influencé par l'habilitation des femmes. Les recherches futures devraient se pencher sur les programmes et les associations pour des filles et des femmes qui n'ont *pas* été habilitées par le biais de la scolarisation.

Notes finales

1. L'indice du style de vie comprend des mesures de la scolarisation, des années de vie dans la communauté, les activités mobilisatrices de revenus, la participation aux organisations communautaires, les revenus indépendants et l'alphabétisation.
2. Ce projet de recherche a également été réalisé aux Philippines où les résultats ont été analogues à ceux du Kenya. Suite à des problèmes dans la collecte de données dans l'enquête (les étudiants universitaires recrutés pour collecter les données ont pu faire peur aux villageois qui les ont peut-être associés à des activités d'insurrection), les chercheurs ont décidé de ne pas utiliser ces données quantitatives. Les données qualitatives leur ont permis de conclure que les interventions avaient renforcé l'estime de soi-même chez les participantes.
3. Les programmes de la Banque Grameen et du Comité d'avancement rural du Bangladesh (BRAC).
4. Les résultats présentent une certaine ambiguïté quant aux effets de ces programmes d'alphabétisation. À l'exception de celles notées dans le texte ci-dessus, les différences entre les femmes qui étaient dans les groupes et celles qui n'en faisaient pas partie existaient déjà avant et après le programme. Les participantes des classes d'alphabétisation n'ont pas obtenu des notes nettement plus élevées que les non participantes pour l'ensemble des variables et de fait les participantes et les non participantes ont eu des notes assez faibles pour un grand nombre de variables.
5. Kindervatter n'a pas parlé des changements dans les comportements liés à la planification familiale.
6. La brièveté du rapport que fait Brown de chaque étude ne permet pas d'évaluer la qualité de la recherche.

7. Les organisations aidées par le Global Fund ont des buts et des champs d'action qui varient, allant d'organisations nationales telles que la Coordinadora Nacional de Viudas de Guatemala (13 000 femmes) à de petites associations telles que la Coopérative des femmes de Mirimu Tukolerewamu en Ouganda et le Centre de Développement des femmes locales en Thaïlande qui interviennent au niveau des questions communautaires.

8. Comings et des collègues travaillant au Népal sont également sur le point de définir ce qui dans l'alphabétisation aide à donner les moyens nécessaires aux filles et aux femmes pour qu'elles deviennent autonomes (voir Comings, Smith et Shrestha, 1996).

Bibliographie

Education formelle

- Ainsworth, M., K. Beegle, A. Nyamete. (1995). *The Impact of Female Schooling on Fertility and Contraceptive Use*. Etude de la Banque mondiale sur les mesures du niveau de vie.
- Browne, Angela, and H. R. Barrett. (1991). "Female Education in Sub-Saharan Africa: The Key to Development?" *Comparative Education*, 27 (3).
- Caldwell, J. C. (1980). "Mass Education as a Determinant of the Timing of Fertility Decline," *Population and Development Review* (6).
- Caldwell, J., and P. Caldwell. (1993). "Women's Position and Child Mortality and Morbidity in Less Developed Countries" in N. Federici, K. O. Mason, S. Sogner, eds. *Women's Position and Demographic Change*. Oxford University Press.
- Cochrane, S. H. (1979). *Fertility and Education: What Do We Really Know?* Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Cochrane, S., D. O'Hara, and J. Leslie. (1980). "The Effects of Education on Health," Document de travail de la Banque mondiale, No. 45.
- Colclough, C. (1982). "The Impact of Primary Schooling on Economic Development," *World Development*, 10.
- Eisemon, T. (1988). "The Consequences of Schooling: A Review of Research," Harvard University mimeo for the BRIDGES project.
- Federici, N., K. O. Mason, S. Sogner, eds. (1993). *Women's Position and Demographic Change*. Oxford University Press.

Education formelle

- Floro, M., and J. Wolf. (1990). *The Economic and Social Impacts of Girls' Primary Education*. Washington, DC: USAID/AFR.
- Haddad, W., M. Carnoy, R. Rinaldi, and O. Regel, eds. (1990). *Education and Development: Evidence for a New Paradigm*. Washington, DC: La Banque mondiale
- Jejeebhoy, S. (1996). *Women's Education, Autonomy, and Reproductive Behaviour: Experience from Developing Countries*. Oxford: Clarendon Press.
- Kasarda, J. D., J. O. Billy, and K. West. (1986). *Status Enhancements and Fertility*. New York: Academic Press.
- King, E. M., and A. M. Hill, eds. (1991). *Women's Education in Developing Countries*. Washington, DC: La Banque mondiale
- LeVine, R. A. (1995), "Schooling and Survival: The Impact of Maternal Education on Health and Reproduction," in L. Chen, ed., *The Third World, Health and Social Change in International Perspective*.
- LeVine, R. A. (1987). "Women's Schooling, Patterns of Fertility, and Child Survival," *Educational Researcher*, 16 (9).
- LeVine, R. A. (1980). "Influences of Women's Schooling on Maternal Behavior in the Third World," *Comparative Education Review*, 24 (2).
- LeVine, R. A., F. Uribe, T. Medardo, C. S. Correa, and P. M. Miller. (1991). "Women's Schooling and Child Care in the Demographic Transition: a Mexican Case Study," *Population and Development Review*, 17 (3).
- Lightbourne, R., and S. Singh. (1982). "The World Fertility Survey: Charting Global Childbearing," *Population Bulletin* 37.

Education non formelle et participation aux associations

- Mason, K. O. (1993). "The Impact of Women's Position on Demographic Change During the Course of Development," in N. Federici, K. O. Mason, S. Sogner, eds. *Women's Position and Demographic Change*. Oxford University Press.
- Schultz, T. P. (1993). "Sources of Fertility Decline in Modern Economic Growth: Is Aggregate Evidence on the Demographic Transition Credible?" Institute for Policy Reform, Document de travail No. 58.
- Schultz, T. P. (1991). "Returns to Women's Education," in E. M. King, and A. M. Hill, eds. *Women's Education in Developing Countries*. Washington, DC: La Banque mondiale
- Stromquist, N. (1993). "The Theoretical and Practical Bases for Empowerment," UNESCO Institute for Education, International Seminar on Women's Education and Empowerment.
- Stromquist, N. (1988). "Women's Education in Development: From Welfare to Empowerment," *Convergence* 21 (4).
- Subbarao K., and L. Raney. (1993). "Social Gains from Female Education: a Cross-national Study," Document de discussion de la Banque mondiale No. 194.

Education non formelle et participation aux associations

- Altieri, M., and A. Yurjevic. (1991). "Less Is More," *World Education Inc. Reports* 29.
- Archer, D., and S. Cottingham. (1996). *Action Research Report on REFLECT*. London: Administration du Développement à l'étranger, ActionAid.
- Ballara, M. (1991). *Women and Literacy*. London: Zed Books, Ltd.

Education non formelle et participation aux associations

- Batiwala, S. (1994). "The Meaning of Women's Empowerment," G. Sen, A. Germain, L. Chen, eds. *Population Policies Reconsidered: Health, Empowerment, and Rights*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bernard Van Leer Foundation. 1995. *Newsletter*, 79.
- Bhola, H. (1990). "Literature on Adult Literacy: New Directions in the 1980s" *Comparative Education Review* 34 (2).
- Bock, J. C., and G. J. Papagiannis. (1983). *Nonformal Education and National Development: A Critical Assessment of Policy, Research, and Practice*. New York: Praeger.
- Bown, L. (1990). *Preparing the Future—Women, Literacy and Development*, Rapport de développement d'ActionAid #4.
- Burchfield, S. (1996 draft). *An Evaluation of the Impact of Literacy on Women's Empowerment in Nepal*. Report for USAID ABEL project. Cambridge, MA: Institut du Développement international d'Harvard.
- Clark, N. (1981). *Education for Development and the Rural Woman, Volume II*. New York: World Education, Inc.
- Clark, N. (1979). *Education for Development and the Rural Woman*. New York: World Education.
- Clark, N., and O. Nyaga Gakuru. (1982). "The Effect on Health and Self-confidence of Participation in Collaborative Learning Activities," *Hygie: International Journal of Health Education*, 1 (2).
- Comings, J. P., C. Smith, and C. K. Shrestha. (1996). *Adult Literacy Programs: Design, Implementation and Evaluation*. Boston, MA: World Education.

Education non formelle et participation aux associations

- Comings, J. P., C. Smith, and C. K. Shrestha. (1994). "Women's Literacy: the Connection to Health and Family Planning," *Convergence* 27 (2/3).
- Comings, J. P., C. Smith, and C. K. Shrestha. (1992). "A Secondary Analysis of a Nepalese National Literacy Program," *Comparative Education Review*, 36 (2).
- Dighe, A. (1985). "Programmes with Focus on Women's Involvement: the Case of India" in Gabriel Carron and Anil Bordia. *Issues in Planning and Implementing National Literacy*. Paris: UNESCO/IIEP.
- Dilts, D. R., and S. Hate. (n.d.) "IPM Farmer Field Schools: Changing Paradigms and Scaling-Up to Make a Difference." (n.d.).
- Easton, P. (1989). "Sustaining Learning Environments: Lessons from the Organization of Post-literacy Programs," *International Review of Education* 35 (3).
- Easton, P. and L. M. Moussa. (1996). *Post-literacy in Niger: Program Design and the Transfer of Learning*, Document présenté lors de la Conférence sur la recherche en matière d'éducation pour adultes.
- Freire, Paulo. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Herder and Herder.
- Global Fund for Women. (1993). *Women Organizing: a Report from the Global Fund for Women*.
- Global Fund for Women. (1990-96). *Semi-annual Evaluation Reports, #1-13*. Rapport inédit. Menlow Park, CA.
- Graff, H. J. (1987). *The Labyrinths of Literacy: Reflections on Literacy Past and Present*, Philadelphia: Falmer.

Education non formelle et participation aux associations

- Griffiths, M. (1992). "How to Improve Child Well-being? First, Increase Mothers' Self-confidence," in *Sharing Experiences: How to End Half the World's Hunger by the Year 2000*. Providence, RI: Brown University.
- Hashemi, S. M., and S. R. Schuler. (1993). *Defining and Studying Empowerment of Women: a Research Note from Bangladesh*, Document de travail JSI No. 3. Arlington, VA: JSI Research and Training Institute.
- Hashemi, S. M., S. R. Schuler, and A. P. Riley. (1996). "Rural Credit Programs and Women's Empowerment in Bangladesh," *World Development* 24 (4).
- Holcombe, S., H. Murakami, and P. Samnang. (1996). *Evaluation Report on USAID-Funded World Education/Cambodia Nonformal Health Education Project*, avant-projet, World Education Inc.
- Hoxeng, J. (1973). *Let Jorge Do It*. Amherst, MA: University of Massachusetts.
- IPM Farmer Field Schools: An Indonesian Contribution to Sustainable Agriculture*, n.d. (Projet réalisé sous les auspices de l'USAID).
- Jones, Adele. (1995). "Nonformal Education and Women's Empowerment: Perspective on South Pacific Praxis," *Convergence*, 28 (2).
- Jones, A., and P. Ellis. (1995). "A Caribbean-South Pacific Perspective on Nonformal Education and Women's Empowerment," *Convergence*, 28 (3).
- Joshi, A. R. (1994). "Maternal Schooling and Child Health: Preliminary Analysis of the Intervening Mechanisms in Rural Nepal," *Health Transition Review* 4(1).

Education non formelle et participation aux associations

- Kahler, D., Z. Hong, C. Siyuan, and C. Wei. (1995). "Getting Local Players into the Act: School and Community Collaboration on Environmental Sanitation in a Chinese Municipality," *World Education Inc. Reports* 31.
- Kamel, L. (1994). *Mokattam Garbage Village*. Cairo: Stallion Graphics.
- Kindervatter, S. (1979). *Nonformal Education as an Empowering Process*. Amherst, MA: Center for International Education.
- Lephoto, H. M. (1995). "Educating Women for Empowerment in Lesotho," *Convergence* 28 (2).
- Levine, K. (1982). "Functional Literacy: Fond Illusions and False Economies," *Harvard Educational Review* 52 (3).
- Linares, M. E. 1995. "New Spaces for Learning," Bernard Van Leer Foundation *Newsletter* 79.
- Lind, A. (1995). "Women and Literacy: With Particular Reference to Southern Africa," *Journal of the African Association for Literacy and Adult Education* 9 (1).
- Mabud, M. A. (1985). "Women's Development, Income, and Fertility." Dhaka, Bangladesh Planning Commission.
- Mayoux, L. (1989). *African Women in Cooperatives*. London: Institute for African Alternatives.
- Mayoux, L. (1988). *All Are Not Equal: African Women in Cooperatives*. London: Institute for African Alternatives.
- Mitlin, D., and J. Thompson. (1995). "Participatory Approaches in Urban Areas: Strengthening Civil Society or Reinforcing the Status Quo?" *Environment and Urbanization* 7 (1).

Education non formelle et participation aux associations

- MkNelly, B., and C. Dunford. (1996). *Are Credit and Savings Services Effective Against Hunger and Malnutrition?—A Literature Review and Analysis*, Freedom from Hunger, Document de recherche numéro 1. Davis, CA.
- Murakami, H. (1994, draft). *Measuring Empowerment in Health Education: Toward the Framework for Evaluation*, Boston, MA, World Education Inc.
- Murakami, H., D. Kahler, and P. Levitt. (1995). “Assessing Empowerment in Health Education Programs: Challenges for Evaluators Based on Experiences in Cambodia,” *World Education Inc. Reports* 31. Boston, MA.
- Purdey, A., G. Adhikari, S. Robinson, and P. Cox. (1994). “Participatory Health Development in Rural Nepal: Clarifying the Process of Community Empowerment,” *Health Education Quarterly* 21 (3).
- Schuler, S. R., and S. M. Hashemi. (1994). “Credit Programs, Women’s Empowerment, and Contraceptive Use in Rural Bangladesh,” *Studies in Family Planning* 25 (2).
- Schuler, S. R., S. M. Hashemi, and A. P. Riley. (1996). “The Effects of Two Credit Programs and Women’s Empowerment on Contraceptive Use in Bangladesh,” document préparé pour la réunion annuelle de l’Association de la Population de l’Amérique, Nouvelle Orléans.
- Smith, C., J. P. Comings, and C. K. Shrestha (1996, inédit), “Effectiveness and Achievement in the Nepal National Literacy Program.” World Education Inc.
- Smith, C., C. Shrestha, and J. Comings. (1995 Fall). “Women’s Health Education and Adult Literacy in Nepal,” *World Education Inc. Reports*, 31.

- Thompson, J. (1995). "Participatory Approaches in Government Bureaucracies: Facilitating the Process of Institutional Change," *World Development* 23 (9).
- Tripp, A. M. (1994). "Gender, Political Participation and the Transformation of Associational Life in Uganda and Tanzania," *African Studies Review* 37 (1).
- Tuman, M. (1988). *A Preface to Literacy: an Inquiry into Pedagogy, Practice and Policy*. Tuscaloosa, AL: The University of Alabama Press.
- USAID/Nepal, *Empowerment of Women: Customer Survey Report*. (1996). Kathmandu.
- Useem, M., L. Setti, and J. Pincus. (1992). "The Science of Javanese Management: Organizational Alignment in an Indonesian Development Programme," *Public Administration and Development*, 12.
- Wagner, D. (1995). "Literacy and Development: Rationales, Myths, Innovations, and Future Directions," *International Journal of Educational Development* 15 (4).
- World Education. (1995). *Creating Healthier Communities: Nonformal Education Strategies*, World Education Inc. Report.
- Yates, R. (1995). "Functional Literacy and the Language Question," *International Journal of Educational Development* 15 (4).

Autres

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Dreeben, R. (1968). *On What Is Learned in School*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Autres

Holsinger, D. B. (1987). "Education and Modernity," in G. Psacharopoulos, *Economics of Education Research and Studies*. Washington, DC: La Banque mondiale.

Inkeles, A. (1983). *Exploring Individual Modernity*, New York: Columbia University Press.

Inkeles, A. (1974). *Education and Individual Modernity in Developing Countries*. Leiden: E. J. Brill.

Le projet SARA est mis en oeuvre par l'Académie pour le Développement de l'Education conjointement avec les sous-traitants suivants: Tulane University, JHPIEGO, Macro International, Morehouse School of Medicine, Population Reference Bureau et Porter/Novelli. SARA est financé par l'Agence de Etats-Unis pour le Développement International (AFR/SD/HRD) dans le cadre du contrat AOT-0483-C-2178-00 (Numéro de projet 698-0483).

Pour de plus amples informations ou pour commander une copie, prière de contacter :

Support for Analysis and Research in Africa (SARA)
Academy for Educational Development
1255 23rd Street NW
Washington DC, 20037
Tel: 202-884-8700
Fax: 202-884-8701 USA
E-mail: sara@aed.org