

Alphabétisation et autonomisation des femmes

*Histoires réussies
et inspirantes*



Publié en 2014 par
l'Institut de l'UNESCO pour
l'apprentissage tout au long de la vie
Feldbrunnenstraße 58
20148 Hambourg
Allemagne

© Institut de l'UNESCO pour
l'apprentissage tout au long de la vie

Alors que les programmes et projets de
l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage
tout au long de la vie (UIL) sont élaborés
conformément aux directives fixées par
la Conférence générale de l'UNESCO, les
publications de l'Institut sont rédigées sous
sa seule responsabilité ; l'UNESCO ne
répond pas de leur contenu.

Le choix et la présentation des faits ainsi
que les opinions exprimées dans cette
publication n'engagent que leurs auteurs
et ne coïncident pas nécessairement avec
les positions officielles de l'UNESCO ou de
l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage
tout au long de la vie.

Les appellations employées dans cette
publication et la présentation des données
qui y figurent n'impliquent de la part de
l'UNESCO aucune prise de position quant au
statut juridique des pays, territoires, villes ou
zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé
de leurs frontières ou limites.

Auteur : Janine Eldred

Coordination éditoriale : Ulrike Hanemann
avec l'assistance de Rouven Adomat

Conception et graphisme : Jan Kairies

Traduction française : Dominique-Marie Bohère

Crédit photos de couverture (de gauche à droite) :

Classe d'alphabétisation pour des Soudanaises

© UN Photo/Louise Gubb, 1982

Australie, étudiante handicapée utilisant une machine à
écrire

© UN Photo/P. Strange, 1980

Inde, district de Bolangir, Orissa

© Brendan O'Malley, UNESCO Photobank, 2003

Haïti

© UN Photo/Logan Abassi, 2011

ISBN 978-92-820-2112-5

Sommaire

- 4 Introduction
- 4 Contexte : données et développement
- 6 Un plaidoyer pour les femmes,
l'alphabétisation et l'autonomisation
- 10 Des récits qui parlent d'imagination,
de réussite et d'opportunités
 - 10 Prendre la parole et revendiquer la participation au Népal
 - 11 Alphabétisation et compétences pratiques en Indonésie
 - 13 Sahajani Shiksha Kendra : réclamer les droits au travail à travers
l'alphabétisation pour les femmes défavorisées en Inde
 - 14 Les femmes et l'alphabétisation dans la Sierra Leone d'après-guerre
 - 16 Nutrition infantile et alphabétisation au Sénégal
 - 18 Apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la santé au Brésil
 - 20 Alphabétisation et apprentissage pour les
jeunes femmes du Pakistan rural
 - 21 Les femmes, l'alphabétisation familiale et l'apprentissage en Turquie
 - 24 Alphabétisation bilingue et santé reproductive en Bolivie
 - 26 Autonomisation des communautés au Sénégal
et dans sept autres pays d'Afrique
- 29 Défis et solutions
- 36 Recommandations
- 39 Bibliographie

1. Introduction

Le présent ouvrage examine par quelles voies l'alphabétisation peut contribuer à autonomiser les femmes et à renforcer l'égalité, au profit de chaque femme concernée mais aussi de leurs familles, de leurs communautés et des systèmes économiques. Il décrit et analyse quelques-unes des approches les plus prometteuses pour intensifier l'alphabétisation et l'apprentissage des femmes, qui forment la majorité des adultes illettrés de la planète. Il recense ensuite les facteurs clés de réussite qui alimentent les recommandations pour les autres personnes désireuses de favoriser l'autonomisation des femmes.

Ce sont des récits qui parlent d'espoir et d'opportunités. Ils montrent comment, avec de l'imagination et de la détermination, l'alphabétisation s'accomplit

et change la donne. Certains programmes existent grâce à la mise en place de politiques et de stratégies au niveau international, national ou régional. Dans d'autres cas, les changements résultent d'initiatives locales, d'une confiance mêlée d'inspiration dans l'apprentissage pour tous, et d'une détermination inébranlable. Ces récits démontrent que le changement, la transformation et l'autonomisation sont possibles pour les femmes les plus vulnérables de la planète, de même que l'accession à une plus grande égalité. Ils sont tirés des pays LIFE (Initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir), des pays E-9 (les neuf pays à forte population) et des pays SAARC (association sud-asiatique pour la coopération régionale).

2. Contexte : données et développement

L'alphabétisation des adultes signifie que des individus acquièrent des compétences qui leur permettent de vivre et de travailler de manière épanouissante. Elle n'implique pas seulement le fait d'enseigner, d'une façon mécaniste, un ensemble de savoirs, de règles et d'activités qui gravitent autour de lettres et de mots. Elle est un aspect complexe et à multiples facettes, indispensable et intrinsèque du développement individuel, communautaire et sociétal. Elle intègre la parole et l'écoute tout autant que la lecture, l'écriture et le calcul. Elle n'est pas une série fixe de savoirs, mais une partie déterminante du continuum de l'apprentissage tout au long de la vie. Elle est en outre reliée à d'autres domaines de l'apprentissage et du développement, tels la santé, les soins maternels, l'éducation de la petite enfance, les compétences pour l'emploi, l'équité et l'autonomisation.

Le dernier *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous* (2012) mentionne que dans 81 des 146 pays disposant de données sur la période 2005-2010, les femmes sont plus nombreuses que les hommes à être analphabètes. Vingt-et-un de ces pays présentent une extrême disparité entre les sexes, avec moins de sept femmes alphabètes pour dix hommes. (UNESCO, 2012, p. 6)

Les données les plus récentes, portant sur l'année 2011 et publiées par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), révèlent que l'alphabétisme des femmes est toujours loin derrière celui des hommes. Ceci est particulièrement le cas dans les États arabes (85 % des

hommes pour 68 % des femmes), en Asie du Sud et de l'Ouest (74 % des hommes pour 52 % des femmes) et en Afrique subsaharienne (68 % des hommes pour 51 % des femmes). Il ressort des chiffres mondiaux que 89 % des hommes et 80 % des femmes savaient lire et écrire en 2011. Les femmes illettrées sont au nombre absolu de 493 millions, soit deux tiers de la population analphabète mondiale. (ISU, 2013, pp. 8-9)

Les données de l'ISU dégagent par ailleurs que les taux d'alphabétisme des jeunes sont plus élevés que ceux des adultes, ce qui présage que les taux d'adultes lettrés augmenteront probablement à l'avenir. Elles indiquent aussi que sur 148 pays, 100 avaient atteint en 2011 la parité des sexes dans l'alphabétisme des jeunes. Cette avancée est de bon augure pour la réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous d'ici 2015. Mais il n'existe pas un profil tranché en ce qui concerne les jeunes femmes. Si à l'échelle mondiale 61 % des jeunes analphabètes sont des filles, en Asie centrale, en Amérique latine et dans les Caraïbes ainsi qu'en Asie de l'Est et dans le Pacifique, les jeunes femmes forment la moitié ou moins encore de tous les jeunes illettrés.

Dans un billet posté récemment, Pauline Rose, directrice du *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous*, appelle à la prudence dans l'interprétation de ces chiffres. Elle suppose que de nombreux pays sont encore loin de la parité des sexes dans l'éducation, 36 pays ne l'ayant pas atteint dans l'enseignement primaire, et les filles étant nettement défavorisées

dans 30 d'entre eux. Au niveau de l'enseignement secondaire, elle signale que 61 pays ne réaliseront pas leurs objectifs. Les inégalités sont plus transparentes si l'on tient compte du revenu familial et du pays de résidence. Par exemple, 88 % des jeunes femmes les plus pauvres d'Éthiopie, du Yémen et d'Haïti n'ont pas achevé l'école primaire, contrairement à la majorité des jeunes citadins aisés. (*World Education Blog 2013*)

Le rapport d'évaluation à mi-parcours de LIFE¹ indique que pendant la période 2006-2011, « ... la proportion des femmes déclarées analphabètes a baissé dans dix pays LIFE, alors qu'elle a augmenté dans 21 autres pays LIFE. » (UIL, 2012a, p. 27)

Voilà qui est une révélation déconcertante, alors que les pays LIFE s'efforcent actuellement de réduire les disparités entre les femmes et les hommes dans l'alphabétisme des adultes. Les jeunes femmes du groupe d'âge 15-24 ans donnent une image plus positive, 20 pays LIFE ayant réalisé la parité des sexes dans l'alphabétisme des adultes. Le rapport conclut que « l'autonomisation des femmes, des filles et des familles vivant en-dessous du seuil de pauvreté, en particulier dans les régions rurales, doit donc demeurer à l'avenir la principale dominante de LIFE. » (UIL, 2013, p. 31)

L'interprétation des données recèle plusieurs défis, notamment celui de comparer les conceptions et définitions de l'alphabétisme dans les différents pays. L'alphabétisme est un concept complexe et lié à la culture, qui a donné lieu à diverses définitions. L'UNESCO a adopté en 1958 une définition officielle, qui assimile l'alphabétisme à la capacité de lire et d'écrire un texte simple. Une définition plus complexe est cependant utilisée depuis 2005, qui inclut la capacité d'identifier, de comprendre, de créer et de communiquer ainsi que de calculer, en utilisant des documents imprimés et manuscrits dans des contextes variés. Des notions plurielles de l'alphabétisme sont également apparues, qui englobent les pratiques sociales, économiques, culturelles et politiques. Elles couvrent les contextes familiaux et communautaires, les médias, la technologie au travail et la vie en général. (ISU, 2009)

Mais quelles que soient les limites posées par les données mondiales et les comparaisons internationales, la réalité pure et dure est que, à partir des définitions adoptées par les pays, plus de 400 millions de femmes dans le monde ne sont pas ou peu alphabétisées. Face à cette réalité, des appels répétés ont été lancés à la formulation de politiques et de priorités (Archer, 2005), à la conception de pratiques et de programmes (UIL, 2010a) et à l'action (NIACE, 2012).

1 L'Initiative LIFE cible les 35 pays dans lesquels le taux d'alphabétisation est inférieur à 50 pour cent ou qui comptent plus de 10 millions de personnes ne sachant ni lire ni écrire. Quarante-vingt-cinq pour cent de la population analphabète mondiale, dont deux tiers de femmes et de filles, vit dans ces pays. (UIL, 2013)

3. Un plaidoyer pour les femmes, l'alphabétisation et l'autonomisation

3.1. L'alphabétisation est un droit fondamental

Depuis l'adoption de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (1948), l'éducation est ancrée dans les droits fondamentaux. La *Déclaration de Persépolis* de 1975 reconnaît l'alphabétisation comme un droit en soi, et la *Convention sur l'élimination de toutes formes de discrimination à l'égard des femmes* de 1979 déclare que l'alphabétisme est facteur d'équité. Plus récemment, Sanchez Moretti et Frandell (2013) affirment que l'alphabétisation est un droit humain fondamental, car élément indispensable et intrinsèque de l'éducation.

Malgré tout, une grande partie des discussions et débats sur la sensibilisation à l'alphabétisation des femmes est menée dans une perspective dite « fonctionnelle » au lieu d'être axée sur les droits. L'approche fonctionnelle privilégie un apprentissage visant des résultats spécifiques relatifs par exemple à la santé ou au développement économique. L'approche axée sur les droits s'intéresse au développement des individus, afin qu'ils réalisent leur potentiel et s'impliquent à tous les niveaux de la société en tant qu'êtres humains égaux. Dans leur critique du *Programme d'action de Beijing*, Unterhalter et al (2011) constatent une multiplication au niveau mondial des débats, objectifs et politiques relatifs à l'égalité, aux barrières que rencontrent les femmes et à la sensibilisation aux droits fondamentaux. Mais ils signalent aussi une transposition insuffisante des politiques en actions au niveau local :

En outre, la recherche menée dans de nombreux pays et organisations met le doigt sur les difficultés à transposer en actions locales les vastes ambitions mondiales d'égalité des sexes dans l'éducation. Les écoles et les communautés locales se sentent souvent à l'écart des procédures mondiales et nationales de conception des politiques. Selon les termes d'un professeur principal sud-africain, les objectifs de l'EPT et les OMD ne sont « entendus que de très loin », et les efforts concertés sont rares pour aider les enseignants et les responsables scolaires locaux à les poursuivre. (d'après Unterhalter, 2011)

Même lorsque des cadres juridiques existent, ils n'apportent pas les changements souhaités. Le bilan à mi-parcours de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation énonce :

L'alphabétisation n'a jamais été aussi nécessaire pour le développement ; elle est importante pour la communication et les apprentissages de toutes sortes, et elle est une condition fondamentale d'accès aux sociétés

du savoir d'aujourd'hui. Avec l'accentuation des disparités socioéconomiques et les crises mondiales de l'alimentation, de l'eau et de l'énergie, l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite est un moyen de survivre dans un monde où la compétition est féroce. L'alphabétisation permet d'accéder à l'autonomie et le droit à l'éducation inclut le droit à l'alphabétisation – c'est en effet une condition essentielle de l'apprentissage tout au long de la vie, ainsi qu'un moyen vital de développement humain et de réalisation des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD). (UNESCO, 2008, p. 9)

Transposer les aspirations et ambitions mondiales en politiques et en pratiques demeure donc un défi, en dépit des nombreux signes d'espoir que le changement est possible et même visible dans différentes régions du monde.

3.2. L'alphabétisation et le développement apportent de grands avantages

Comme l'indiquent les chiffres mentionnés plus haut, des millions de femmes n'ont pas bénéficié de l'enseignement formel (ni de l'alphabétisation), que ce soit pendant leur enfance ou à l'âge adulte. Des liens ont pourtant été établis entre la scolarisation des femmes et certains impacts positifs, signalant des avantages d'une grande diversité pour les femmes et pour la société. Concrètement, le Fonds des Nations Unies pour la population (UNFPA) rapporte que les mères lettrées comprennent l'importance des soins de santé et ont un plus grand ascendant sur les résultats scolaires de leurs enfants que les pères. Les femmes qui achèvent leur enseignement primaire auront probablement moins d'enfants et moins de grossesses non prévues ou non désirées. En outre, les femmes instruites maîtrisent davantage les négociations dans le ménage et ont plus de chances d'exercer une activité économique et de contribuer aux frais de scolarité. (UNFPA, 2013)

Au cours des dernières années, les organismes internationaux de développement ont porté un intérêt accru aux femmes et aux filles (DFID, ministère britannique pour le développement international, 2011). Mais cet intérêt s'accompagne aussi d'une attente accrue que l'investissement dans l'éducation des femmes se traduise par des enfants mieux nourris, une meilleure santé pendant la grossesse, une réduction du VIH et du sida, ou des systèmes économiques

plus efficaces. Un lien causal ne peut être établi entre l'apprentissage et ce type d'impact, mais de fortes corrélations ont été constatées entre l'alphabétisation et des bénéfices généraux.

L'UNICEF constate que l'éducation des femmes influe sur les taux de mortalité infantile et maternelle, améliore la nutrition, favorise la santé, réduit la probabilité de contracter le VIH et le sida, et contribue à une meilleure éducation pour la génération suivante (UNICEF, 2013). Les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) – qui consistent à éliminer la faim, réduire la mortalité infantile, améliorer la santé maternelle, réduire l'infection par le VIH, et à généraliser l'enseignement primaire – sont tous touchés par l'éducation et l'autonomisation des femmes. Cela tient aux rôles déterminants que les femmes assument dans chacun de ces domaines de développement.

Le rôle des femmes en tant qu'artisanes de la paix est de plus en plus reconnu, surtout dans les pays en situation de post-conflit. Les reportages sur les situations conflictuelles ont tendance à représenter les femmes comme des victimes impuissantes, ce qui correspond souvent à la réalité en période de guerre ou de génocide. Mais dans de nombreuses situations d'après conflit, les femmes sont au premier plan quand il s'agit de négocier et de construire la paix, dans l'environnement familial et communautaire, mais aussi à certains niveaux supérieurs du gouvernement. Par exemple, les femmes sont plus nombreuses que les hommes au sein du gouvernement du Rwanda récemment constitué, qui travaille à instaurer une stabilité en vue du redressement économique et social. (Nations Unies, 2004)

Les femmes sous-estiment fréquemment les contributions qu'elles apportent à titre de médiatrices et de pacificatrices, notamment dans le contexte familial. De nombreuses femmes ont vécu et en savent long sur la violence sexuelle ou sur la mise en marge de la société à cause du VIH et du sida ou d'un handicap. Des chercheurs ont démontré que la paix s'amorce souvent au sein des familles, dans les relations entre les hommes et les femmes, et dans le mode d'éducation de leurs enfants. Les femmes contribuent généralement à résoudre les situations de violence domestique ainsi que les agressions et conflits au niveau de la communauté. Une étude menée dans cinq pays constate que les femmes instruites et autonomes sont en mesure de participer à des activités officielles de construction de la paix. (ActionAid, 2012)

Des initiatives telles que *Feed the Minds*¹ (Nourrir les esprits) en Sierra Leone démontrent que transmettre à des jeunes femmes sans emploi des capacités pour tenir un commerce, renforcer leur confiance et perfectionner leurs compétences de base peut les aider à transformer leur vie. Les formations dans le cadre de ce programme incluent la couture, la restaura-

tion, la gestion hôtelière, la mécanique automobile et la menuiserie, toutes ces qualifications étant en demande dans l'économie locale. L'alphabétisation est étroitement liée à la formation professionnelle. Ce projet illustre que les femmes peuvent acquérir toutes sortes de savoirs, ce qui peut dévoiler des identités différentes et en outre sensibiliser aux talents des femmes ainsi qu'aux rôles qu'elles peuvent assumer.

Le rapport « *De l'accès à l'égalité : Autonomiser les filles et les femmes par l'alphabétisation et l'enseignement secondaire* (UNESCO, 2013), publié dans le cadre du Partenariat mondial de l'UNESCO en faveur de l'éducation des filles et des femmes, concourt à redéfinir l'éducation dans une perspective d'égalité entre les sexes, en soutien aux objectifs généraux de développement fixés pour 2015. Il examine les politiques et programmes concluants récents qui contribuent à combler le fossé entre les sexes, émet des recommandations sur les mesures indispensables pour atteindre une plus grande égalité, et affirme avec force que l'éducation des filles et des femmes est cruciale pour le développement durable et pour la paix.

Les discussions et débats complexes sur la pérennité de la planète se poursuivent, notamment en rapport au nouveau programme mondial de développement, qui remplacera à partir de 2015 les *Objectifs du Millénaire pour le développement* et l'Éducation pour tous. Ces derniers soulignent l'importance de l'éducation pour garantir un monde durable. Il est décevant que les divers débats et déclarations ne tiennent pas tous compte de l'importance de l'éducation des femmes. Ils devraient inclure le rôle décisif de l'alphabétisation des femmes dans le développement durable. Le *Worldwatch Institute* exprime son inquiétude quant à la santé reproductive des femmes et à la planification familiale, l'application des droits fondamentaux liés notamment à la parité des sexes, et à la promotion de l'éducation des filles notamment au niveau secondaire (Worldwatch Institute, 2012). Un récent débat sur le site *The World We Want* (Le monde que nous voulons), mené dans le cadre d'une consultation thématique des Nations Unies sur la viabilité de l'environnement, mentionne que l'éducation est un impératif pour le développement mondial (World We Want 2015, 2013). Manifestement, aucune stratégie de développement ne peut réussir sans impliquer les talents et le potentiel des femmes.

3.3. L'alphabétisation et l'apprentissage mènent à l'autonomisation

L'autonomisation est une démarche qui aide les individus à prendre davantage conscience des relations et des systèmes de pouvoir, et à comprendre qu'un équilibre juste et équitable du pouvoir contribue à des relations plus gratifiantes, à la compréhension

1 <http://www.feedtheminds.org/>

mutuelle et à une plus grande solidarité. L'autonomisation signifie aussi être davantage en mesure de prendre sa vie en main, y compris son éducation. Dans l'idéal, l'autonomisation se trouve au cœur de l'éducation. Une étude commanditée par UKAID du ministère britannique pour le développement international décrit l'autonomisation comme un parcours au lieu d'une destination. Cette étude constate que l'autonomisation de femmes vivant dans différents pays et contextes ne revient pas toujours à la même chose. Elle recommande vivement que les mesures d'autonomisation prennent comme point de départ les expériences des femmes et s'en inspirent, au lieu d'objectifs prédéfinis et imposés par des organismes externes. (DFID, 2012)

Paulo Freire déclarait que l'éducation peut être fonctionnelle, à savoir comme un instrument utilisé pour engendrer une conformité chez les apprenants, mais qu'elle peut aussi devenir un processus libérateur, qui permet aux hommes et aux femmes d'affronter la réalité dans une attitude critique et de création, et de découvrir les moyens de participer à la transformation de leur monde (Freire, 1996). L'alphabétisation est parfois une fin en soi ; certaines personnes veulent savoir lire et écrire uniquement parce qu'ils ne l'ont pas appris à l'école, ou parce qu'ils constatent que d'autres en tirent profit. Mais l'alphabétisation améliore et intensifie les autres connaissances et qualifications. Elle est un moyen d'accéder à la prise de conscience, à l'information, aux connaissances, aux qualifications, à la compréhension et au pouvoir, à des fins multiples. L'alphabétisation est, comme le préconise Freire, décisive pour comprendre non seulement le mot, mais aussi le monde.

L'éducation ne mène pas automatiquement à l'autonomisation, car la situation, le contexte, le pays, la culture et les coutumes de chaque femme influent aussi sur sa capacité à utiliser son savoir et son discernement. Une femme a moins de chances qu'un homme de participer à la prise de décision au sein de la communauté, y compris dans les associations de parents et les comités de gestion scolaire. Elle a moins de chances d'assumer des rôles de direction et de gestion dans le monde du travail. Sa participation ne dépend pas seulement de son éducation mais aussi des attitudes culturelles à l'égard des femmes.

L'autonomisation des femmes par l'alphabétisation n'est qu'une partie importante de l'ensemble du tableau. Aider les femmes à appréhender, à remettre en question, à comprendre et à contester l'oppression qu'elles subissent est autonomisant en soi, mais seulement en partie. Créer davantage d'opportunités économiques et politiques pour qu'elles contribuent à la famille, à la communauté et à la nation est également facteur d'autonomisation. En son centre se trouvent les relations avec les frères, le mari, le père ainsi que les dirigeants des communautés et collectivités. L'autonomisation des femmes peut engendrer

une plus grande égalité à condition que les systèmes, les autorités, les lois et les politiques soient remaniés et réformés.

L'éducation ne mène pas non plus nécessairement à la prospérité des individus et des sociétés (Oxenham, 2008). Certains pays arabes tels que l'Algérie, l'Arabie saoudite, le Maroc, l'Oman et la Tunisie, ont enregistré une avancée rapide de la parité des sexes dans l'éducation au cours de la dernière décennie. Néanmoins, cette avancée ne se traduit pas partout par une plus grande présence ni une plus grande égalité dans le monde du travail (Vishwanath, 2012).

Le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous *Jeunes et compétences : l'éducation au travail* signale que les femmes portent une lourde charge de travail et sont victimes de discriminations, que ce soit dans l'éducation ou dans le monde du travail (UNESCO, 2012). Ceci est particulièrement vrai dans les régions rurales où les opportunités et la mobilité sont réduites, et où les coutumes et comportements traditionnels persistent plus longtemps que dans la plupart des régions urbaines. La perception selon laquelle les femmes seraient inférieures à leurs maris est caractéristique de nombreuses cultures (Vishwanath, 2012).

Les femmes sont déclarées citoyens mineurs dans la législation du Swaziland ; et au Cameroun, en Côte d'Ivoire et en République démocratique du Congo, la réglementation sur les chefs de familles prévoit des restrictions légales sur la liberté des veuves à chercher un emploi. Les femmes chefs de familles avec des enfants en bas âge travaillent extrêmement dur et font face à d'énormes contraintes de temps pour exercer un travail rémunéré. (Cagatay, 1998)

Quand la femme accède effectivement à un travail, celui-ci est souvent associé à ses rôles traditionnels tels que la couture ou la cuisine, ce qui renforce les clichés sur ce que les femmes savent faire. S'il augmente son pouvoir économique, il est souvent précaire ou consiste en une activité non salariée, et il s'ajoute au travail domestique et à la garde des enfants et des personnes âgées. Dans de nombreux cas, ce type de situation ne modifie pas les comportements des hommes, et leurs rôles dominants persistent. Les femmes travaillent simplement davantage, au lieu d'utiliser leurs connaissances et qualifications pour contribuer à des partenariats plus égalitaires au sein du ménage et dans le système économique.

Un accès accru au travail s'accompagne d'un contrôle accru des finances, ce qui est autonomisant pour les femmes. Gérer l'argent et prendre des décisions sur les dépenses et les économies sont des expériences dont de nombreuses femmes sont privées. Par conséquent, l'alphabétisation doit intégrer l'initiation à la gestion financière, le perfectionnement de cette compétence et les approches génératrices de revenus en vue d'accroître l'égalité économique. Les initiatives de micro-financement, telles celles organisées pour les

femmes par la banque Grameen au Bangladesh ou l'ONG *Jeevan Bikas Samaj* au Népal, peuvent constituer des étapes vers l'égalité, à la condition que les femmes prennent le contrôle et la gestion des fonds.

L'apprentissage doit être intégré dans toutes les activités de développement, dont font partie la santé, l'emploi, l'éducation, la citoyenneté active et les relations des femmes.

Quand les femmes sont impliquées dans la conception, l'élaboration, la réalisation et l'évaluation de leurs activités et programmes d'apprentissage, le processus d'autonomisation se met davantage en place. Impliquer les hommes dans un apprentissage visant à étudier les droits et les problèmes afférents contribue à renforcer l'efficacité de l'autonomisation et à supprimer certains obstacles auxquels se heurtent les femmes.

Anna Robinson-Pant (2008, pp. 1 – 12) observe une évolution de l'alphabétisation conçue comme une « solution technique » servant d'autres buts tels que l'accès à la planification familiale, vers la démarche d'analyser ce que l'alphabétisme signifie dans la vie d'une femme et d'y apporter une réponse. Le processus de l'apprentissage est en lui-même facteur de changement. Une méthode d'alphabétisation didactique, technique et prescrite à l'avance a beaucoup moins de chances de susciter une évolution durable, qu'une approche s'efforçant de réagir aux situations des femmes, de les inciter et de les faire participer à la définition d'une expérience éducative pertinente et enrichissante.

Il serait possible d'affirmer qu'il n'existe pas de séparation nette entre la perspective fonctionnelle et celle de l'autonomisation. Sur la base d'un processus fonctionnel, l'alphabétisation reliée par exemple à la distribution de semences ou à une entreprise communautaire de boulangerie peut développer une identité éducative individuelle. Et celle-ci donne aux femmes les moyens d'améliorer leur discernement, leur assurance et leur participation. L'approche fonctionnelle est parfois une voie acceptable vers l'apprentissage, car le but est clair et moins exposé à d'éventuels avis opposés. La participation à l'apprentissage motivée par un but fonctionnel peut donner aux femmes les moyens de s'impliquer dans les activités citoyennes, par un renforcement de leur prise de conscience, de leur discernement et de leur assurance.

Les individus ont d'innombrables buts et motivations pour apprendre. Les programmes et leur application doivent y répondre en examinant attentivement les pratiques de l'écrit déjà existantes, et en plaçant au cœur de l'expérience éducative les centres d'intérêt, les préoccupations et les réalités des femmes. (Nabi R., Rogers A., Street B., 2009)

Les arguments pour la promotion et la réalisation de l'alphabétisation des femmes sont clairs. Mais les défis complexes et multidimensionnels qui entourent la mise en place des opportunités dénotent un impor-

tant besoin en approches créatives, sensibles et imaginatives dans la mise en œuvre de l'alphabétisation des adultes.

4. Des récits qui parlent d'imagination, de réussite et d'opportunités

Dans le monde entier, des projets, initiatives et politiques nationales les plus divers sont déployés dans le but de relever les défis de l'alphabétisation des femmes. Les projets sont souvent liés à un calendrier et chargés d'attentes élevées. Les projets-pilotes à court terme ont le potentiel de découvrir et de démontrer ce qui fonctionne dans certaines situations, mais ne débouchent pas sur une action durable. L'expérience enseigne qu'il n'existe pas de solutions rapides, et que ce sont les politiques et priorités nationales en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie, financées pendant de nombreuses années, qui produisent l'effet le plus marquant.

La mise en œuvre en cours de la politique *Skills for Life* (Des compétences pour la vie) en Angleterre et de la campagne *Kha ri Gude* en Afrique du Sud sont des exemples d'investissements à long terme dans l'alphabétisation des femmes. Le suivi de *Kha ri Gude* met déjà en évidence que plus de 80 % des participants sont des femmes (ministère britannique de l'innovation et des compétences économiques, 2012 ; Kha ri Gude, 2013).

Les récits qui suivent, qui ont été tirés d'études, de rapports et d'évaluations, donnent un aperçu de divers pays, contextes, motivations et approches de l'apprentissage. Ils ne sont pas obligatoirement représentatifs, mais démontrent l'importance de l'alphabétisation et de l'apprentissage des femmes, en approfondissant certaines réponses créatives et intéressantes ainsi que les changements constatés par les femmes mais aussi par les hommes. Ils montrent aussi comment les femmes, tout en apprenant, traitent les questions liées à l'autonomisation et à l'inégalité.

4.1. Prendre la parole et revendiquer la participation au Népal¹

On ne nous remarquait presque pas parce que nous ne pouvions pas dire ce que nous pensons. Nous n'avons jamais été encouragées à prendre la parole dans nos familles et dans la société. Nous avons réalisé que ce n'était pas si difficile de franchir cette barrière. Maintenant, nous ne cachons plus nos visages et ne tremblons plus de peur quand nous devons parler avec des gens du Katmandou.

Femmes membres du comité de développement du village de Baraha, Dailekh (Oxfam, 2012, p. 6)

Le programme népalais *Raising her Voice* (Élever la voix des femmes) vise à faire entendre les femmes en vue de renforcer leur assurance, leurs connaissances et qualifications, pour leur permettre d'apporter des changements dans leur vie et dans leurs communautés (Oxfam, 2012). Trop souvent, l'alphabétisation signifie uniquement apprendre à lire et à écrire, et les autres capacités essentielles de la parole et de l'écoute sont négligées.

Malgré les nombreux bouleversements politiques intervenus au Népal ces dix dernières années, la situation n'a guère évolué pour de nombreux Népalais défavorisés. Le comité de développement du village de Baraha, qui fait partie du programme *Raising her Voice*, poursuit l'objectif d'augmenter la représentation et la participation des femmes. En partenariat avec trois ONG nationales et trois ONG locales, le programme a été réalisé dans trois districts à l'ouest du pays, où les femmes sont particulièrement marginalisées. L'activité principale consistait à créer et à guider des groupes communautaires de discussion.



© UIL

Ces groupes étaient animés selon la méthode *Reflect*, approche innovante de l'apprentissage des adultes qui associe les théories de Paulo Freire aux méthodes d'évaluation rurale participative, et se réunissaient jusqu'à deux heures par jour (ActionAid, 2013). Les animatrices étaient recrutées au sein de la communauté, et les sujets de discussion étaient tirés de la vie des femmes. Les participantes y exprimaient leurs soucis et opinions et élaboraient des plans d'action pour traiter des problèmes particuliers. Elles y apprenaient en outre le fonctionnement des organisations communautaires et les moyens d'acquérir des compétences d'encadrement. Les animatrices aidaient les femmes à organiser des réunions et événements pour rencontrer des membres influents et dirigeants de la

1 Clement (2012)

communauté. Elles diffusaient en outre des exemples de réussite dans les médias locaux.

Ce programme a donné aux femmes les moyens d'amorcer de réels changements dans leurs communautés. Elles ont acquis une assurance et des compétences pour se faire entendre, exprimer leurs opinions, élaborer des arguments et négocier des solutions. Elles ont utilisé leurs compétences de base à des fins pratiques, par exemple assurer que les pompes à eau fonctionnent aux moments adéquats. Elles ont fait pression pour obtenir des horaires d'ouverture plus longs dans les postes de santé, davantage de médicaments et un accès élargi aux soins prénatals et aux services des sages-femmes. Elles ont négocié avec les écoles pour être mieux informées sur la gestion scolaire et l'éducation de leurs enfants.

Il est significatif que les femmes ont organisé des réunions de quartier rassemblant des hommes et des femmes de tous les secteurs de la communauté, dont des enseignants, des représentants des partis politiques et des responsables municipaux. Ces réunions ont aidé ceux occupant une position de pouvoir ou d'influence à comprendre et à reconnaître les problèmes rencontrés par les femmes, et à accroître leur respect pour les femmes dans un rôle de chef de file. Une indication de leur influence a été fournie par une communauté fortement dominée par les hommes, où sur les 450 points à l'ordre du jour traités dans les trois districts de 2009 à 2011, 163 avaient été inscrits par des femmes. Parmi ces propositions, 111 ont été appliquées. La voix des femmes commençait à être entendue au niveau de la gouvernance locale.



On ne peut affirmer que l'équilibre des pouvoirs et les comportements des hommes ont radicalement changé dans ces communautés, mais quelques hommes sont devenus de fervents sympathisants et défenseurs du programme. Certains, convaincus par des arguments solides, tolèrent la participation de leurs épouses. D'autres sont encore hostiles, mais dans aucune société le statut des femmes n'a changé du jour

au lendemain. L'action soutenue apporte davantage de changements. Les femmes ont identifié les domaines dans lesquels elles désirent un soutien supplémentaire. Il s'agit de la capacité à parler en public, de connaissances détaillées sur leur mission lorsqu'elles se voient confier des tâches à responsabilité, et une meilleure compréhension des politiques et des procédures.

Avant, les femmes ne savaient pas qu'elles avaient le droit de participer au comité. Les groupes de discussion nous ont appris que c'est le cas. Nous avons compris que nous ne devons pas simplement attendre que les hommes nous proposent une fonction. Parfois nous devons lutter pour nos droits.

Devi Sunar, présidente du comité de gestion scolaire de l'école primaire Deuti, Surket (Oxfam, 2012)

Facteurs clés de réussite

- ☞ *Les capacités de parole et d'écoute étaient considérées comme éléments centraux de l'alphabétisation et comme vecteurs de l'autonomisation ;*
- ☞ *les cercles Reflect proposaient des cadres ouverts mais sécurisants pour que les femmes abordent leurs problèmes et partagent leurs préoccupations, et commencent à formuler des possibilités nouvelles et différentes ;*
- ☞ *l'implication des citoyens influents de la communauté a permis d'assurer que les stratégies d'autonomisation mènent les femmes vers des positions d'influence ;*
- ☞ *l'implication des hommes à différentes étapes et à différents niveaux d'influence leur a permis une prise de conscience et une compréhension pour les difficultés rencontrées par les femmes, et contribué ainsi à modifier leurs comportements ;*
- ☞ *le projet évoluait avec les femmes et leur proposait de nouveaux apprentissages et soutiens au fur et à mesure de leur progression ;*
- ☞ *les partenariats rapprochaient des organismes qui pouvaient tout à la fois apporter leur contribution et bénéficier de leur engagement.*

4.2. Alphabétisation et compétences pratiques en Indonésie²

Je vais à l'école de 7.30 à 13.00 heures, six jours par semaine, après je rentre à la maison et je travaille avec ma mère jusqu'au soir. Après je fais mes devoirs et je vais me coucher. Je suis très fatiguée !

Une écolière du Java occidental

Dans le cadre d'une enquête nationale menée en 2010, le gouvernement indonésien a constaté que

² Clement (2012)

presque 10 % des femmes des régions rurales n'avaient jamais été scolarisées. Ces femmes sont d'autant plus marginalisées que l'éducation continue est accessible dans les régions urbaines, ce qui signifie pour elles de longs trajets. Les attentes de la société indonésienne envers les femmes d'assumer leurs rôles traditionnels, à savoir tenir leur ménage et effectuer des travaux domestiques, auxquelles s'ajoute le mariage précoce, se traduisent pour un grand nombre d'entre elles par un accès improbable à l'apprentissage. Le ministère indonésien de l'éducation nationale a entrepris de mettre en place des programmes éducatifs non formels, équivalant aux niveaux de l'enseignement primaire et des premier et second cycles du secondaire. L'objectif était de transmettre des compétences fonctionnelles incluant l'alphabétisation ainsi que des savoir-faire professionnels en intégrant des compétences pratiques.

Trois programmes ont été conçus pour les trois niveaux, ciblés en particulier mais pas exclusivement sur les jeunes femmes de plus de 13 ans qui avaient abandonné l'enseignement formel. Ces programmes étaient proposés à des horaires flexibles, pour permettre aux jeunes femmes de remplir leurs tâches domestiques et de s'occuper de leurs enfants parallèlement à leur apprentissage. Le tutorat était en partie assumé en « porte à porte », les trajets étant effectués à moto, en caravane, en bateau ou en bus, chaque service mobile transportant les matériels éducatifs dont l'équipement multimédia. Dans d'autres endroits, les centres communautaires tels les *madrasahs* (écoles religieuses musulmanes) mettaient leurs infrastructures à disposition. Dans certains cas, des membres de la famille étaient inscrits auprès de l'autorité locale d'éducation pour aider les jeunes femmes à apprendre chez elles, avec le soutien d'une tutrice en visite hebdomadaire. Cette dernière option s'est avérée particulièrement bénéfique aux jeunes femmes qui étaient mariées ou avaient des enfants.

Les programmes éducatifs, dont la dominante était l'alphabétisation, proposaient différents parcours scolaires, professionnels et combinés. Une formation était également dispensée aux tuteurs des centres communautaires, parallèlement à la création de mécanismes pour l'évaluation, la standardisation et l'accréditation des centres non formels d'apprentissage. Ces mécanismes ont contribué à définir les facteurs d'équivalence des programmes. Des partenariats fructueux ont été instaurés avec les centres communautaires d'apprentissage, les *madrasahs*, le centre pour le développement de l'éducation non formelle et de la jeunesse, et avec le centre pour le développement des activités éducatives.

L'initiative signale que la majorité des jeunes femmes concernées étaient issues de milieux socioéconomiques défavorisés, un grand nombre d'entre elles jonglant entre les études et leurs tâches domestiques et professionnelles. Les familles soutenaient l'édu-

cation des filles si celle-ci avait lieu à proximité ; les garçons ont plus de chances d'être autorisés à suivre l'enseignement formel quand il implique de longs trajets ou même un hébergement externe. Même si cette démarche ne visait pas les comportements culturels traditionnels envers les filles, elle permettait malgré tout aux jeunes femmes d'acquérir les compétences de base et pour la vie courante, et de les perfectionner à des niveaux supérieurs. En tant que résultats à long terme, celles qui avaient auparavant décroché sont aujourd'hui à même d'améliorer leurs perspectives d'emploi et de favoriser l'éducation de leurs propres enfants.

Certains centres ont adopté un modèle d'autonomisation communautaire inspiré des recommandations LIFE de l'UNESCO, déployant des activités telles que l'alphabétisation familiale et individuelle, l'alphabétisation à travers les arts et la culture, le folklore et la presse, ainsi que l'entrepreneuriat. Dans un centre fermier, ces activités étaient intégrées à des compétences pratiques telles que l'agriculture biologique, l'élevage, les arts et la culture, la couture et l'esthétique, ainsi qu'à des formations professionnelles demandées sur le marché local du travail. Ce centre proposait l'enseignement de compétences entrepreneuriales pour créer et gérer une exploitation en élevage de lapins et de chèvres, en culture d'orchidées et de cactus, ainsi que d'artisanat et de services. Quelques-uns de ces programmes ont commencé à remettre en question les attentes relatives aux rôles et responsabilités que les femmes peuvent assumer, car un grand nombre de jeunes femmes se forment en agriculture biologique et élevage, ces métiers étant traditionnellement transmis aux hommes. Cette initiative est auto-financée, 60 % des profits de la ferme revenant aux stagiaires et 40 % à la gestion du programme.

Les organisateurs du programme d'équivalence ont constaté une demande supérieure aux capacités de financement, qui seront augmentées dans le cadre du plan gouvernemental de développement. Néanmoins, de nombreux facteurs qui perpétuent les rôles féminins traditionnels ne font pas l'objet d'une remise en cause. Ceci est le cas dans l'éducation tant formelle que non formelle. Même si ce programme commence seulement à aborder les questions d'égalité entre les sexes, il remet en question certaines inégalités dans l'éducation des garçons et des filles, et des changements de mentalité dans l'éducation des filles ont été observés et recensés.

Depuis que les filles ont commencé notre programme, elles se marient plus tard. Beaucoup de familles disent à leurs filles de finir leur formation avant de se marier. Elles sont de plus en plus nombreuses à s'inscrire, car leurs familles comprennent l'importance et la valeur de l'éducation. Le directeur de l'un des centres

Facteurs clés de réussite

- ☞ Une politique gouvernementale dénonce et traite les inégalités dans l'éducation ;
- ☞ l'initiative a fait preuve de réactivité aux défis que pose la ruralité pour les femmes, qui avaient été identifiés à travers une collecte de données ;
- ☞ les réalités familiales et culturelles des jeunes femmes qui avaient abandonné leur scolarité ont été soigneusement prises en compte lors de la conception et de la programmation des mesures éducatives. Bien que l'on puisse estimer que cette prise en compte perpétue en partie les attitudes et coutumes traditionnelles, il est probable que sans elle moins de femmes auraient participé ;
- ☞ l'apprentissage a été rendu plus accessible aux apprenantes en utilisant diverses méthodes créatives ;
- ☞ l'initiative d'assurer par des approches non formelles l'équivalence aux validations formelles a contribué à combler le fossé entre les sexes.

4.3. Sahajani Shiksha Kendra : réclamer les droits au travail à travers l'alphabétisation pour les femmes défavorisées en Inde³

Nirantar est un prestataire traditionnel de mesures d'alphabétisation pour les femmes en Inde ; l'une de ses récentes initiatives vise à desservir les femmes les plus marginalisées d'une région rurale marquée par d'importantes inégalités sociales et économiques. La discrimination fondée sur la caste y est courante, de même que la violence à l'encontre des femmes. La région est caractérisée par le chômage, la sécheresse et la migration. La loi nationale Mahatma Gandhi sur la garantie de l'emploi dans les zones rurales (*Mahatma Gandhi National Rural Employment Guarantee Act*, MGNREGA) revêt une importance cruciale pour les habitants vivant dans ces conditions. Cette loi garantit 100 jours de travail à salaire égal pour les hommes et les femmes. Néanmoins, cette loi est appliquée sous le contrôle de personnes détenant un pouvoir politique et social, qui ne tiennent guère compte des intérêts des femmes appartenant aux castes et aux tribus « répertoriées ».

Un programme a été conçu sous les auspices de cette loi, axé sur le « droit au travail » et visant principalement à développer chez les femmes les compétences de base ainsi qu'une prise de conscience et une information sur les droits et avantages accordés aux femmes par cette loi. Lancé en 2007 dans 112 villages du district de Lalitpur, ce programme a atteint environ 2000 femmes. Il a pour caractéristiques des campagnes de sensibilisation, des camps d'alphabétisation, l'usage fonctionnel de la littératie et

de la numératie pour accéder aux avantages de la loi, et un engagement collectif avec les administrations locales sur les questions liées au droit au travail. En outre, il a publié un journal mensuel grand format dans la langue locale et organisé une manifestation de solidarité – une *Mela* – ainsi que des dialogues avec l'administration du district pour aider les femmes à devenir représentantes ou « animatrices » de la loi, en vue d'améliorer l'accès des femmes à ces avantages.

Les camps d'alphabétisation proposaient aux participantes des opportunités intensives et soutenues d'apprentissage avec hébergement, axées sur la loi Mahatma Gandhi. Elles obtenaient des informations sur ce modèle tout en développant leurs compétences de base. Les activités consistaient à écrire sur des surfaces murales, à remplir des formulaires, à lire et remplir des fiches de temps de travail. Ce faisant, les femmes ont réalisé qu'elles étaient nombreuses à avoir travaillé 100 journées admissibles sans percevoir de salaire. Cette situation les a contrariées et motivées à exiger leurs droits auprès de l'administration locale. L'alphabétisation engendrait une véritable démarche d'autonomisation.

La *Mela* a été organisée à l'occasion de la Journée internationale de l'alphabétisation sur le thème du droit au travail et a rassemblé plus de 600 femmes de la région. À la suite de cet événement, un mémorandum collectif revendiquant les droits des femmes ancrés dans la loi Mahatma Gandhi a été rédigé et soumis au juge du district.

La campagne de sensibilisation à la loi Mahatma Gandhi poursuivait plusieurs buts : sensibiliser au moyen de chants, d'affiches et de bannières ; collecter des renseignements à travers des approches participatives d'évaluation scientifique ; élaborer des projets pour les villages ; créer des forums de femmes pour échanger sur leurs préoccupations et convenir d'une action collective. Cette approche à plusieurs volets a eu pour résultat d'inciter des centaines de femmes à réclamer pour la première fois des formulaires de travail et le salaire journalier minimum.

Quinze femmes ont été sélectionnées pour la mission de supervision à titre d'animatrices, et ont bénéficié de programmes et de modules spécifiques de formation. Elles ont joué un rôle déterminant pour promouvoir l'alphabétisation liée au droit du travail et y faire participer les femmes. Elles supervisaient en outre les sites de travail, complétant les fiches de présence et évaluant le travail accompli. En impliquant des femmes initiées à la littératie, la numératie et aux questions d'égalité, Nirantar a contribué à démontrer et à développer l'équité, la démocratie et la transparence à travers son modèle d'animatrices.

Les femmes, que ce soit individuellement ou en groupes, ainsi que les organisateurs de Nirantar ont rencontré des difficultés, mais la procédure d'application de la loi a constitué en elle-même un défi. Certains obstacles rencontrés par les apprenantes ont

3 UIL (2012b)



été surmontés dans le cadre du suivi. D'autres aspects plus systémiques demeurent encore difficiles à modifier, tels ceux relatifs au système de castes et aux pratiques anciennes de travail, qui par exemple excluent les femmes de certaines tâches pour des raisons de pouvoir. Le manque d'aide pour la garde des enfants ainsi que d'eau sur les lieux de travail a également été identifié comme écueil systémique à éliminer. Mais dans l'ensemble, les progrès considérables obtenus par cette initiative prouvent que l'alphabétisation des femmes peut servir à promouvoir des questions centrales telles que les droits au travail, à autonomiser les femmes et à revendiquer leurs droits justifiés à une plus grande égalité.

J'ai appris à lire, à écrire et à compter après avoir rejoint [...] les centres et les camps d'alphabétisation. J'ai pris de l'assurance pour utiliser le téléphone portable, remplir les fiches de présence comme animatrice de la loi, et ai été formée à mesurer les compétences de base.

Une participante au programme Nirantar

Facteurs clés de réussite

- ☞ La priorité de l'initiative, les droits au travail, était d'un grand intérêt pour les femmes ;
- ☞ une approche à plusieurs volets traitait plusieurs besoins simultanément ;
- ☞ les femmes ont ressenti dès le début que l'alphabétisation était applicable et essentielle, et ont établi un lien direct entre l'alphabétisation et l'accès à leurs droits résultant de la loi Mahatma Gandhi ;
- ☞ les campagnes et une manifestation d'envergure ont sensibilisé les femmes mais aussi les communautés ;

- ☞ les autorités et organismes de pouvoir ont été impliqués, de sorte que les femmes n'ont pas dû faire face seules aux obstacles à l'apprentissage ;
- ☞ les femmes ont été encouragées à devenir « animatrices » (représentantes) de la loi, prouvant ainsi leur capacité à accepter et à exercer un rôle de supervision.

4.4. Les femmes et l'alphabétisation dans la Sierra Leone d'après-guerre⁴

L'alphabétisation t'aide à compter sur toi en utilisant la lecture et l'écriture pour devenir autonome.

Une apprenante

Le Conseil finlandais pour les réfugiés œuvre en Sierra Leone depuis 2003 en appliquant l'approche *Reflect* dans ce pays qui se trouve en situation d'après-conflit (REFLECT, 2013). Il a mené des initiatives de développement communautaire et d'alphabétisation des adultes dans six districts situés dans les provinces du sud, de l'est et du nord du pays.

Ces initiatives poursuivaient les objectifs suivants :

- ☞ renforcer les activités d'alphabétisation dans les communautés ;
- ☞ soutenir de petites exploitations communautaires ;
- ☞ améliorer l'accès des communautés à l'information sur les questions pertinentes de développement.

Trois cents cercles *Reflect* d'apprentissage ont été créés dans plus de 200 communautés, chacun comptant 25

4 Upton et Gandhi (2012)



© Finnish Refugee Council

à 30 adultes. Au total, plus de 6000 personnes ont été impliquées, dont plus de la moitié était des femmes. L'apprentissage des compétences de base y était associé à des débats et analyses ainsi qu'à une action dans les communautés concernées. Les cercles recevaient un fonds minimal de viabilité, certains bénéficiaient en outre d'une formation commerciale et d'un fonds de lancement pour favoriser la création de commerces. Deux stations radio ont élaboré des programmes de soutien aux activités communautaires et à la conception de matériels, qui permettaient aux apprenants d'écrire des textes sur leur vécu et d'influencer le contenu et l'orientation de leur apprentissage. Une évaluation annuelle, une mise à niveau facultative ou un test fixait le moment où les apprenants étaient prêts à progresser dans des activités éducatives plus exigeantes.

Des partenariats ont été créés en Sierra Leone avec huit organisations non gouvernementales (ONG), deux stations radio et avec PAMOJA (organisation africaine du réseau *Reflect*). La division de l'éducation non formelle du ministère de l'éducation, des sciences et de la technique de la Sierra Leone s'est montrée de plus en plus intéressée à l'initiative au fur et à mesure de sa progression. Le Conseil pour les réfugiés a évalué le travail de manière formative tout au long de l'initiative et a produit un long rapport détaillé de ses résultats.

L'évaluation était effectuée selon une approche participative, en explorant les défis et les changements résultant de l'intervention. Les trois principaux domaines d'évolution constatés étaient l'alphabétisme,

la résolution des conflits et la santé. Les participants aux cercles ont relaté des changements notables dans la pratique de l'écrit pour la vie quotidienne privée et professionnelle, par exemple utiliser un téléphone portable, aider les enfants à faire leurs devoirs, documenter les prêts contractés, lire les bulletins scolaires des enfants et lire les panneaux de signalisation ; de plus comprendre la posologie des médicaments, prendre la parole en public, noter le nom des clients et leurs mesures, et avoir des connaissances de base sur les droits fondamentaux et les responsabilités. L'évaluation a révélé comme facteurs de réussite la gestion du financement accordé au cercle, la fourniture de matériels d'enseignement, la coopération avec les stations radio ainsi que la formation et le soutien des animateurs.

Le domaine de la santé et de l'hygiène a été traité en abordant les gestes simples quotidiens, par exemple se laver les mains, nettoyer les latrines et étendre les vêtements lavés à l'extérieur pour tuer les microbes. Les stations radio ont en outre diffusé des émissions de sensibilisation aux questions sanitaires. Les participants ont pu constater des changements dans leur comportement dont l'usage de l'écrit pour mener une vie plus saine. Un grand nombre de ces déclarations provenait des femmes, ce qui signale que la responsabilité de l'hygiène et des installations sanitaires leur incombe le plus souvent. Si le bilan est globalement positif, le défi demeure d'inciter les hommes à assumer également ce type de responsabilité.

Les autres changements communiqués, autonomisants pour les femmes, portaient sur la prise de

parole en public, la participation aux débats de la communauté, les relations avec leurs maris et les responsabilités au sein du cercle. Le cercle *Reflect* était un processus ouvert et équitable qui soutenait et encourageait l'autonomisation des femmes. Une nouvelle prise de conscience et de nouvelles compétences auraient aidé tant les femmes que les hommes à se considérer sous un jour nouveau, et à s'informer sur les opportunités qui leur sont offertes. Selon les évaluateurs, les femmes et les hommes ont mentionné un changement dans leurs conceptions des rôles spécifiques et des relations entre les sexes.

Les débats ont souligné la valeur particulière accordée à l'unité, en constatant comme changements notables la résolution des conflits, la coopération et la réduction de la violence entre les sexes. Cette intervention en Sierra Leone a permis aux femmes d'analyser et d'exprimer leurs inquiétudes sur ces aspects essentiels de leur vie, et de déclencher un changement, parallèlement aux hommes. Le cercle a contribué à créer un esprit communautaire et un futur viable. Il a fourni aux femmes l'opportunité d'échanger ouvertement sur leur aspiration à asseoir l'avenir sur des fondements solides. Elles ont recensé les valeurs, comportements et conceptions à adopter avant de pouvoir traiter des problèmes plus pratiques. Certains débats ont soulevé la question de savoir si les désirs de conformité et d'harmonie étaient susceptibles d'empêcher les femmes de s'exprimer parce qu'elles craignaient que leurs revendications n'engendrent plus de problèmes. Il est possible que dans ces conditions les femmes aient été moins autonomisées que dans une situation plus stable. Néanmoins, le fait que les femmes et les hommes aient pu aborder ensemble le thème du respect et des valeurs, et traiter de questions aussi sensibles que la violence entre les sexes, est en lui-même un résultat positif, à partir duquel il est possible de construire un avenir plus stable. Ce travail fait ressortir que l'autonomisation relève d'une conception différente en fonction des contextes et des situations.

Cinq mois après la fin de cette intervention, plus de 500 personnes étaient disposées à consacrer une journée à une réunion d'évaluation, ce qui témoigne de la valeur et de la pérennité de ces cercles. Les recommandations pour l'action ultérieure comprenaient une formation continue et une rémunération ponctuelle pour les animateurs, ces derniers devant en outre être au nombre de deux pour travailler avec chaque cercle. La procédure annuelle d'évaluation ou de mise à niveau devrait s'aligner sur des normes nationales, afin que le travail soit valorisé et reconnu de manière plus formelle par les apprenants et par les agents du gouvernement. Il est actuellement envisagé de transférer le futur financement du niveau local au niveau national, pour que le soutien de base soit maintenu au-delà de la première phase. Enfin, la procédure d'évaluation a été reconnue comme modèle

reproductible qui fournit des données et enseignements précieux, notamment sur l'alphabétisation et l'autonomisation des femmes à travers les cercles *Reflect*. Les partenariats ont été jugés particulièrement concluants et contribueront à soutenir le travail à long terme ; en effet, de nombreux participants ont estimé que ce travail n'avait fait que commencer.

Maintenant nous connaissons nos droits fondamentaux et nos responsabilités. ... [l'apprentissage] m'a donné les moyens de parler en public avec assurance. Une apprenante

Facteurs clés de réussite

- ☞ *Reflect est une approche participative expérimentée et testée, qui fait preuve d'une reproductibilité confirmée ; elle a fourni ici un espace ouvert et un processus démocratique qui a permis aux femmes de développer un sens de l'équité avec les hommes, et de se sentir plus autonomes (Duff, Fransman, and Pearce, 2008) ;*
- ☞ *les femmes ont été encouragées à assumer des fonctions et des responsabilités au sein du cercle ;*
- ☞ *les hommes et les femmes ont été incités à affronter ensemble les défis, dont la problématique hommes-femmes, la violence et l'égalité entre les sexes ;*
- ☞ *les partenariats ont contribué à faciliter et à soutenir le travail ;*
- ☞ *les bénéfices de l'alphabétisation ont été identifiés dans des domaines fonctionnels tels que la santé ou l'esprit d'initiative, mais semblent accroître l'autonomie et la confiance individuelles, notamment chez les femmes ;*
- ☞ *identifier les changements à la fois individuels et collectifs selon une méthode formative au moyen d'une évaluation approfondie a suscité une autonomisation individuelle chez les femmes et influencé les organes publics, y compris le gouvernement, dans l'élaboration des programmes et politiques pour l'avenir.*

4.5. Nutrition infantile et alphabétisation au Sénégal⁵

Grâce au projet NESA, les femmes sont venues en plus grand nombre dans notre dispensaire pour les consultations prénatales et postnatales.

Une infirmière

Le gouvernement sénégalais a conçu une politique nationale visant à améliorer l'état nutritionnel des enfants de moins de cinq ans, des femmes enceintes et des mères qui allaitent. Une étude a révélé en 2008 une malnutrition aiguë chez les enfants en bas âge dans 10 des 13 districts recensés. Cinq grandes

agences, à savoir l'Organisation mondiale de la Santé (OMS), le Programme Alimentaire Mondial (PAM), l'UNICEF, l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO) et l'UNESCO, se sont réunies en partenariat pour élaborer une réponse et la mettre en application. La stratégie consistait à améliorer la sécurité alimentaire, élargir l'accès aux services de santé et perfectionner les capacités des institutions locales et communautaires à mieux réagir aux crises. Il a été rapidement constaté que les taux élevés d'analphabétisme constituaient un obstacle majeur au succès.

La Direction de l'Alphabétisation et des Langues nationales (DALN) a élaboré un manuel et des modules de formation dans sept langues. Ce manuel couvre des sujets tels que la nutrition infantile, la sécurité alimentaire, la santé pendant la grossesse, l'hygiène, la santé maternelle et infantile. Ils sont présentés d'une manière simple en indiquant les thèmes, les sujets et les problèmes potentiels. Il contient en outre des questions et réponses accompagnées d'illustrations et de textes facilitant la compréhension. Cette démarche a contribué à développer les compétences de base des formatrices.

À la suite de la formation, les femmes transmettaient leurs nouvelles connaissances aux autres femmes de leurs communautés, en parlant avec les mères et en utilisant des fiches d'information rédigées dans les langues locales. Cette approche « en cascade » était complétée par une campagne médiatique locale sur le thème de la nutrition, organisée à la suite d'un atelier

de parties prenantes réunissant des journalistes, les représentants de 16 stations radio communautaires, 14 stations radio régionales et 14 griots, narrateurs traditionnels.

En outre, un environnement lettré a été élaboré en soutien à l'apprentissage. Des slogans ont été traduits dans les sept langues nationales, des bannières conçues sur l'allaitement, le sevrage et la nutrition maternelle et infantile. Ces supports ont été exposés dans toutes les villes principales et dans tous les centres concernés. Des affiches ont été rédigées dans les langues locales, diffusant des informations illustrées sur la santé de la mère et de l'enfant. Des tee-shirts portant des slogans étaient remis à toutes les apprenantes pour récompenser leur présence régulière et compléter l'environnement lettré. La formation des formatrices et des animatrices s'étendait sur une durée de plus de 300 heures. Des cours d'alphabétisation ont été dispensés auprès de 4500 femmes dans 150 endroits et sept régions.

Cette initiative a démontré l'efficacité de la coopération interinstitutionnelle avec les communautés locales, appréhendée comme un engagement collectif pour lutter contre la malnutrition. Les institutions et réseaux locaux étaient impliqués, comprenant les entités religieuses, politiques et administratives. Cette approche partenariale a suscité l'implication de tous les organismes ou autorités éventuellement opposés à la participation des femmes. Elle signifiait aussi que tous les organismes concernés pouvaient effectivement apporter leur contribution. D'autres



sujets d'apprentissage ont ainsi été identifiés, tels que la période d'allaitement, l'alimentation et l'hygiène des nourrissons.

La conception et la réalisation du programme sur la base d'un manuel de formation a contribué à la viabilité au-delà des premières étapes. Le projet se poursuit du fait que ce manuel de formation a permis au gouvernement d'intégrer dans le programme national d'alphabétisation des modules relatifs à la santé. L'initiative a également contribué à renforcer les capacités des journalistes et des stations de radio communautaires à traiter, grâce au travail initial, des questions de nutrition et de santé.

Facteurs clés de réussite

- ☞ *L'approche multilingue respecte la diversité et reconnaît l'importance de l'alphabétisation en langues maternelles, d'autant plus que les femmes parlent davantage les langues locales ;*
- ☞ *les femmes ont été impliquées et autonomisées à travers leur mission d'avocates et de soutiens auprès de leurs consœurs, en transmettant leurs nouveaux savoir-faire et connaissances à d'autres mères, bénéficiant ainsi d'une reconnaissance et d'un statut éventuellement nouveaux pour elles ;*
- ☞ *l'engagement des institutions et organismes décisifs a attesté le soutien public ainsi que leur approbation à l'implication des femmes dans le projet ;*
- ☞ *l'approche multimédias de l'enseignement, la radiodiffusion et la création d'un environnement lettré multilingue a contribué à élargir l'accès pour les femmes ;*
- ☞ *les ministères de la santé et de l'éducation ont travaillé ensemble ;*
- ☞ *la pérennité a été assurée par la conception d'un manuel de formation pouvant être intégré dans le programme national d'alphabétisation.*

4.6. Apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la santé au Brésil⁶

Je suis venue pour une consultation chez le docteur et devais signer un papier. L'infirmière a remarqué ma difficulté et m'a proposé de participer au programme. J'ai commencé le jour même.

Une apprenante

Un programme associant alphabétisation et santé a été lancé en 2002 par la municipalité de Curitiba au Brésil, dans le cadre d'une initiative conjointe des ministères de la santé et de l'éducation. Plusieurs études ont été réalisées, révélant entre autres que plus de 40 000 personnes de la région éprouvaient des difficultés à lire et à écrire. D'autres données concluaient à

un risque plus élevé d'hospitalisation pour les enfants de mères peu ou pas alphabétisées que ceux de mères lettrées. Une autre étude démontrait un rapport entre les taux élevés de mortalité infantile et ceux d'analphabétisme des mères. Même si elles n'établissaient aucun lien causal entre les deux éléments, ces constatations ont été à l'origine du programme.

Ce programme visait à :

- ☞ *appliquer les politiques municipales en matière d'alphabétisation des adultes et de santé en faisant participer les communautés ;*
- ☞ *contribuer à prévenir l'apparition et la propagation de maladies aiguës et chroniques et à réduire la mortalité infantile ;*
- ☞ *promouvoir l'alphabétisme des adultes en tant que vecteur d'autonomisation et moyen d'améliorer la qualité de vie.*

Les groupes cibles comprenaient les jeunes déscolarisés, la majorité des apprenants étant des femmes issues des groupes les plus défavorisés sur le plan social et économique dans cette conurbation. Leur condition résultait essentiellement des attitudes culturelles traditionnelles envers les rôles imposés aux jeunes filles et aux femmes.



Ce programme était conçu pour traiter les problèmes immédiats de santé de la population locale, y compris l'hygiène. Les thèmes spécifiques portaient sur le cancer, les infections parasitaires, la fièvre dengue, le choléra, le VIH et le sida, le diabète et les maladies

sexuellement transmissibles. Faisaient également partie du programme l'alimentation saine et la nutrition, la planification familiale et la puériculture, la salubrité du milieu et l'administration des médicaments. Le projet faisait ainsi preuve de diversité et de flexibilité ainsi que de réactivité.

Les formateurs ont été réunis en vue de constituer un réseau communautaire d'éducateurs bénévoles. Ils ont reçu une formation d'éducateurs-animateurs communautaires, avec des activités mensuelles de mise à jour pour les informer de l'évolution. Plus de 300 animateurs ont été formés, mais tous ne sont pas intervenus pour le programme en raison du manque de rémunération et de ressources limitées pour les frais de déplacement.

Les « agents communautaires de santé » ont recruté les participants aux groupes comptant jusqu'à 20 apprenants, qui se réunissaient au moins deux fois par semaine. Tous les matériels, y compris les supports audiovisuels, ont été conçus sur mesure et produits par les départements de l'éducation et de la santé de Curitiba. Les apprenants perfectionnaient leurs compétences de base en traitant des thèmes et sujets relatifs à la santé. Des approches participatives, par exemple le théâtre, ont permis d'encourager et d'impliquer les apprenants, en les incitant à utiliser leurs connaissances et à intégrer leurs expériences personnelles dans le nouveau programme. Celui-ci a adopté en outre l'approche freirienne qui évite la didactique et l'enseignement autoritaire et préfère partir des expériences des apprenants. Le suivi et l'évaluation étaient effectués d'une manière formative par un comité de supervision. Le programme prévoyait en outre des visites de délégués des départements municipaux, des rapports mensuels d'activité rédigés par les éducateurs bénévoles, et une remontée d'information par courriel et par téléphone. Une étude quantitative a été réalisée à la fin de l'année.

Le nombre de participants est passé au cours d'une période de dix ans de 167 en 2002 à 10 000 en 2012. Les apprenants ont constaté des progrès en littératie ainsi que des avantages généraux, tels qu'une mobilité accrue ou une réduction de la consommation de drogues chez les femmes qui avaient connu des problèmes de santé mentale. Une assurance renforcée, largement constatée, et associée à l'alphabétisation et à l'apprentissage, se manifestait par des changements dans la vie quotidienne et influençait directement la santé des femmes – et des hommes – impliqués.

Des apprenants ont également relaté des changements dans leurs habitudes alimentaires et dans leur mode de vie, ainsi qu'un recours accru aux services médicaux en raison d'une meilleure compréhension des problèmes de santé, notamment en cas de diabète.

Des récits individuels illustrent l'impact de ce programme sur leur vie :

J., 52 ans, avait tellement envie d'apprendre qu'en 2007, alors qu'elle vivait depuis 25 ans à Curitiba, elle a appris à lire et à écrire couramment en moins de six mois. Le programme Alfabetizando com Saúde (La santé par l'alphabétisation) a été un passeport pour une nouvelle vie ... qu'elle n'avait pu se procurer à cause de l'illettrisme. Au début, elle lisait la Bible tous les jours et puis des contes à son petit-fils et à sa plus jeune fille.

[...]

Ce fut le début d'un investissement à long terme dans son éducation. Soubaitant apprendre davantage, elle a suivi et achevé le niveau élémentaire et s'est inscrite à des cours d'électricité technique, de maquillage et de travaux manuels. Son objectif aujourd'hui est de passer le baccalauréat. « Je veux aussi aller à un atelier de couture », déclare-t-elle avec fierté. La vie de J. a pris un tournant dans la salle arrière du dispensaire du village de Leonice dans la région Boa Vista.

(Revue Metropole, 2012)

Ce programme a été repris et adapté par le Mozambique, ce qui prouve la valeur de son approche pour un autre pays lusophone. Au lieu de mettre en place un corps d'éducateurs professionnels, il fait face aux défis posés par la formation d'éducateurs bénévoles ainsi que par leur rémunération, l'évaluation des apprenants et la certification officielle. Néanmoins, la ville continue à financer le travail en recourant à des infrastructures communautaires utilisées à des frais supplémentaires modestes, ce qui confère une viabilité au programme.

Facteurs clés de réussite

- ☞ *Il a été reconnu que les niveaux insuffisants d'alphabétisme faisaient obstacle à la santé, ce qui a engendré des politiques et des pratiques instaurées conjointement par deux départements municipaux ;*
- ☞ *l'approche freirienne impliquait que les expériences et connaissances des femmes étaient valorisées et exploitées dans les activités d'apprentissage ;*
- ☞ *l'accent mis sur les principaux problèmes de santé a permis aux femmes de se sentir concernées ;*
- ☞ *les agents de santé, qui avaient un statut d'intermédiaires de confiance, étaient en mesure d'aiguiller les apprenants, en particulier les femmes, vers les opportunités d'apprentissage ;*
- ☞ *les matériels d'alphabétisation ont été spécialement conçus pour intégrer les thèmes de santé ;*
- ☞ *selon les femmes concernées, les avantages supplémentaires les ont incitées à poursuivre leur apprentissage. L'intégration de ces opportunités dans le programme a contribué à l'autonomisation à travers la progression et la construction d'une identité éducative ;*
- ☞ *selon les femmes, les bénéfices généraux de l'apprentissage étaient ceux qui renforçaient leur identité ;*

- ☞ *le suivi et l'évaluation étaient considérés comme des aspects importants de la progression ;*
- ☞ *l'investissement était programmé pour une longue période, et la viabilité était intégrée dès la conception du programme.*

4.7. Alphabétisation et apprentissage pour les jeunes femmes du Pakistan rural⁷

Maintenant je suis une personne capable et non plus incapable.

Une apprenante de Sialkot

BUNYAD est une ONG établie depuis longtemps, qui coopère de manière multisectorielle avec de nombreux organismes pour s'attaquer aux difficultés rencontrées par les personnes peu ou pas alphabétisées. Elle cible en particulier les plus marginalisées et a conçu une initiative spécifique pour autonomiser les jeunes femmes rurales (15-25 ans), connue sous le nom de Programme d'alphabétisation fonctionnelle pour les femmes adultes (*Adult Female Functional Literacy Programme*, AFFLP).

Les données disponibles indiquent que les jeunes Pakistanaises de 15 à 24 ans ont des niveaux d'alphabétisme particulièrement bas, le taux étant de 53 % pour 77 % chez les jeunes hommes de la même tranche d'âge. Les taux d'alphabétisme des femmes de plus de 24 ans ne dépassent pas 35 %, ceux des femmes rurales étant même inférieurs. L'accès à l'apprentissage est pour elles une gageure, celui-ci étant bridé par les normes sociales et culturelles, des convictions religieuses conservatrices, les mariages précoces, et par la rareté de femmes enseignantes dans une société qui proscrit les contacts entre les femmes et les hommes s'ils n'ont pas de lien de parenté.

Un programme d'éducation non formelle a été lancé dans une région qui couvre 12 conseils municipaux (neuf ruraux et trois urbains) et environ 36 000 ménages comportant des jeunes femmes aux taux d'alphabétisme particulièrement bas. Il applique des approches intégrées de l'alphabétisation, en englobant des compétences professionnelles, commerciales et pratiques ainsi qu'une éducation civique (droits fondamentaux et consolidation de la paix), sanitaire et agricole. L'objectif consiste à améliorer leurs compétences de base et à les autonomiser afin qu'elles puissent contribuer à leurs communautés.

Avant la phase de conception du programme, plus de 5000 jeunes femmes ont été interviewées en vue d'identifier leur degré de motivation et leurs besoins. Cette démarche les a également sensibilisées à l'initiative et à ses objectifs. Le soutien des communautés a été mobilisé via les vastes réseaux existants

d'organismes et les dirigeants locaux, avec lesquels a eu lieu plus d'une centaine de réunions. La transmission d'informations et les débats lors de ces réunions ont contribué à démontrer l'importance de leur engagement dans cette initiative. À la suite de cette phase ont été instaurées des « communautés d'éducation villageoise » et des « communautés d'éducation familiale », destinées à identifier et à encourager les jeunes femmes à s'engager dans l'apprentissage, à favoriser leur participation régulière, et contribuer à la progression permanente du travail.

Des enseignants au nombre de 242 ont été recrutés et formés aux méthodes et approches d'apprentissage des adultes, et ont bénéficié d'une session mensuelle de formation continue. Une procédure formative de suivi et d'évaluation a été mise en place en impliquant tous les acteurs clés.

La littératie et la numératie étaient enseignées aux jeunes femmes en arabe, en ourdou ou en anglais, parallèlement à diverses compétences professionnelles. Les centres d'apprentissage étaient établis dans les communautés villageoises, à proximité des foyers des apprenantes. Dans le cas contraire, un grand nombre d'entre elles n'auraient pas été autorisées à suivre les cours sans être accompagnées d'un proche masculin. Certains cours avaient lieu au domicile d'enseignants respectés, considérés comme protecteurs intègres des apprenantes. BUNYAD a élaboré des matériels qui ont été distribués à l'avance aux familles, afin de les rassurer que les valeurs religieuses traditionnelles ne seraient pas sapées dans le cadre des cours. En fait, lorsque les jeunes femmes ont suffisamment maîtrisé les compétences de base pour lire le Coran en ourdou ou en arabe, les familles ont été enthousiastes et les inscriptions se sont multipliées.

Plus de 5600 jeunes femmes ont ainsi profité de ce programme. La procédure d'évaluation a établi que la majorité d'entre elles avaient suffisamment perfectionné leurs compétences de base pour pouvoir lire le Coran ou la Bible. Certaines ont acquis des savoir-faire leur permettant de contribuer à l'activité économique de leur famille, par exemple dans les métiers de tailleur et de couture. D'autres ont rapporté qu'un apprentissage intergénérationnel s'était mis en place, des mères transmettant leurs nouvelles connaissances à leurs enfants. Cependant, certaines femmes étaient déçues de ne pas voir leurs nouvelles compétences professionnelles et d'employabilité accroître leurs perspectives d'emploi. Cette question est traitée dans le travail actuel de BUNYAD, en soutenant l'acquisition de compétences qui favorisent le travail indépendant ou s'ajoutent aux activités économiques des familles.

Si ces jeunes femmes étaient nombreuses à déclarer qu'elles avaient profité de l'apprentissage, peu d'éléments signalent une modification dans les attentes traditionnelles quant aux rôles des femmes et des filles, leur manque de participation à la prise des dé-

7 UIL (2012c)

cisions dans les ménages et les communautés, et leur exclusion d'un grand nombre de métiers. L'on peut avancer qu'une autonomisation a eu lieu à un faible niveau. En revanche, les jeunes femmes ont été effectivement mobilisées pour participer à l'alphabétisation, avec le soutien des dirigeants locaux et des familles. Si un grand nombre d'entre elles ont appliqué les compétences et connaissances nouvellement acquises pour comprendre les textes religieux, le programme a ancré leur identité d'apprenantes et leur assurance dans leur volonté d'apprendre.

Ce travail se poursuit en liaison avec des opportunités de micro-financement qui favorisent sa viabilité.

L'alphabétisation est plus importante pour les femmes que pour les hommes parce que ce sont les femmes qui doivent nourrir les enfants.

Une apprenante de Sialkot

Facteurs clés de réussite

- ☞ *Les groupes cibles et les régions difficilement accessibles ont été choisis consciemment dans le but de traiter la marginalisation des jeunes femmes rurales, et de tirer les enseignements de cette expérience ;*
- ☞ *les obstacles à la participation, notamment en termes de langues, coutumes, culture et attitudes envers les jeunes femmes, ont été pris en compte dans la phase de programmation, même si finalement les apprenantes sont restées dans une large mesure dans leurs rôles traditionnels. L'autonomisation a été favorisée par petites étapes ;*
- ☞ *les familles et dirigeants locaux ont été mobilisés à travers des activités de sensibilisation au cours des étapes de programmation et du processus d'apprentissage. Cette approche a gagné « les cœurs et les esprits » ;*
- ☞ *l'alphabétisation à des fins telles que lire le Coran ou la Bible, qui étaient souhaitables pour les familles et les communautés, a incité les apprenantes à poursuivre dans d'autres buts, par exemple travailler à leur compte.*

4.8. Les femmes, l'alphabétisation familiale et l'apprentissage en Turquie⁸

J'ai toujours eu en tête d'apprendre à lire, confie-t-elle. Je me suis assise à côté de mon mari et lui ai dit ce que je voulais faire. C'était nécessaire, vous comprenez, parce que certaines personnes pensent que si une femme commence à apprendre et devient plus cultivée, alors elle n'obéira plus à son mari. Heureusement, mon mari, qui est aussi

analphabète, a toujours été un homme clairvoyant. Il a dit : pourquoi pas ?

Dudu Akpınar, qui a commencé l'alphabétisation à 41 ans et écrit un livre intitulé « Tout ce que je voulais était écrire un livre » (Collins, 2001)

Des données récentes sur les taux d'analphabétisme en Turquie indiquent que plus de 3,8 millions d'habitants, dont 70 % de femmes, n'ont pas suivi l'enseignement élémentaire. Le taux d'alphabétisme des femmes est évalué à 91,9 % pour 98,3 % des hommes. Le ministère turc de l'éducation nationale (MoNE) élabore les politiques nationales, et sa direction de l'apprentissage tout au long de la vie est responsable de la mise en œuvre des cours d'alphabétisation. La fondation pour l'éducation des mères et de leurs enfants (AÇEV) est une organisation partenaire impliquée depuis 1993 dans la mise en place de diverses opportunités d'apprentissage pour les mères et leurs enfants. Elle intervient à travers des partenariats originaux avec les secteurs universitaire, privé, public et bénévole, pour mobiliser des ressources qui s'ajoutent au financement du gouvernement.

Une préoccupation sur l'accès à l'éducation de la petite enfance, notamment pour les communautés marginalisées, et le constat que les adultes soutiennent toute initiative destinée aux enfants, ont conduit à la conception de programmes d'alphabétisation familiale. Ceux-ci ont évolué en composantes spécifiques, à savoir le programme d'éducation mères-enfants, le programme d'éducation préscolaire parents-enfants et le programme d'éducation préscolaire. Les programmes destinés exclusivement aux adultes sont le programme de soutien maternel, le programme de soutien paternel et le programme d'alphabétisation fonctionnelle des adultes et de soutien aux femmes (FALP). Ils ont été soutenus par des activités de sensibilisation et de promotion via la radio et la télévision.



La gamme et la diversité de ces programmes permettent de couvrir les différents âges et les diverses étapes de développement de l'enfant parallèlement à l'apprentissage des parents. L'extension aux pères de ce travail réalisé tout d'abord avec les mères a contribué

à une prise de conscience pour le partage des responsabilités parentales, et pour les relations entre pères et enfants et entre mères et pères. Le programme de soutien paternel est particulièrement original puisqu'il a émané du programme de soutien maternel à la demande des femmes. Il vise à transmettre des compétences parentales aux pères d'enfants âgés de deux à dix ans, et favorise une approche systémique du développement infantile et de l'éducation. Il offre aux pères un espace où ils peuvent apprendre, analyser leurs rôles et comportements, et découvrir des possibilités d'évoluer. Le programme de soutien maternel est complémentaire, développant des approches plus systémiques et homogènes de l'éducation des enfants. Deux composantes de ce programme sont décrites ci-dessous.

Programme d'éducation mères-enfants (MOCEP)

Ce programme concluant, intergénérationnel et déployé essentiellement à domicile, cible les enfants âgés de cinq à six ans qui se trouvent dans des situations défavorisées. Ils ont fréquemment un accès limité à l'éducation de la petite enfance, et la majorité des mères sont peu ou pas alphabétisées. Conçu par des professionnels, le programme a été remanié et affiné à la lumière des contributions et des expériences des mères. Il applique une approche globale couvrant les aspects cognitifs, émotionnels, sociaux et physiques du développement infantile. Il contient trois grands thèmes liés de développement :

- ☞ Le projet d'autonomisation des mères ou d'enrichissement familial favorise la création d'un environnement familial positif ainsi que l'apprentissage dans plusieurs domaines : alphabétisation, parentalité, gestion des conflits, santé et éducation sexuelle ;
- ☞ la composante « santé reproductive et planification familiale » sensibilise à la santé reproductive ainsi qu'aux droits et aux principes de la maternité sans risques ;
- ☞ le projet d'éducation cognitive vise à donner aux mères les moyens de stimuler le développement cognitif de leurs enfants et de les préparer à la scolarité. Ces compétences, à savoir la littératie, la numératie, la parole et l'écoute, l'usage de livres et le développement de la pensée critique, sont transmises à la fois à la mère et à l'enfant.

L'apprentissage a lieu dans les centres d'éducation des adultes répartis à travers la Turquie, et est dispensé par des enseignants et assistants sociaux formés par la fondation AÇEV et le ministère de l'éducation nationale. Les animateurs bénéficient d'une formation continue, d'un encadrement et d'une supervision. Les cours pour les mères ont lieu à raison d'une fois par

semaine pendant six mois, et leur apprentissage est soutenu par la visite des animateurs à leur domicile. Le programme applique des approches interactives et participatives avec une priorité marquée pour l'apprentissage entre pairs. Des débats, jeux de rôles et remontées d'informations sur l'application au foyer avec les enfants des nouvelles connaissances et compétences sont régulièrement organisés. Les activités consistent en la lecture de livres, la narration, le déchiffrement des lettres et des mots au moyen de sons et de dessins, la reconnaissance des couleurs et des formes et la résolution de problèmes. Ces méthodes apportent aux enfants une sécurité émotionnelle et un cadre pour progresser et se développer. Les mères et les enfants apprennent ensemble.



Des évaluations externes ont fait ressortir l'impact de ce programme. Sur une période de plus de dix ans, 900 enseignants qualifiés ont travaillé avec 237000 mères et enfants. Les mères ciblées chaque année étaient au nombre de 45000. Comparés aux enfants hors programme, les enfants dont les mères ont participé obtiennent de meilleurs résultats aux tests d'aptitude et scolaires et attestent d'un développement positif de la sociabilité et de la personnalité. Ils font preuve d'une plus grande assurance et d'une meilleure capacité d'adaptation à la vie scolaire. En particulier, leurs taux de fréquentation et de réussite scolaire sont plus élevés. Certains de ces indicateurs ont été approfondis en vue de stimuler les familles. Le programme

d'apprentissage familial a prouvé que l'éducation en commun des mères et des enfants peut atténuer de manière mesurable les effets des environnements sociaux défavorisés. (Bekman, S. and Kocak, A. A., 2010)

Les mères concernées ont acquis des compétences parentales, mais ont aussi gagné en assurance et ont signalé un changement dans leurs relations avec leurs maris. Elles se réjouissaient d'une communication plus intense et d'un partage plus équilibré des tâches ainsi que des décisions concernant par exemple le contrôle des naissances ou la discipline des enfants. Elles estimaient avoir obtenu un meilleur statut au sein de la famille. À la recherche de signes révélant des évolutions éventuelles chez les pères lors des évaluations, il a été constaté que les relations des pères avec leurs enfants et avec leurs épouses avaient été influencées par la participation des mères au programme. Les pères ont constaté une amélioration des conversations et de la communication. Globalement, ils appréciaient la participation de leurs épouses et étaient fiers de leur engagement en faveur de leurs enfants et de l'apprentissage. L'implication des femmes aurait eu des effets positifs sur eux-mêmes, sur leurs enfants et sur leurs épouses. Ces déclarations démontrent que l'alphabétisation des femmes peut être autonomisante pour des familles entières.

Facteurs clés de réussite

- ☞ *Les groupes cibles étaient des mères et leurs enfants en situation marginalisée ou défavorisée ;*
- ☞ *le programme a été conçu par des professionnels afin de répondre aux besoins généraux des enfants dans leur développement, mais a été modifié et remanié en fonction des expériences et retours d'information des mères, ce qui a donné lieu à une approche sensible et collective ;*
- ☞ *les centres d'intérêt et les préoccupations des mères étaient abordés en même temps que ceux des enfants ;*
- ☞ *les mères avaient accès à l'apprentissage dans des centres locaux ;*
- ☞ *le soutien à domicile consistait à appliquer et à consolider les connaissances acquises dans les centres, afin d'optimiser leur impact ;*
- ☞ *le programme élargi d'apprentissage familial implique les pères, ce qui favorise et développe le partage des responsabilités parentales ainsi que la prise de conscience des obstacles rencontrés par les mères dans les familles et dans la société ;*
- ☞ *l'approche partenariale de la fondation AÇEV consiste en un large soutien qui contribue de diverses manières et favorise la viabilité ;*
- ☞ *les évaluations externes ont confirmé l'efficacité du programme, qui a par conséquent été étendu à d'autres régions de la Turquie et de la planète.*

Programme d'alphabétisation fonctionnelle des adultes et de soutien aux femmes (FALP)

Le programme FALP cible les femmes peu ou pas alphabétisées, âgées de plus de 15 ans. Un petit nombre d'hommes y participent, mais les femmes y sont représentées à plus de 98 %. Elles n'ont pas obligatoirement des enfants. Le programme a été conçu par des professionnels, puis remanié et affiné à six reprises, en réaction aux expériences et contributions des femmes concernées. Il comprend 120 heures de cours dispensés à raison de trois ou quatre heures par semaine à des groupes de 20 femmes au plus, qui sont encadrées et guidées par des bénévoles formés. Ces animateurs, qui doivent être titulaires d'un diplôme universitaire, suivent une formation initiale à plein temps de trois semaines, sanctionnée par un certificat leur conférant le titre officiel d'alphabétiseur. Un guide de l'enseignant, un manuel sur les approches et activités de lecture, un cahier d'étude pour les apprenants et d'autres matériels composent les ressources de référence. Le suivi et l'évaluation sont intégrés dans le programme. Des coordinateurs de terrain rendent visite aux animateurs au moins trois fois par an et leur apportent un soutien continu sous forme d'assistance technique et matérielle ainsi que de renseignements sur les cours, et fournissent à l'organisation un retour d'information sur d'éventuelles améliorations.

Les compétences de base enseignées, qui incluent l'alphabétisation, la calculie, la compréhension, l'interprétation et la pensée critique pouvant être appliquées dans la vie quotidienne, forment les éléments clés du programme. Le curriculum est construit autour des événements de la vie familiale et couvre 25 unités thématiques. Son fil directeur consiste en une composante de soutien aux femmes, qui traite les droits des femmes, la santé et l'hygiène ainsi que le développement de l'enfant. L'approche recourt à la participation active, la communication et la discussion, au raisonnement et aux débats. Les règles de base, qui portent sur le respect et la confiance mutuelle ainsi que la coopération et le soutien à tous les membres, sont négociées et fixées au sein de chaque groupe.

Ce programme national est géré par trois membres du personnel experts en éducation qui assument des responsabilités stratégiques. Ils coopèrent avec 12 formateurs principaux qui dispensent la formation aux bénévoles, ainsi que 24 coordinateurs de terrain qui exercent des tâches de soutien et de supervision dans les provinces. Cette structure d'encadrement garantit la viabilité du programme, des procédures d'assurance qualité ainsi qu'un circuit d'information sur les défis et opportunités. Un grand nombre des formateurs principaux et coordinateurs de terrain ont commencé leur engagement en tant que bénévoles. Ce schéma ouvre aux bénévoles des perspectives de carrière et garantit que les responsables du pro-

gramme possèdent une vaste expérience du travail avec des femmes apprenantes.

Le programme fait l'objet d'une vaste campagne de promotion et les femmes sont incitées à s'inscrire à travers diverses actions. Affiches, brochures, émissions de radio et de télévision servent à recruter les femmes ainsi que les bénévoles. La presse et les médias locaux sont également mobilisés pour sensibiliser au programme. Des présentations et réunions d'information sont organisées au niveau local pour informer les parties prenantes et les dirigeants. Un programme éducatif télévisé, *Notre classe*, a été diffusé en 2005, et un second en 2011, intitulé *La vie est belle quand on sait lire*. Le nombre de téléspectateurs qui ont suivi ces émissions quotidiennes pendant trois mois est estimé à plus de cinq millions.

L'organisation estime que plus de 125 000 femmes ont bénéficié d'un impact positif, et que 4000 bénévoles ont été formés dans le cadre de ce programme. Il s'avère particulièrement efficace pour atteindre et alphabétiser les femmes turques émigrées dans d'autres pays. Presque toutes rapportent que leur participation a amélioré leur confiance en elles, leur autonomie, leur implication dans la prise des décisions familiales et communautaires, ainsi que leur accès aux services de base. Le perfectionnement des compétences de base est documenté dans les carnets des apprenantes, les rapports des formateurs, et dans les études de recherche et d'évaluation. Il s'agit des activités suivantes : lire les journaux et des livres simples, prendre des notes sur les cours, lire l'heure et établir un emploi du temps, noter des noms et faire des inscriptions dans un agenda, se rendre seule en ville et effectuer des visites à l'hôpital. D'autres rapports mentionnent la compréhension des droits relatifs au mariage, à la santé reproductive, aux droits civiques des femmes ainsi que des changements positifs dans les rôles tenus par les femmes dans la famille. Cette diversité de résultats reflète l'impact que peut exercer l'alphabétisation dans tous les aspects de la vie. Un impact secondaire a été constaté à travers l'implication des organismes communautaires, notamment le soutien des imams dans les mosquées, le financement de cartes d'abonnement d'autobus pour permettre aux femmes de se rendre aux cours, et le soutien d'organismes privés par la fourniture d'articles de papeterie et la mise à disposition de locaux. L'extension du programme à d'autres régions du pays témoigne de l'efficacité et de la notoriété dont jouissent le programme FALP et la fondation AÇEV.

Facteurs clés de réussite

☞ *Il s'agit d'un programme conçu par des professionnels ciblant les mères et les familles en vue de répondre aux intérêts et aux besoins des femmes. Il a été perfectionné en impliquant les femmes et a débouché*

ainsi sur une production collective et concluante en termes de processus et de contenu de l'apprentissage ;

- ☞ *l'organisation s'engage à long terme dans un travail avec les femmes et non pas dans des projets. Elle peut ainsi tirer des enseignements et évoluer de manière formative, réagir et coopérer avec les femmes en vue d'un véritable changement ;*
- ☞ *les femmes apprennent dans le cadre d'un schéma national d'apprentissage tout au long de la vie intégré dans l'activité éducative globale, doté de contrôles qualité ;*
- ☞ *l'alphabétisation est envisagée comme faisant partie d'un concept élargi de l'apprentissage qui repose sur des compétences pratiques et des activités applicables, et englobe bien plus que les « capacités techniques » à lire, écrire et compter ;*
- ☞ *le programme FALP est audacieux et flexible, et ne craint pas d'aborder des questions sociales conséquentes pour les femmes, qui sont éventuellement controversées ;*
- ☞ *le programme FALP a créé des liens entre les secteurs de l'éducation et du développement, sur des questions telles que les droits en matière de sexualité et de procréation, la santé ou l'éducation politique ;*
- ☞ *l'approche multimédias, comprenant le discours direct de personnalités influentes, la presse, la radio et la télévision, caractérise une approche globale censée sensibiliser le grand public et attirer les apprenants ;*
- ☞ *les partenariats créés avec tous les secteurs, dont les parties prenantes apportent des ressources utiles, ont contribué à créer une base solide et diversifiée qui assure la pérennité.*

4.9. Alphabétisation bilingue et santé reproductive en Bolivie⁹

Après avoir travaillé dans ce projet pendant trois ans, je suis encore plus capable d'acquérir de nouvelles connaissances. J'ai l'occasion de les partager avec les femmes qui en ont le plus besoin. Dans ce projet, je me sens importante. Je sens que j'ai beaucoup changé, je suis devenue plus responsable, j'ai appris à être plus sincère avec mes collègues et je traite les gens sans discrimination.

Une intervenante en alphabétisation

Un partenariat entre le ministère bolivien de l'éducation, de la culture et des sports et l'UNFPA s'efforce depuis 1998 de contrer les taux élevés d'analphabétisme ainsi que de mortalité infantile et maternelle. Il cible essentiellement les femmes mais pas exclusivement, en particulier celles issues des milieux urbains et ruraux défavorisés. La Bolivie est l'un des pays les plus pauvres d'Amérique latine, les richesses et les services étant concentrés dans les centres urbains ; la popula-



© Bilingual Literacy and Reproductive Health

tion rurale vivant dans l'extrême pauvreté est évaluée à 90 %. Jusqu'à 40 % des femmes habitant certaines parties de la Bolivie sont peu ou pas alphabétisées. La mortalité infantile peut atteindre 55 décès pour 1000 naissances viables dans les régions rurales, et 62 % des décès maternels frappent les femmes n'ayant pas ou peu accès aux services et consultations de santé. La nécessité du programme reposait sur des données scrupuleusement étudiées et sur une initiative-pilote comparable réalisée au Pérou.

Ce programme avait pour objectif principal de contribuer à réduire les taux d'analphabétisme et de mortalité infantile et maternelle parmi la population autochtone, à travers des approches bilingues associant les langues locales et l'espagnol, langue officielle. Les animateurs étaient recrutés parmi les enseignants du système éducatif formel et les notables des collectivités ayant achevé l'enseignement secondaire. Ils suivaient 16 à 20 journées de formation par an, portant sur les méthodes d'alphabétisation bilingue, le contenu du programme, l'organisation et la gestion, et l'évaluation de l'apprentissage.

Les animateurs incitaient les participantes à apprendre des autres et avec les autres, en appliquant des approches participatives fondées sur les principes et méthodes de Paulo Freire. Des discussions, débats et activités de lecture et d'écriture en groupe étaient organisés autour de thèmes liés à la santé reproductive tels que la grossesse, la santé infantile et les relations entre les sexes. Des matériels afférents ont été conçus, tels que affiches, vidéos et manuels d'alphabétisation.

Les activités, consistant à peindre, lire en groupe, écrire au tableau, se procurer des journaux, étaient pour la plupart organisées et dirigées par la communauté et par les apprenantes elles-mêmes. L'approche bilingue garantissait une meilleure compréhension des thèmes abordés, ainsi que la possibilité d'intégrer les expériences des apprenantes et les sensibilités culturelles. L'enseignement était dispensé en niveaux de base et avancé à raison de deux ou trois fois par semaine (144 heures au total) pendant une période de six à huit mois. Des mesures supplémentaires permettaient d'une part de passer à un enseignement plus complexe traitant de thèmes tels que la santé et l'hygiène publique, la nutrition et les maladies sexuellement transmissibles, d'autre part à acquérir des compétences génératrices de revenus.

Les thèmes relatifs à la santé reproductive étaient traités dans la perspective des apprenantes en élargissant leurs connaissances, en tenant compte de leurs besoins et en les sensibilisant à leurs droits en matière de santé. Elles ont ainsi amélioré leur hygiène de base et commencé à recourir aux services médicaux de santé reproductive. Lors de discussions ouvertes, les femmes ont abordé les questions de santé, mais aussi les soins personnels, la violence dans les relations, les rôles de parents, la prise de décision et les négociations au sein de la famille, et l'estime de soi. Ces discussions les ont aidées à prendre conscience de leurs droits. Le programme organisait non seulement des groupes de femmes mais aussi des groupes mixtes. Le système d'apprentissage et les activités de sensibilisation ancrés

dans la communauté ont fait participer des communautés entières, pour tenter d'aborder les conceptions autour de l'égalité et des opportunités octroyées aux femmes.

Les femmes ont été beaucoup plus nombreuses à exercer leurs droits récemment découverts, en recourant aux services de planification familiale et aux soins de santé primaires, par exemple les examens de dépistage du cancer du sein et du col de l'utérus. Les rapports ont signalé une baisse des taux de mortalité tant infantile que maternelle dans les régions rurales.

En abordant des questions culturelles sensibles telles que la violence et la santé reproductive, tant les femmes que les hommes ont mieux pris conscience des droits des femmes. Certaines ont commencé à participer à des mesures d'éducation plus générale et à des activités civiques, et contribuent plus activement aux revenus de la communauté et de la famille. Des répercussions se feraient sentir dans le nombre des enfants fréquentant l'école, mais aussi poursuivant leur scolarité, grâce au soutien apporté par leurs parents. Si une corrélation directe entre l'amélioration des compétences de base et de la santé ne peut être établie comme résultant du programme, il est admis que les activités d'apprentissage contribuent à relever ces défis à long terme.

Les rapports d'évaluation ont fait ressortir que le contexte, les sensibilités culturelles et les approches participatives ont mené à des résultats concluants en se passant de stratégies descendantes. La conception du programme avec les apprenantes et les habitants de la communauté a valorisé et respecté les savoirs et mentalités autochtones. L'approche bilingue y a contribué.

La programmation portait sur le contenu du curriculum mais aussi sur les horaires d'apprentissage, qui tenaient compte des cycles agricoles et des préoccupations des femmes. Le partenariat a soutenu la progression en stimulant la coopération entre les offices nationaux et locaux, les organisations autochtones et les groupes communautaires. Ces liens ont en outre créé des opportunités de sensibiliser au programme et de mobiliser des soutiens.

J'étais une personne ordinaire dans ma communauté avant d'être désignée animatrice en alphabétisation. Au début j'appréhendais, mais avec l'alphabétisation bilingue, j'ai beaucoup appris. Maintenant, je suis présidente du centre rural des agricultrices de Moya Pampa.

Une intervenante en alphabétisation

Facteurs clés de réussite

☞ *L'initiative reposait sur une analyse de données et un programme-pilote, ce qui a fourni une justification et permis de tirer les enseignements de la phase initiale ;*

- ☞ *l'approche partenariale a permis de massifier et d'optimiser les ressources ;*
- ☞ *les préoccupations des femmes sur leur santé et celle de leurs nourrissons étaient la base de leur motivation et l'objet de l'alphabétisation. Elles ont pu aborder des sujets culturels sensibles, telles la contraception et la procréation, qui auraient été passés sous silence dans d'autres contextes ;*
- ☞ *l'approche bilingue a supprimé les obstacles à la compréhension et à la communication, et respecté la diversité ;*
- ☞ *les apprenantes et les habitants de la communauté étaient impliqués dans la conception et la production des matériels et des méthodes d'apprentissage ;*
- ☞ *les approches participatives ont permis aux femmes de discuter ouvertement des questions de santé qui étaient pour elles les plus importantes et les plus sensibles. En participant à quelques-unes de ces activités, les hommes ont appréhendé certains aspects de la santé des femmes et commencé à réfléchir aux questions d'égalité ;*
- ☞ *les stratégies de suivi et d'évaluation ont cerné les résultats répondant aux objectifs de l'initiative, ce qui a permis de démontrer son impact sur les individus, les communautés et les politiques générales, et de garantir l'imputabilité.*

4.10. Autonomisation des communautés au Sénégal et dans sept autres pays d'Afrique

Ouvre-moi la porte pour entrer, pour que je puisse connaître mes droits humains et les responsabilités liées à ces droits.

Paroles d'une chanson écrite par des participants au Programme de renforcement des capacités communautaires (Tostan, 2012)

Un modèle d'autonomisation des communautés organisé en trois parties constitue le point fort du travail de Tostan, une organisation sénégalaise qui étend aujourd'hui ses activités à sept autres pays d'Afrique. Elle vise à transmettre aux communautés rurales la responsabilité de leur avenir via un programme d'éducation non formelle de trois ans doté des caractéristiques suivantes : basé sur les droits humains, respectueux et participatif, holistique et durable. La première phase consiste en des débats sur la démocratie, les droits fondamentaux et la résolution de problèmes, soulevant des questions de santé et d'hygiène, dont les pratiques nuisibles à la santé telles que les mutilations génitales féminines et l'excision. La seconde phase prévoit le perfectionnement des compétences de base et des formations en gestion de projet et en activités génératrices de revenus. Cette partie du programme intègre dans les activités éducatives les langues locales des apprenants ainsi que l'usage des téléphones



© Tostan

portables. Des cours distincts sont organisés pour les jeunes et les adultes, l'enseignement est dispensé aux femmes et aux hommes ensemble. Il applique des approches participatives parallèlement aux formes traditionnelles d'apprentissage communautaire qui recourent au théâtre, à la musique et aux chants.

J'ai appris à tous mes amis et aux membres de ma famille qui ne sont pas dans le programme Tostan ce qu'ils pouvaient faire avec leurs téléphones portables. On ne faisait que s'appeler, mais maintenant on sait faire d'autres choses comme envoyer des messages et utiliser les rappels automatiques. Fatou Sane, participante du programme Tostan, Koublan, 2008 (Tostan, 2013)

La troisième étape du programme consiste en la création d'un « Comité de Gestion Communautaire », qui contribue à pérenniser le processus d'autonomisation de la communauté.

Certes, le programme ne cible pas prioritairement les femmes, mais l'accent mis sur l'autonomisation de la communauté entière signifie que l'autonomisation des femmes constitue une priorité. Celles-ci acquièrent dans ce contexte des compétences d'encadrement, les discussions et débats les forment et prouvent leur capacité à analyser et à prendre des décisions importantes qui les concernent elles-mêmes et leurs familles. Cette approche démontre à la communauté élargie que les femmes peuvent contribuer au développement. Elles sont encouragées à assumer des tâches à responsabilité : au moins 9 des 17 membres

qui composent les comités de gestion communautaire doivent être des femmes.

Tostan travaille également avec les hommes et les garçons et les incite à participer aux cercles de discussion sur les droits. Les hommes et les femmes travaillent ensemble pour promouvoir l'égalité et élaborer de nouvelles normes sociales relatives aux droits fondamentaux et à la dignité des femmes et des filles, des hommes et des garçons. Les jeunes et les adultes se rencontrent séparément, les différentes générations peuvent ainsi exprimer leurs propres sentiments, opinions, conceptions et ambitions. Leurs perspectives sont ensuite regroupées au sein du comité de gestion communautaire.

Des femmes sont ainsi devenues notables, défenderesses et militantes des droits, et des modèles pour d'autres femmes et filles, démontrant que les femmes peuvent assumer des responsabilités et des tâches d'encadrement sur un pied d'égalité avec les hommes. Dans ces positions, elles contribuent à remettre en question et à changer les normes acceptées jusqu'ici sur les rôles et le statut des femmes. Avec de l'entraînement et de l'expérience, des femmes assument des fonctions dans les conseils municipaux et régionaux. Au Sénégal, plus de 80 % des comités formés par Tostan sont coordonnés par des femmes.

Par ailleurs, les femmes et les filles sont autonomisées et encouragées à prendre des décisions éclairées sur la santé, l'hygiène, l'éducation et les finances. Elles favorisent une transformation sociale en gérant leur propre affaire et en gagnant de l'argent pour

leurs familles. Elles organisent des campagnes pour multiplier le recours aux services de santé maternelle et infantile.

L'un des succès les plus significatifs réside dans l'abandon des mutilations génitales féminines, les communautés démontrant leur soutien à travers des déclarations publiques. Des résultats comparables sont constatés pour la pratique des mariages d'enfants. L'impact de l'alphabétisation est autonomisant pour les femmes, qui prennent leur vie en main et saisissent les opportunités économiques. La transformation de communautés entières est néanmoins le résultat de l'engagement masculin dans un processus d'apprentissage sur les questions sensibles et centrales pour la communauté, ainsi que de l'implication de toutes les générations.

Avant, nous étions myopes. La myopie des yeux est grave, mais celle du cœur est encore pire. Nous avons maintenant adopté des pratiques dont nous savons qu'elles amélioreront la santé des femmes et des enfants de la communauté, et nous avons abandonné les autres. Autrefois, nous n'aurions jamais remis en question les croyances traditionnelles, et nous n'avions pas les bonnes informations et le soutien social pour changer les choses. Un habitant de Kolma Peulh, Sénégal. (Tostan, 2013)

Facteurs clés de réussite

- ☞ *Donner à des communautés entières les moyens de traiter leurs questions centrales et de prendre la responsabilité de leur auto-détermination est au centre du travail de l'organisation. Le concept a été élaboré en détail et de manière explicite ;*
- ☞ *l'autonomisation des femmes est jugée essentielle pour la réussite de l'initiative ;*
- ☞ *des approches intergénérationnelles ont contribué à « combler le fossé » entre les jeunes et les adultes ;*
- ☞ *les hommes et les femmes travaillent à la fois séparément et ensemble pour essayer de trouver les solutions aux problèmes soulevés et débattus ;*
- ☞ *l'initiative prévoit un engagement à long terme en faveur des communautés rurales ;*
- ☞ *un travail d'alphabétisation respectant les langues locales est jugé indispensable pour favoriser les changements de comportement, notamment dans les pratiques nuisibles à la santé et à l'hygiène ;*
- ☞ *les étapes et parcours de progression étaient intégrés dans le processus ;*
- ☞ *les approches de l'enseignement et de l'apprentissage étaient non formelles et reposaient sur les activités traditionnelles, mais exploitaient aussi les opportunités actuelles offertes par le téléphone portable ;*
- ☞ *les femmes avaient l'opportunité d'expérimenter et de pratiquer leurs nouveaux acquis - assurance, connaissances et conceptions - en œuvrant dans les comités communautaires.*

5. Défis et solutions

Tous les programmes et développements présentés ci-dessus ont été confrontés à des défis. Certains d'entre eux ont été identifiés et résolus dès la phase de programmation. D'autres sont apparus de manière inattendue et ont été traités dans le cadre de processus de formation et de développement. Un grand nombre d'entre eux sont étroitement liés ; le recensement de certaines difficultés rencontrées et de quelques solutions qui y ont été apportées peut informer utilement d'autres contextes.

5.1. Il n'est pas aisé de réaliser l'autonomisation à la base

Créer une conception commune de l'autonomisation valable dans chaque pays, contexte ou communauté est une tâche ardue. L'autonomisation a différentes significations selon les différentes situations des femmes (DFID, 2012).

Quelques solutions

Une conception collective de ce que signifient autonomisation et égalité doit être élaborée au cours des phases de programmation, afin de déployer par la suite des activités d'alphabétisation qui mènent à ces objectifs. Recenser et analyser les obstacles à l'autonomisation dès la phase de planification, comme dans l'exemple de l'Indonésie, est essentiel. Dans certains cas, les femmes doivent se réunir, sans les hommes, comme dans les exemples de l'Inde, du Népal et du Pakistan, pour trouver un terrain d'entente et s'aider mutuellement à définir et à exprimer leurs besoins. Les organisations de femmes, telles que Nirantar en Inde, ont été créées et soutenues pour défendre, promouvoir et mobiliser pour une action menée avec et en faveur de nombreuses femmes. Les hommes aussi doivent parfois se rencontrer pour apprendre et se confronter aux défis et problèmes à résoudre liés à l'autonomisation des femmes. Le programme de soutien paternel en Turquie est un exemple éloquent de la manière dont les hommes sont informés et confrontés, et évoluent dans leurs rôles au sein de la famille. Mais surtout, comme en Sierra Leone, les femmes et les hommes qui s'écoutent, apprennent et comprennent ensemble peuvent poser de nouvelles bases de pouvoir plus égalitaires, construire d'autres systèmes de valeurs, prendre des risques et modifier leurs comportements.

L'initiative sur les compétences de communication au Népal a élaboré les moyens de renforcer la confiance des femmes pour exprimer leurs pensées,

sentiments et idées. Elle a aussi progressivement impliqué les hommes détenant des positions d'influence pour qu'ils écoutent les femmes et réagissent à leur demande. Cette démarche a influé sur les comportements et manières de penser des hommes. *Sabajani Shiksha Kendra* en Inde avait également soigneusement programmé les moyens d'autonomiser les femmes, en concevant de multiples activités qui encouragent et impliquent les femmes dans les questions liées aux droits à l'égalité économique. La programmation stratégique reposait sur les droits juridiques et prévoyait de coopérer avec les autorités tel le juge du district. Ce type de stratégie a facilité le développement, le changement et l'autonomisation.

5.2. Les croyances traditionnelles peuvent ériger d'immenses obstacles à l'apprentissage des femmes

Les croyances et conceptions sur les rôles que les femmes peuvent ou doivent assumer, ainsi que sur le contenu, le lieu et la méthode de leur apprentissage, sont souvent profondément enracinées. Il en est particulièrement le cas dans les milieux ruraux et isolés. Nabi (2012) relate qu'un grand nombre de Pakistanaïses, avec lesquelles elle a travaillé, s'estiment incapables d'apprendre car depuis des générations elles sont considérées toute leur vie comme inférieures aux hommes. Dans le même ordre d'idée, une étude d'évaluation de l'alphabétisation bilingue au Mexique décrit comment les femmes ressentent leur statut de locutrices de langues minoritaires :

'...mon mari me dit : 'Pourquoi tu n'apprends pas à parler l'espagnol ? Pourquoi tu n'apprends pas comme d'autres femmes âgées que j'ai vues, elles apprennent bien l'espagnol, et toi, qu'est-ce que tu réussis à faire ?' Voilà ce que mon mari me dit, et moi j'essuie un affront.'

Et à l'inverse :

Notre cœur est joyeux parce qu'on nous apprend tant de choses. Nous avons l'air d'être stupides, comme si nous n'étions pas capables de penser. Mais quand nous commençons à apprendre, nous sommes très heureuses.

Des apprenantes des communautés autochtones Tsotsil et Tseltal au Mexique (UNESCO, 2011)

Ces croyances profondément intériorisées sur l'infériorité et l'incapacité des femmes sont difficiles à modifier tant chez les femmes que chez les hommes. Les attitudes et comportements des hommes, parmi

lesquels se trouvent généralement les dignitaires, dominant dans un grand nombre de sociétés. Ils y sont considérés comme les gardiens des valeurs, qui peuvent être jugées comme les moyens sacro-saints et immuables de préserver les modes de vie traditionnels. Ces comportements s'appliquent dans les foyers et dans la communauté. Les hiérarchies ancestrales de pouvoir sur les hommes et les femmes défavorisés peuvent inciter certains hommes à surinvestir leur pouvoir, afin de conserver un sentiment de supériorité sur la vie des femmes.

Le thème éminemment sensible des mutilations génitales féminines est un exemple de tradition qui perpétue la domination masculine. Les femmes doivent supporter les comportements de leurs pères, frères et maris, qui sont souvent approuvés par les femmes plus âgées. Le fossé des générations peut créer des tensions, de même que celui existant entre les femmes rurales et urbaines. Certaines femmes pensent ne pas pouvoir mettre en doute, défier ou rejeter les sagesses reçues. Parfois, elles sont « autorisées » à participer à des activités éducatives ou communautaires qui sont approuvées par les hommes. Ces activités sont parfois mentionnées comme étant « libératrices » ou « autonomisantes », mais elles n'ont pas été conçues dans ces buts et ne mènent nulle part. Ce type d'approche condescendante n'engendre pas l'autonomisation.

Quelques solutions

Le programme d'alphabétisation fonctionnelle des femmes adultes au Pakistan a consacré beaucoup de temps aux phases de préparation, pour interviewer les jeunes femmes et sensibiliser les communautés à ce qui était programmé. Cet investissement a contribué à identifier les besoins éducatifs mais aussi les défis à l'apprentissage, et à informer les femmes, leurs familles et la communauté élargie. Le soutien des communautés a été mobilisé à travers des centaines de réunions tenues avec les vastes réseaux existants d'organismes et de responsables. Des « communautés d'éducation villageoise » et des « communautés d'éducation familiale », dotées d'une grande visibilité, ont été créées et conçues de sorte à attirer les femmes dans l'apprentissage, mais aussi à informer les hommes et les organismes communautaires.

Le programme de soutien paternel en Turquie a aidé les hommes à réfléchir à leurs comportements et attitudes dans l'éducation de leurs enfants. Ils ont alors commencé à coopérer plus étroitement avec leurs épouses et à partager les responsabilités. Les mères, dans leur propre programme, ont défini les comportements et attitudes des hommes qui posaient des problèmes, puis des mesures pragmatiques permettant de coopérer avec leurs maris. Des activités communes, axées explicitement sur l'éducation des enfants, intégraient les deux partenaires dans une démarche de changement.

L'approche de l'organisation sénégalaise a donné aux participants la possibilité de discuter ouvertement la question très sensible des mutilations génitales féminines, d'acquérir des connaissances à ce sujet, et dans de nombreux cas de supprimer cette pratique. Outre qu'il a incité les femmes et les hommes à aborder ensemble ces questions, le programme Tostan à trois phases a permis de fixer des règles sur la représentation des femmes au sein des comités de gestion communautaire, et ainsi facilité des changements dans les structures traditionnelles de pouvoir. En explorant idées et théories, en participant aux débats et discussions, et en orientant l'apprentissage vers une structure différente du pouvoir (les comités), les femmes ont pu prendre de nouvelles responsabilités.

L'initiative bilingue sur la santé reproductive en Bolivie a autonomisé les femmes dans le sens qu'elles maîtrisent davantage leurs droits et leurs corps. Ceci est le résultat d'une démarche entreprise par les femmes et les hommes qui ont acquis une meilleure compréhension et un plus grand respect pour le corps, la vie et les comportements des autres.

Les exemples du Pakistan et du Sénégal illustrent l'importance des langues autochtones. Les femmes dont la langue est respectée selon leur propre ressenti ont plus de chances de perfectionner avec succès leurs compétences de base, que celles qui sont contraintes à apprendre à lire et à écrire dans une langue officielle. Néanmoins, de nombreuses femmes souhaitent être alphabétisées dans la langue du pouvoir. Dans ce cas, une alphabétisation initiale en langue locale peut constituer une passerelle vers cet apprentissage.

L'exploitation de la presse, de la radio et de la télévision a contribué à promouvoir, informer, débattre et discuter sur les objectifs de l'apprentissage et les activités afférentes. Le programme de nutrition infantile au Sénégal a informé et formé les journalistes et les animateurs des stations radio, afin qu'ils puissent contribuer efficacement à une campagne médiatique. Cette initiative a sensibilisé le public à l'importance de l'apprentissage pour les femmes et a encouragé celles-ci à participer. Le programme turc d'alphabétisation fonctionnelle des adultes et de soutien aux femmes a recouru à la télévision ainsi qu'à la presse et à la radio locales pour promouvoir l'apprentissage. L'usage des médias aide à recruter les femmes, mais en outre atteint les collectivités et favorise une prise de conscience plus générale.

La *Mela* en Inde a attiré d'autres femmes vers l'apprentissage et en outre affiché publiquement les capacités des femmes. Les partenariats rapprochant différentes entités (par exemple dans les domaines de la santé, de l'apprentissage des adultes et des organisations bénévoles) peuvent ouvrir d'autres possibilités de promotion, car ils exploitent des contacts existants et atteignent différents publics. Toutes ces stratégies contribuent à présenter comme normale la participation des femmes à l'apprentissage et aux

activités de la collectivité, et ce faisant contestent et aident à supprimer les barrières comportementales rencontrées par la femme qui apprend.

5.3. La participation peut être entravée par la distance et l'insécurité

Si les femmes doivent participer pleinement à l'apprentissage et commencer à assumer des responsabilités publiques plus importantes, leur sécurité doit être garantie. Dans un grand nombre de régions rurales isolées, les femmes sont vulnérables pendant les trajets, surtout si elles sont seules. Les transports publics sont généralement très réduits. Les horaires des mesures d'apprentissage peuvent aussi limiter l'accès des femmes ; des trajets à pied dans l'obscurité présentent des risques élevés, et les possibilités de transport n'existent pas.

La violence des hommes à l'égard des femmes désireuses d'apprendre constitue un véritable défi. Les frustrations provoquées par le fait que des femmes n'accomplissent pas leurs tâches domestiques ou de garde, ou ne travaillent pas dans les champs pour produire de la nourriture, peuvent déclencher l'agressivité. La participation des femmes à des activités en dehors de leurs rôles et leur exposition à de nouvelles idées et pensées mettent en cause les valeurs traditionnelles. Certains hommes se sentent menacés dans leur identité, qui est assise sur le pouvoir et l'autorité. Même quand une femme est « autorisée » à se joindre à des activités éducatives, ses nouvelles connaissances, notions et questions peuvent créer un malaise et une menace psychologique au statut de ses frères, père et mari. Si leur propre niveau d'alphabétisme est faible, ils peuvent craindre que la femme dotée d'une éducation supérieure ébranle leur statut.

Dans le mois au cours duquel est rédigé le présent ouvrage (juin 2013), des femmes célébrant l'ouverture d'un centre villageois d'apprentissage des adultes dans le nord de l'Inde sont attaquées par des hommes qui leur infligent de sérieuses blessures. Même si le droit à l'alphabétisation est reconnu, des femmes sont aujourd'hui encore, en raison de leur statut, menacées et maltraitées par des hommes quand elles tentent d'exercer ce droit.

Quelques solutions

Quand l'apprentissage est dispensé à proximité des foyers, à des horaires adaptés à leurs autres tâches, il est plus probable que les femmes se sentent suffisamment en sécurité pour envisager d'y participer. Les opportunités offertes au sein de la communauté, comme dans l'initiative indonésienne, par exemple dans le cadre des structures confessionnelles telles que mosquées, médersas et églises, ouvrent des espaces proches et sécurisés pour l'apprentissage. L'appren-

tissage mobile proposé à domicile ou à proximité, à l'aide de caravanes, bateaux ou bus équipés, comme en Indonésie et au Pakistan, surmonte également ces obstacles.

L'effort fourni en commun par les hommes et les femmes pour discuter et résoudre les problèmes de violence entre les sexes était une caractéristique du travail en Sierra Leone. Les menaces physiques et psychologiques peuvent être réduites si les craintes sont exprimées dans un environnement éducatif ouvert et encadré. Quant aux comportements culturels, les hommes doivent être impliqués dans l'apprentissage afin de prendre part au processus de changement.

Le recours à des intermédiaires respectés tant par les femmes que par les hommes contribue à valider la participation des femmes à l'alphabétisation et à surmonter les anxiétés à ce sujet. Au Brésil, des agents sanitaires ont aidé les femmes à accéder à l'apprentissage, et en Turquie des éducateurs de la petite enfance se sont préoccupés de recruter les mères.

Les cercles *Reflect*, instaurés dans le programme de « prise de parole » au Népal ainsi que dans l'initiative post-conflit en Sierra Leone, étaient perçus par les femmes comme des environnements sécurisés où elles pouvaient s'exprimer ouvertement. Des règles de comportement y étaient négociées, et les participants y étaient respectés sans distinction de sexe. En outre, des règles de base étaient fixées en commun sur la façon de diriger l'apprentissage et de traiter les participants. Ce type de stratégie aide les individus à réfléchir aux informations fournies. Les animateurs pouvaient assumer la fonction de médiateur et aider à réduire les tensions, à instaurer un respect mutuel et à dissiper les agressivités potentielles.

5.4. Impliquer les hommes qui contrôlent et exercent le pouvoir dans le processus de transformation peut être difficile

L'implication des femmes dans l'apprentissage en vue de l'autonomisation n'est qu'une partie du processus. Les entraves structurelles profondément ancrées, qui empêchent de remédier aux inégalités, doivent être mises en évidence, contestées et modifiées. Elles proviennent du pouvoir exercé par les hommes dans les relations personnelles, dans leur rôle de pères, dans les communautés, sur les sites de travail et au sein des gouvernements. Des garçons sont éduqués à croire à leur prétendue supériorité, et dans certaines cultures prennent les décisions à la place de leurs sœurs.

Les belles-mères, les femmes âgées et les mères de garçons favorisent souvent la perpétuation de ce pouvoir. Dans de nombreux cas, les structures et systèmes officiels, dont les législations, ont été créés de sorte à exclure les femmes du dialogue et de la prise de déci-

sion, qui pourraient engendrer leur autonomisation et une plus grande égalité.

Quelques solutions

Un grand nombre d'organismes, d'animateurs et d'éducateurs actifs dans l'éducation des adultes savent que les mesures d'autonomisation des femmes doivent impliquer une action éducative auprès des hommes. Celle-ci crée des opportunités de réfléchir aux relations de pouvoir, à l'inégalité et aux capacités des femmes, et de remettre en question le statut et l'éducation des garçons. Les femmes et les hommes doivent en outre travailler ensemble à élaborer une compréhension et un respect mutuels.

Au Népal, en Sierra Leone, en Bolivie et dans le travail de l'organisation sénégalaise Tostan, les hommes étaient impliqués avec les femmes dans l'apprentissage. Les questions d'inégalité, rapportées au contexte de l'apprentissage, étaient ouvertement discutées avec les animateurs, et les attitudes, comportements et sentiments étaient explorés ensemble. En Inde, les femmes ont appris à s'adresser aux hommes en position de décision et d'autorité pour réclamer leurs droits. Les animateurs ont aidé les hommes et les femmes à définir et à reconnaître les changements nécessaires et ont pris des mesures pour soutenir leur concrétisation.

Le programme turc de soutien paternel s'adresse exclusivement à des hommes. Il permet aux pères d'examiner les compétences parentales avec des enfants âgés de deux à dix ans. Il est complémentaire au programme d'éducation mère-enfant, de sorte que les hommes et les femmes négocient de nouvelles formes de parentalité. Cette démarche est autonomisante pour les femmes et améliore l'égalité dans le partage des responsabilités parentales.

5.5. L'alphabétisation n'est pas toujours attrayante, motivante et pertinente pour les femmes

L'alphabétisation est souvent considérée comme quelque chose qui est transmis de manière didactique aux femmes et aux hommes au moyen d'exercices et d'abécédaires. Ce type d'approche fait du tort aux connaissances et compétences latentes chez de nombreuses femmes, qui au quotidien utilisent l'écriture, interprètent des signes et des symboles, discutent et négocient. Les femmes ne sont pas des récipients qu'il s'agit de remplir, elles apportent des expériences précieuses qu'il est impératif d'intégrer.

Déceler et exploiter les connaissances et les pratiques existantes chez les femmes, comprendre les finalités et l'intérêt de l'alphabétisation dans leur vie, et en tenir compte pour élaborer des approches motivantes et participatives donnent lieu à un appren-

tissage plus efficace et durable. Cette démarche peut certes s'avérer très exigeante pour les enseignants et animateurs qui doivent élaborer les programmes ainsi que les ressources et matériels afférents.

Les prestataires de l'apprentissage se doivent d'identifier les questions et sujets pertinents et importants pour les femmes. Les dévoiler exige du temps et des concertations, une coopération avec les agences et organisations concernées, une écoute et un échange avec les femmes. Les compétences des animateurs doivent être étendues aux approches participatives qui incitent les femmes et les hommes sur un pied d'égalité à identifier les difficultés à traiter, et à mettre au point des solutions. Ces compétences incluent la gestion des processus et des personnels, et la création d'espaces démocratiques et ouverts où les désaccords peuvent être exprimés et partagés.

Les femmes doivent devenir des partenaires dans la définition et la conception de leurs programmes d'apprentissage. Certaines femmes adhèrent aux approches que l'on appelle fonctionnelles ou instrumentales. D'autres souhaitent être « éduquées » dans un sens plus large de sorte à se rapprocher de leurs frères ou maris, ou encore acquérir des connaissances pour s'impliquer dans des activités tel un conseil d'établissement scolaire ou se faire élire. Si les objectifs éducatifs sont trop éloignés des aspirations et réalités quotidiennes des femmes, leur implication est improbable.

Quelques solutions

Les femmes qui ont participé aux programmes décrits se sont engagées dans l'alphabétisation quand celle-ci se rapportait à leurs contextes et leurs motivations, et quand elles bénéficiaient du soutien de la collectivité, y compris les membres de leurs familles. Des méthodes inspirées de Freire ont été appliquées dans le programme brésilien sur la santé des femmes et en Bolivie sur la santé reproductive des femmes.

Au Sénégal, les femmes ont appris comment améliorer l'alimentation et la nutrition de leurs nourrissons. En Bolivie, les femmes ont utilisé les compétences de base pour acquérir des connaissances sur leur corps et sur la santé reproductive. Dans l'approche Tostan, la littératie et la numératie étaient les moyens de développer des compétences pratiques telles que la génération de revenus et la gestion de projets. Les femmes népalaises ont appris à perfectionner leurs capacités de parole et d'écoute pour impliquer les autorités, leur poser des questions et leur demander des explications. Elles ont appris à s'exprimer clairement en apprenant la langue de l'administration et du pouvoir. En Inde, les femmes ont utilisé l'alphabétisme pour comprendre leurs droits et réclamer les rétributions qui leur étaient dues.

La fondation pour l'éducation des mères et de leurs enfants en Turquie est partie du souhait des femmes

de donner à leurs enfants un bon départ dans la vie pour les engager dans l'apprentissage et les rendre autonomes de sorte à pouvoir modifier leurs attitudes et comportements. Une approche similaire a aidé les pères à appréhender les questions d'inégalité entre les sexes en rapport avec la vie familiale ainsi que leurs rôles et responsabilités. Le programme brésilien d'alphabétisation et de santé des femmes travaillait lui aussi sur des sujets et questions qui étaient d'une importance centrale dans la vie quotidienne des femmes.

Certaines initiatives ont sélectionné un besoin qui n'a pas été désigné directement par alphabétisation. Il en est le cas pour l'initiative bolivienne sur la santé reproductive des femmes et pour le travail de Nirantar en Inde sur les droits des femmes au travail. Certaines femmes n'ont peut-être pas répondu à l'appel de l'alphabétisation quand celle-ci ne comportait pas une finalité plus générale. Mais une fois « accrochées », les femmes ont volontiers rejoint les activités d'alphabétisation si elles en voyaient l'intérêt. Relier l'alphabétisation à des thèmes plus généraux et pertinents pour les femmes leur donne donc un but et une motivation pour participer.

Les approches ethnographiques qui intègrent la situation des femmes mais explorent aussi leurs pratiques actuelles de l'écrit sont également efficaces. Les organisateurs dans le Pakistan rural ont investi beaucoup de temps à détecter ce que les femmes souhaitaient et ce dont elles avaient besoin. Les apprenantes en Sierra Leone et en Inde ont appris à élargir leur pratique de l'écrit au moyen du téléphone portable.

La majorité des programmes étaient appuyés par des partenariats qui fournissaient des cadres stratégiques, des contributions spécialisées ou des informations. Ils aidaient à enrichir et à élaborer le programme, proposant des centres d'intérêt riches et variés qui aidaient les femmes à persévérer.

L'existence de mécanismes permettant d'examiner et d'être à l'écoute des difficultés et des défis actuels concernant les femmes ainsi que d'y réagir contribue à créer des opportunités réactives. Les stratégies de suivi et d'évaluation propres au programme d'éducation mère-enfant en Turquie, à l'initiative de santé reproductive en Bolivie et au programme de santé au Brésil ont aidé à mener des activités de réflexion. Elles ont renforcé l'engagement et la participation des apprenantes ainsi que la qualité des interventions, ont démontré en outre l'impact obtenu et contribué à l'imputabilité.

5.6. Perfectionner les capacités des animateurs ou éducateurs ainsi que des bénévoles est un défi

Un grand nombre des animateurs avaient uniquement reçu une éducation de base et suivi des

programmes très courts de formation. En l'absence d'un perfectionnement professionnel continu, il est inopportun d'attendre de leur part des interventions éducatives de qualité auprès des femmes. Ils doivent en effet acquérir les compétences relatives à l'animation et à l'encadrement de femmes, à la conception de programmes éducatifs, l'élaboration de matériels et l'exploitation de ressources. En outre, un apprentissage sur les questions d'inégalité entre les sexes, de marginalisation et d'autonomisation des femmes ainsi que des moyens de les traiter est indispensable. Un perfectionnement professionnel permanent engendre des interventions éducatives de qualité qui incitent les femmes à poursuivre leur apprentissage.

Quelques solutions

Au Népal et au Brésil, les animateurs locaux bénévoles ont été formés à assumer des responsabilités éducatives au niveau de la communauté. Au Pakistan, des enseignants ont été initiés aux méthodes d'apprentissage des adultes, et en Turquie, des enseignants et assistants sociaux ont reçu une formation. En Bolivie, des enseignants du système éducatif formel ont été formés à travailler avec des adultes. Au Sénégal, le gouvernement a financé la conception d'un manuel de formation destiné au perfectionnement des animateurs et bénévoles.

La mise en place en Inde de mesures éducatives qui permettaient de passer du statut d'apprenante à celui d'animatrice ou représentante était considérée comme un élément essentiel de l'autonomisation.

Les animatrices et porte-parole dotées de nouvelles connaissances et compétences et assumant de nouveaux rôles sont devenues des modèles précieux pour les autres femmes.

5.7. Les opportunités au-delà de l'alphabétisation communautaire sont souvent très limitées

L'apprentissage informel communautaire peut être considéré comme différent de celui qui est proposé par les institutions en milieu urbain, et même inférieur. Il peut être difficile de combler le fossé entre les mesures informelles et communautaires d'alphabétisation et l'apprentissage élargi tout au long de la vie. Les organisateurs de l'apprentissage des adultes peuvent rencontrer des difficultés à mettre en place des mesures de perfectionnement. De nombreuses femmes et leurs familles ont des difficultés à comprendre et à reconnaître la valeur de l'éducation permanente.

L'apprentissage communautaire est éventuellement davantage accepté par les hommes, car il est local et a tendance à organiser des groupes non mixtes. Loin d'ouvrir de nouvelles opportunités, cet apprentissage informel peut perpétuer certaines barrières compor-

tements et culturelles. Les organisations ne fixent généralement pas d'objectifs stratégiques généraux et n'anticipent donc pas ce qui pourrait se produire après les premières étapes, ou si l'apprentissage pourrait conduire à des formes plus vastes d'autonomisation et d'égalité.

À moins d'accéder à des formules de perfectionnement, à des qualifications reconnues, au volontariat, à l'emploi et à des mesures plus formelles d'apprentissage, les femmes risquent d'éprouver des difficultés à utiliser leurs nouvelles connaissances, compétences et constatations. En dépit de leur participation à l'apprentissage, il se peut qu'elles demeurent dans des situations marginalisées.

Quelques solutions

Le passage de l'apprenante communautaire à un rôle à responsabilité dans le secteur éducatif ou à une tâche de formation en tant que bénévole ou animatrice peut être gratifiant et autonomisant. Ces opportunités démontrent les capacités des femmes et ouvrent l'accès à de nouvelles responsabilités dans des rôles de supervision et de direction. Cette ascension peut les autonomiser au point de les conduire à des positions d'autorité.

En Inde, les femmes ont été formées à des tâches de supervision à titre d'animatrices, alors que dans les activités *Reflect* en Sierra Leone, les femmes ont assumé des responsabilités au sein des cercles. Au Sénégal, l'initiative Tostan prévoyait des opportunités structurées pour que les femmes deviennent membres des comités de gestion communautaire. Elles y étaient chargées de transmettre leurs nouvelles connaissances à d'autres mères en les aidant à perfectionner leurs compétences de communication. Au Brésil ont été créés des réseaux de bénévoles. Les jeunes femmes indonésiennes avaient accès à des opportunités pour obtenir des qualifications équivalentes à celles de leurs consœurs qui avaient accompli leur scolarité. Le groupe népalais a ajouté de nouvelles mesures et étapes au rythme de l'acquisition de savoirs et d'assurance par les femmes. Elles étaient alors en mesure de définir l'apprentissage qu'elles souhaitaient et dont elles avaient besoin pour remplir efficacement leurs nouvelles tâches. L'identification de ces mesures de perfectionnement a motivé les femmes à poursuivre et les a rendues autonomes au point d'être impliquées dans des processus de transformation.

5.8. La tâche d'influencer les politiques au niveau national, régional et local est immense

Dans de nombreux pays, les femmes sont largement sous-représentées dans les activités de prise de décision, de gestion et de gouvernance au sein des

collectivités locales, des écoles, des dispensaires et des gouvernements ; et ceci en dépit de l'engagement de gouvernements en faveur de la parité des sexes et des discours selon lesquels les femmes doivent être traitées à l'égal des hommes. Un grand nombre de gouvernements doivent encore reconnaître publiquement le fait que l'éducation des adultes et l'apprentissage tout au long de la vie, y compris l'alphabétisation des adultes, peut contribuer au développement socio-économique et à l'autonomisation des femmes et des hommes. Si l'alphabétisation et l'apprentissage des adultes restent pour les décideurs confinés au rang de priorité secondaire, les millions de femmes peu ou pas alphabétisées demeureront marginalisées (Oxfam, 2005). Leurs voix ne seront pas entendues dans les familles, les communautés et à tous les niveaux de gouvernance.

Quelques solutions

L'alphabétisation conçue pour autonomiser les femmes et pour coopérer avec les hommes en vue de faire évoluer les attitudes et les comportements peut engendrer une participation accrue des femmes à la gouvernance. Le programme népalais s'est efforcé d'y parvenir en coopérant avec les hommes en position de pouvoir, les persuadant d'entamer le dialogue avec les femmes, en outre d'aider les femmes à comprendre les mécanismes de gouvernance et de cerner de quelle manière elles pouvaient y contribuer. En Inde, les femmes ont acquis une compréhension et un savoir sur leurs droits, pour ensuite impliquer les autorités et leur demander des explications sur le non-respect de ces droits. Elles ont appris à utiliser leurs connaissances juridiques pour entrer en dialogue avec les gouverneurs. Les comités de gestion Tostan ont fourni aux femmes des opportunités d'appliquer leurs connaissances et compétences en instaurant des relations d'égal à égal avec les hommes et contribuant activement aux organismes de gouvernance locale. Ces opportunités étaient ancrées dans les structures de ces comités. Les femmes népalaises étaient soutenues de manière similaire pour entrer dans les comités de gestion scolaire. La présence de modèles a aidé les femmes à réaliser ce qui était possible.

Les approches concluantes encouragent les femmes à accepter des responsabilités dans le secteur éducatif, favorisent l'autonomisation et aident les femmes à reconnaître leurs particularités et leurs aptitudes. Assumer des rôles secondaires de supervision, devenir bénévole ou aider à la programmation et à la réalisation sont autant de pas vers l'autonomisation, car ce faisant les femmes prouvent leurs capacités et à elles-mêmes et aux autres. Ces possibilités doivent être consciemment élaborées et favorisées, et reliées aux mécanismes de gouvernance locale.

Les organisations de femmes telles que Nirantar font office de plateformes où les femmes peuvent

réclamer leurs droits et se défendre de manière collective. L'acquisition de compétences de sensibilisation et de pression, comme en témoignent les Sierra-Léonaises, peut engendrer la mise en place de nouvelles prestations dans les domaines de la santé et de l'eau. Ces succès encouragent les femmes à assumer davantage de responsabilités et à faire pression pour obtenir d'autres services.

6. Recommandations

Il est impossible d'affirmer que l'alphabétisation à elle seule autonomise les femmes et leur donne les moyens de créer le changement et d'y participer. Mais ancrée dans des politiques et programmes favorisant l'égalité dans tous les aspects de la vie, l'alphabétisation est un élément décisif du processus de changement pour les millions de femmes peu ou pas alphabétisées.

L'analyse de ces évolutions créatives et prometteuses suggère des recommandations sur l'action à entreprendre à l'avenir.

6.1. Élaborer des stratégies éducatives visant à autonomiser les femmes

La participation à l'apprentissage ne mène pas automatiquement à l'autonomisation des femmes. Les prestataires, animateurs et enseignants doivent proposer un apprentissage qui déclenche les changements que les femmes recherchent.

Actions

Les animateurs et enseignants doivent :

- ☞ programmer des activités d'apprentissage qui ouvrent des voies vers l'autonomisation et le changement ;
- ☞ programmer des stratégies et activités supplémentaires qui éliminent ou réduisent les barrières comportementales et culturelles mentionnées auxquelles se heurtent les femmes, et qui instaurent d'autres relations de pouvoir ;
- ☞ mobiliser des partenaires au sein des organismes officiels et du secteur associatif. Ils peuvent apporter des connaissances et des ressources supplémentaires ainsi que favoriser l'adhésion publique à l'apprentissage. Ils peuvent également servir d'agents d'orientation et de sensibilisation ;
- ☞ proposer des espaces d'apprentissage réservés aux hommes, en vue de traiter certains défis qui les concernent et d'examiner leurs réponses à apporter à l'autonomisation des femmes ;
- ☞ concevoir des mesures éducatives mixtes, en vue de stimuler une compréhension mutuelle et des solutions collectives.

6.2. Cerner et analyser les obstacles à la participation

Les concepteurs des programmes d'apprentissage visant à autonomiser les femmes doivent bien cerner les obstacles et défis qu'elles rencontrent, afin d'élaborer des stratégies permettant d'y faire face. Identifier et

supprimer les obstacles tels que les distances à parcourir, les attitudes des hommes envers les rôles et les capacités des femmes, ou les structures de pouvoir, ouvre la voie à la participation.

Actions

Les prestataires de l'apprentissage doivent :

- ☞ programmer et mener dès le début une étude consistant à identifier les obstacles à l'autonomisation et à l'apprentissage ; explorer ce que les femmes veulent ou ce qu'elles aimeraient apprendre et dans la même démarche les sensibiliser aux opportunités éducatives programmées ;
- ☞ déceler le changement visé pour les femmes, par exemple assumer de nouvelles responsabilités, devenir membres dans les structures de gouvernance ou se mobiliser pour un changement (garantir l'approvisionnement en eau, des services de santé ou l'éducation des filles) ;
- ☞ supprimer les obstacles relatifs aux lieux d'apprentissage, aux distances, à la garde des enfants ou des personnes âgées et aux horaires ;
- ☞ exploiter les médias, dont la presse, la radio et la télévision, pour rehausser l'image publique de l'éducation des femmes et informer les femmes et les collectivités ;
- ☞ coopérer avec les notables, les personnes d'influence et les familles pour les sensibiliser, les informer et gagner leur soutien à la participation des femmes.

6.3. Intégrer les hommes dans l'apprentissage visant l'autonomisation des femmes

Intégrer les hommes dans l'apprentissage implique d'aborder les questions de relations et de structures traditionnelles de pouvoir. Sans l'implication des hommes, les tentatives des femmes de parvenir à l'autonomisation ont peu de chances de réussir.

Actions

Les prestataires de l'apprentissage doivent :

- ☞ élaborer un concept explicite qui inclut les hommes dans l'apprentissage visant l'autonomisation des femmes ;
- ☞ définir les horaires, le contenu et la méthode de l'apprentissage destiné aux hommes, composé d'activités pour les hommes et pour les deux sexes ;
- ☞ dispenser aux animateurs et enseignants des mesures de formation sur les inégalités entre les

sexes et sur le rôle des hommes dans les stratégies d'autonomisation ;

- ☞ dispenser aux animateurs et enseignants des mesures de formation sur l'animation d'activités éducatives pour les femmes, pour les hommes et pour les deux sexes, ainsi que sur la médiation ;
- ☞ coopérer avec les familles, les notables et les fonctionnaires en vue d'engager les hommes dans l'apprentissage.

Les animateurs et enseignants doivent :

- ☞ servir de médiateurs dans les situations qui peuvent s'avérer difficiles et provoquer l'agressivité et des ressentiments chez les hommes dont le pouvoir est contesté.

6.4. Concevoir un enseignement et un apprentissage pertinents, attrayants et motivants pour les femmes

Les expériences éducatives que vivent les femmes sont décisives pour faciliter le changement. Les approches tout comme les contenus de l'apprentissage sont des éléments essentiels des processus d'autonomisation. Une expérience concluante qui apporte des changements tangibles implique que les femmes conservent leur désir d'apprendre et progressent dans des opportunités complémentaires.

Actions

Les prestataires de l'apprentissage doivent :

- ☞ impliquer les femmes dans la conception, la programmation, la révision et l'optimisation du programme d'alphabetisation ;
- ☞ identifier les sujets, questions et contextes qui importent aux femmes, tels que les droits au travail, l'accès aux services, la vie et les relations familiales, les conflits et la violence, la santé et les activités citoyennes ;
- ☞ procéder à des évaluations en vue de démontrer aux publics externes la valeur et l'impact du programme.

Les animateurs et enseignants doivent :

- ☞ appliquer des approches participatives qui offrent aux femmes leur propre espace d'exploration, d'expression et de discussion ;
- ☞ valoriser et utiliser la parole et l'écoute en tant qu'aspects essentiels de l'alphabetisation, en intégrant les langues locales et officielles ;
- ☞ déceler et évaluer ce que les femmes savent, utilisent et comprennent déjà dans la pratique de l'écrit au moyen des « approches ethnographiques » ;
- ☞ intégrer des activités de suivi et d'évaluation menées avec les femmes en vue d'optimiser le programme.

6.5. Perfectionner les capacités des bénévoles et des animateurs

Un apprentissage monotone et insatisfaisant peut constituer pour les femmes une confirmation qu'elles ne sont pas capables d'apprendre. Une expérience éducative de qualité encourage les femmes à participer, favorise leur progression ultérieure et gagne leur respect. Cette situation dépend dans une large mesure de l'éducation, des compétences et connaissances des animateurs, qu'ils soient bénévoles ou rémunérés. Les animateurs de l'alphabetisation des femmes doivent enseigner les compétences de base, mais aussi transmettre les capacités liées à l'autonomisation.

Actions

Les prestataires de l'apprentissage doivent :

- ☞ former les animateurs à appliquer des approches créatives et diverses ;
- ☞ perfectionner les connaissances et conceptions des animateurs sur l'alphabetisation ;
- ☞ sensibiliser les animateurs aux inégalités entre les sexes, à la marginalisation et à l'autonomisation des femmes ; les former aux techniques permettant d'intégrer ces thèmes dans leur enseignement ;
- ☞ perfectionner les capacités des animateurs à négocier avec les structures de pouvoir, les personnes d'influence et les organisations communautaires en vue de favoriser et de soutenir le changement ;
- ☞ former et valoriser les femmes bénévoles en leur conférant le statut d'animatrices partenaires.

6.6. Mettre en place des possibilités de progression

Un apprentissage communautaire accessible doit conduire au changement et à la progression. Sans ce type d'opportunité, les femmes restent marginalisées, et leur apprentissage devient un mécanisme de soutien à leur situation, au lieu d'un vecteur d'autonomisation et de transformation. Les femmes qui sont intéressées et enthousiastes dès leurs premiers pas dans l'apprentissage désireront des opportunités supplémentaires.

Actions

Les animateurs et enseignants doivent :

- ☞ veiller à intégrer dans le programme des opportunités de progression supplémentaires et par petites étapes qui prolongent l'apprentissage des femmes ;
- ☞ recenser et analyser régulièrement l'apprentissage, et échanger avec les femmes sur leur progression et sur d'autres approches et contenus qu'elles pourraient souhaiter ;

- ☞ *intégrer des mesures de soutien entre pairs et des possibilités d'assumer des responsabilités au sein du programme d'apprentissage ;*
- ☞ *intégrer les modèles de femmes pour échanger sur leurs expériences et présenter leurs parcours d'autonomisation.*

Les prestataires de l'apprentissage doivent :

- ☞ *créer des passerelles pour que les apprenantes deviennent enseignantes ;*
- ☞ *négoier avec les partenaires, les organismes communautaires et de gouvernance pour mettre sur pied un volontariat ainsi qu'une formation transmettant aux femmes les connaissances et compétences nécessaires pour ces tâches bénévoles ;*
- ☞ *rembourser les dépenses tels les frais de déplacement aux bénévoles qui ne peuvent assumer les frais de leur intervention ;*
- ☞ *exploiter les partenariats pour identifier les potentiels d'apprentissage complémentaire et de travail rémunéré, et aider les femmes par des mesures de formation à saisir ces opportunités.*

Les prestataires de l'apprentissage doivent :

- ☞ *procéder à un suivi et collecter des données pour les soumettre au gouvernement, en vue d'établir si les politiques existantes sont efficaces, pour qui, où et comment.*

6.7. Élaborer des politiques d'autonomisation des femmes reposant sur l'alphabétisation

Les politiques fournissent des cadres de développement et véhiculent des concepts, valeurs et objectifs. La voix des femmes doit être entendue dans les discours qui influencent l'élaboration des politiques. Les politiques créées pour les femmes et non pas par des femmes ne sont pas propices à leur autonomisation. Les programmes soutenus par les administrations locales ou nationales sont plus susceptibles de disposer d'un financement garanti et d'obtenir des résultats plus vastes, par exemple l'éducation des filles, la santé des enfants ou la santé reproductive.

Actions

Les gouvernements nationaux, régionaux et locaux doivent :

- ☞ *élaborer des politiques insérées dans des cadres d'apprentissage tout au long de la vie, prévoyant un financement garanti et des stratégies à long terme ;*
- ☞ *insérer dans l'élaboration des politiques les tâches de recenser et de diffuser les concepts d'autonomisation des femmes, des hommes et des communautés entières ;*
- ☞ *développer et communiquer à grande échelle les concepts et l'importance de l'alphabétisation des adultes ;*
- ☞ *être à l'écoute des femmes et de leurs parcours.*

7. Bibliographie

ActionAid. 2012. *From the ground up: women's roles in local peacebuilding in Afghanistan, Liberia, Nepal, Pakistan and Sierra Leone*. London.

ActionAid. 2013. *REFLECT. Empowering adults through education*. <http://www.actionaid.org.uk/about-us/reflect/>. (consulté le 1er juin 2013).

Archer, D. 2005. *Corriger une injustice : une base référentielle pour l'alphabétisation des adultes*. London-Johannesburg, actionaid-international - Global Campaign for Education.

Bekman, S. and Kocak, A. A. 2010. *Mothers Reporting: the Mother-Child Education program in five countries*. Istanbul, Mother-Child Education Foundation Publications.

Cagatay, N. 1998. *Gender and poverty*. New York, Social Development and Poverty Elimination Division – UNDP. <http://www.undp.org/content/dam/aplaws/publication/en/publications/poverty-reduction/poverty-website/gender-and-poverty/GenderandPoverty.pdf>. (consulté le 20 juin 2013).

Clement, K. 2012. *Providing education opportunities to adolescent girls in Indonesia through non-formal equivalency programmes: a case study*. Bangkok, UNESCO.

Collins, C. 2001. Reading out of reach for many in Turkey: some men fear disobedience if wives learn. *Chicago Tribune*, 1 August 2001. http://articles.chicagotribune.com/2001-08-01/features/0108010022_1_low-literacy-rural-women-read/. (Accessed 19 June 2013).

Department of Business Innovation and Skills. 2012. *Skills for life survey reveals English and maths levels of adults*. London. <https://www.gov.uk/government/news/skills-for-life-survey-reveals-english-and-maths-levels-of-adults/>. (consulté le 17 juin 2103).

DFID. 2011. *A new strategic vision for girls and women: stopping poverty before it starts*. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/67582/strategic-vision-girls-women.pdf. (consulté le 22 juin 2013).

DFID. 2012. *Empowerment: a journey not a destination*. <http://www.pathwaysofempowerment.org/PathwaysSynthesisReport.pdf>. (consulté le 10 juin 2013).

Duff M., Fransman J., and Pearce E. 2008. *Review of 16 REFLECT evaluations*. London, ActionAid. [http://www.reflect-action.org/~reflecta/sites/default/files/u5/Review of 16 Reflect Evaluations - English full.pdf](http://www.reflect-action.org/~reflecta/sites/default/files/u5/Review%20of%2016%20Reflect%20Evaluations%20-%20English%20full.pdf). (consulté le 7 juillet 2013).

Reflect. 2013. *REFLECT in Sierra Leone*. <http://www.reflect-action.org/node/92>. (consulté le 2 juin 2013).

Freire, P. 1996. *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth, Penguin.

ISU (Institut de statistique de l'UNESCO). 2009. Vers la nouvelle génération de statistiques sur les compétences en alphabétisme: la mise en œuvre du Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP). *Fiche technique; 1*. Montréal, ISU. <http://unesdoc.org.unesco/images/0018/001838/183893f.pdf>. (consulté le 30 mai 2013).

ISU (Institut de statistique de l'UNESCO). 2013. *Adult and Youth Literacy: National, regional and global trends, 1985 – 2015, Document d'information de l'ISU*. Montréal, ISU.

Kha ri Gude. 2013. *Who are the learners?* <http://www.kharigude.co.za/index.php/about-kha-ri-gude/38-statistics/71-who-are-the-learners>. (consulté le 20 juin 2013).

Metropole Journal. 2012. Ten year programme teaches adults to read and write. *Metropole Journal*. http://portal.metropolejournal.com.br/noticiadetalhe/2992/Ha_10_anos_programa_ensina_adultos_a_ler_e_escrever. (consulté le 10 juin 2013).

Nabi, R. 2012. *Planting the seed of family reading / literacy in unreachable 'illiterate' families*. Unpublished presentation at seminar December 2012, organised by the Literacy Working Group, NIACE and BAICE, London.

Nabi R., Rogers A. and Street B. 2009. *Hidden literacies: ethnographic studies of literacy and numeracy practices*. Bury St. Edmunds, Uppingham Press.

NESA. 2013. *Joint programme MDG-F: prevention and support of children's malnutrition in highly vulnerable areas: Project NESA report*. Dakar, UNESCO (non publié).

NIACE. 2012. *Women's Right to Literacy*. <http://www.niace.org.uk/news/womens-right-to-literacy/> (consulté le 29 mai 2013)

Oxenham, J. 2008. Programmes d'alphabétisation efficaces : le choix des décideurs. Paris, UNESCO/IIEP (Principes de la planification de l'éducation – 91).

Oxfam. 2005. *Gender equality and adult basic education*. Oxford (Royaume-Uni), Oxfam GB.

Oxfam. 2012. *Nothing is impossible: the raising her voice programme in Nepal*. Oxford (Royaume-Uni), Oxfam GB. <http://policy-practice.oxfam.org.uk/publications/nothing-is-impossible-the-raising-her-voice-programme-in-nepal-226735/> (consulté le 1er juin 2013).

Robinson-Pant, A. 2008, Women, Literacy and Development: Overview. In Street, B and Hornberger, N. (eds). *Encyclopedia of Language and Education*. Springer.

Rose, Pauline. "UN 2013 MDG Report: despite major progress, greater efforts are needed", *World Education Blog*. <http://efareport.wordpress.com/author/prosemgr> (consulté le 7 juillet 2013).

Sanchez Moretti, G. A. and Frandell, T. 2013. *Literacy from a right to education perspective: contribution prepared for the final evaluation of the implementation of the International Plan of Action for the United Nations Literacy Decade (UNLD)*. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002214/221427e.pdf>

Tostan. 2012. *Spotlight on girls: Aja Drammeh*. <http://www.tostan.org/blog/spotlight-girls-aja-drammeh/> (consulté le 19 septembre 2013).

Tostan. 2013. *Success Stories: SMS texting promotes literacy*. <http://www.tostan.org/stories/sms-texting-promotes-literacy>. (consulté le 2 juillet 2013).

UIL (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie). 2010a. *Cadre d'action de Belém : exploiter le pouvoir et le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour un avenir viable*. Hamburg, UIL. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf>

UIL (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie). 2010b. *Alfabetizando com Saude (Apprendre à lire et écrire en bonne santé)*. <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=4&programme=2&language=fr> (consulté le 10 juin 2013).

UIL (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie). 2012a. *Rapport mondial d'évaluation à mi-parcours de LIFE 2006-2011 : Envisager l'avenir avec LIFE*. Hambourg. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002153/215337f.pdf> (consulté le 30 mai 2013).

UIL (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie). 2012b. *Sahajani Shiksha Kendra: Literacy and Education for Women's Empowerment*. <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=14&programme=82/> (consulté le 3 juin 2013).

UIL (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie). 2012c. Programme d'alphabétisation fonctionnelle destiné aux femmes adultes (AFFLP) <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=14&country=PK&programme=63&language=fr> (consulté le 10 juin 2013).

UIL (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie). 2012d. Programmes d'alphabétisation familiale. <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=15&country=TR&programme=56&language=fr> (consulté le 21 juin 2013).

UIL (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie). 2012e. *Projet d'alphabétisation bilingue sur la santé procréative (programme Bi-Alfa)* <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=16&country=BO&programme=38&language=fr>. (consulté le 11 juin 2013).

UIL (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie). 2013. *Initiative pour l'alphabétisation (LIFE)*. <http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/education-building-blocks/literacy/un-literacy-decade/literacy-initiative-life/> (consulté le 3 août 2013).

Nations Unies. 2004. « 10 stories the world should hear more about: women as peacemakers: from victims to re-builders of society ». <http://www.un.org/events/tenstories/06/story.asp?storyID=70/> (consulté le 1 juillet 2013).

UNESCO. 2008. *Le Défi mondial de l'alphabétisation : bilan de l'alphabétisation des jeunes et des adultes à mi-parcours de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation 2003-2012*. Paris, UNESCO.

UNESCO. 2011. *Diagnostico de la educacion indigena bilingue para jovenes y adultos. Modelo de Alfabetizacion Intercultural y Bilingue*. Mexico City, UNESCO.

UNESCO. 2012. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012. Jeunes et compétences: l'éducation au travail*. Paris, UNESCO.

UNESCO. 2013. *De l'accès à l'égalité: autonomiser les filles et les femmes par l'alphabétisation et l'enseignement secondaire*. Paris, UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002217/221797f.pdf>

UNFPA. 2013. *Empowering women: promoting gender equality: UNFPA*. <http://www.unfpa.org/gender/empowerment3.htm/> (consulté le 30 mai 2013).

UNICEF. 2013. *Millennium development goals. Goal: Promote gender equality and empower women*. http://www.unicef.org/mdg/index_genderequality.htm (consulté le 29 mai 2013).

Unterhalter, E, et al. 2011. *Gender equality and women and girls' education, 1995 — 2010: how much is there space for hope?* London, Institute of Education. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/BSP/GENDER/UNTERHALTER.pdf>. (consulté le 17 juin 2013).

Upton, S. and Gandi, S. L. 2012. *Reflect Evaluation Report, Sierra Leone, PAMOJA*. <http://www.pamoja-west-africa.org/English/Documents/FRCSLEvaluation.pdf> (consulté le 2 juin 2013).

Vishwanath, T. 2012. *Opening Doors : Gender Equality in the Middle East And North Africa*. Washington, World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/10844/>

Worldwatch Institute. 2012. *The Critical role of women in sustainable development*. <http://www.worldwatch.org/critical-role-women-sustainable-development/>. (consulté le 22 juin 2013).

World We Want 2015. 2013. *Education for Sustainable Development: e.discussion April – May 2013*. <http://www.worldwewant2015.org/node/342413/> (consulté le 22 juin 2013).