

## AUTOFORMATION FÉMINISTE

Claudie Solar  
Université d'Ottawa

### Résumé

*L'autoformation féministe réfère ici à la démarche féministe, c'est-à-dire la démarche éducative autonome de femmes en vue d'acquérir une compréhension du monde dans une perspective féministe. Les parcours de dix militantes féministes illustrent cette démarche modélisée en trois temps: celui de la prise de conscience, celui de l'acquisition de connaissances et celui de l'action ou de la réinsertion sociale. Ces parcours d'autoformation se vivent à l'âge adulte car les savoirs sur les femmes sont occultés dans les parcours scolaires. Il peut toutefois en être autrement. Dans cet article, les données de la recherche sur la démarche féministe de militantes sont d'abord décrites. Elles sont ensuite interprétées et mises en perspective dans le champ de l'éducation des adultes et de l'enseignement.*

### Abstract

*Feminist self-directed learning refers to the feminist transformation; that is, the autonomous educational path followed by women in order to gain a feminist frame of reference and knowledge. The feminist transformation of ten feminist activists provides an illustration of this process which includes three stages: consciousness raising, acquisition of knowledge, and social action or reintegration. This transformation occurs during adulthood since feminist knowledge is not included in the schooling process. However, it could be otherwise. In this article, the data provided by the study of feminist activists' transformations is first presented. It is followed by an interpretation of the data in the field of adult education and its use in teaching.*

---

Alors que les mouvements féministes ont largement influencé certains champs disciplinaires tels la sociologie ou les sciences de la santé, ce n'est que récemment qu'ils ont commencé à marquer le registre officiel de l'éducation des adultes. Il est bien question ici de «registre officiel» car les femmes ont toujours été présentes dans les activités d'éducation permanente ou d'éducation populaire mais, comme le relève si bien Edith Smith pour le Canada (1992), l'institutionnalisation de l'éducation des adultes n'a pas retenu les pratiques éducatives des femmes adultes. Il s'agit là encore de l'éternelle redite de l'omission des femmes et de leur exclusion de la mémoire collective (Smith, 1978). Aussi les féministes en éducation des adultes se retrouvent avec la même tâche que leurs consoeurs dans d'autres disciplines, c'est-à-dire réécrire l'histoire, la philosophie et l'épistémologie de ce vaste champ que couvre l'expression «éducation des adultes». L'éducation des adultes, comme champ disciplinaire, tout comme l'éducation en général (Martin, 1982), n'inclut pas les femmes.

Dans les années 1950, Simone de Beauvoir a relancé la lutte des femmes en désamorçant la notion d'une «nature féminine» (de Beauvoir, 1949), et, depuis, l'analyse féministe de l'éducation s'est faite de plus en plus précise et systématique (Belotti, 1973; Forman, O'Brien, Haddad, Hallman, & Masters, 1990; Gaskell & McLaren, 1987; Lempen-Ricci & Moreau, 1987; Solar, 1992; Spender, 1980). Parallèlement, le système éducatif occidental se développait, se démocratisait et se formalisait en s'appuyant sur les paradigmes classiques du savoir et de la recherche dans lesquels la sous-représentation ou l'omission des femmes est de mise, la référence à l'homme blanc est la norme, et les activités et préoccupations des femmes sont dévalorisées quand elles ne sont pas oubliées. La situation actuelle en ce qui concerne l'éducation des femmes a relativement peu changé en ce qui a trait aux contenus de formation et, ce, même si les femmes ont investi massivement les lieux de l'éducation tout au moins comme étudiantes.

Or, la pratique de l'éducation des adultes et de l'intervention dans des groupes de femmes permet de prendre acte de la soif des femmes de savoirs qui les concernent. Pour avoir accès à ces savoirs, elles vont courir les rencontres et les séminaires, visionner les derniers films et vidéos, acheter et lire les derniers livres sur les femmes, faits par des femmes, pour les femmes. Elles établissent des dialogues, partagent leurs analyses pour les valider avec une curiosité insatiable, à l'affût de nouvelles perspectives plus inclusives. C'est ainsi qu'est né l'intérêt de l'étude du parcours des femmes dans leur apprentissage du féminisme afin de mieux saisir ce parcours, d'une part, et cerner, d'autre part, les connaissances sur lesquelles les femmes s'appuient pour construire leur nouvelle compréhension du monde (Solar, 1988). Dans cette étude, la démarche féministe a été définie comme suit:

le pas fait dans la doctrine qui sous-tend l'action des femmes dans leurs luttes pour la transformation des rapports hommes-femmes et de l'ordre établi (Solar, 1988, p. 9).

Le cadre conceptuel prenait pour postulat de départ que les femmes devenaient féministes à l'âge adulte seulement. Ce postulat était issu d'une lecture de l'éducation des femmes dans laquelle les savoirs relatifs aux femmes ne font pas partie des programmes d'études de la scolarité obligatoire (Solar, 1993) et qu'encore aujourd'hui ces savoirs n'ont que peu atteint les lieux de haut savoir si ce n'est dans les programmes d'études sur les femmes et d'études féministes qui demeurent «le secret le mieux gardé des universités canadiennes» (Vandelac, 1990). Aussi, d'après cette perspective, les femmes s'inscrivent dans un processus d'autoformation pour acquérir leurs savoirs féministes.

Dans les pages qui suivent, il sera question des parcours d'autoformation des dix militantes féministes<sup>1</sup> interviewées pour la recherche sur la démarche féministe (Solar, 1988). Un résumé-synthèse des dix parcours suivra une description des caractéristiques des femmes interviewées. Puis, viendront une synthèse et une interprétation des données pour terminer par une mise en perspective dans le champ de l'éducation des adultes. Vue sous cet angle, la recherche sur la démarche féministe offre des éléments de réponse à la question suivante: comment des féministes ont-elles appris le féminisme?

### Les Caractéristiques des Femmes Interviewées

Quand on regarde le profil des dix femmes interviewées (voir tableau 1) dans le cadre de cette recherche on obtient le portrait suivant. Premièrement, ce sont évidemment toutes des militantes<sup>2</sup> actives dans des groupes de femmes de la région de Montréal, puisque tel était le lieu de la recherche. Elles sont nées entre 1925 et 1958; elles ont entre 30 et 62 ans au moment des entrevues. Elles se distribuent approximativement en trois groupes: il y a celles qui sont près de la cinquantaine ou dans la soixantaine et qui sont nées avant que les femmes du Québec n'aient obtenu le droit de vote au niveau provincial. Il y a celles qui sont nées dans les années 40 et qui naviguent autour des quarante ans au moment de l'entrevue. Enfin, il y a les plus jeunes, celles qui sont nées à la fin des années 50 et qui ont pu bénéficier de la réforme du système d'éducation québécois qui, suite au Rapport Parent, instaure l'accessibilité, la gratuité et la mixité de l'école primaire et secondaire. L'échantillon des femmes interviewées même s'il est limité laisse voir une répartition équitable entre jeunes et moins jeunes. On pourrait presque dire qu'il illustre l'existence d'une relève dans le mouvement des femmes.

En ce qui a trait au milieu socio-économique d'origine, trois femmes proviennent du milieu ouvrier, cinq d'un milieu économique moyen, et deux seulement d'un milieu aisé ou bourgeois. Cette répartition étonne un peu car elle ne correspond pas à l'image généralement colportée sur les féministes, c'est-à-dire une image de femmes provenant majoritairement de milieu bourgeois, bien éduquées, défendant leurs intérêts personnels.<sup>3</sup> Il y a peut-être ici un autre mythe sur les féministes à déconstruire car les révolutions et les revendications ouvrières ont toujours été gagnées avec l'implication des femmes mais l'histoire n'a pas gardé la mémoire de leurs revendications spécifiques.

<sup>1</sup> Les militantes interviewées ont été choisies dans un processus boule de neige. Des personnes qui sont en lien avec des groupes de femmes ont été sollicitées pour suggérer des noms de femmes susceptibles de parler de leur démarche féministe. Puis, la même question était posée aux femmes interviewées au fur et à mesure des entrevues. Parmi les noms suggérés, celles qui avaient été nommées par deux personnes ou plus étaient contactées pour une entrevue.

<sup>2</sup> Des militantes féministes ont été choisies comme sujets de la recherche car, d'une part, elles étaient reconnues féministes dans leurs actions par le monde extérieur, ce qui évitait l'auto-définition, et, d'autre part, elles n'étaient pas connues du grand public ce qui permettait de préserver l'anonymat des personnes.

<sup>3</sup> L'image de bourgeoise est très souvent imposée aux femmes en éducation des adultes (Gaskell & McLaren, 1987, p. 306).

**Tableau 1**  
**Caractéristiques et Thèmes d'Études des Femmes Interviewées sur leur Démarche Féministe**

Noms	Année de naissance	Milieu socio-économique d'origine	Formation initiale	Retour aux études	Thèmes d'études et de réflexion
Andrée	1952	moyen	secrétariat juridique	bacc en psycho-sociologie de la communication formation en gestalt	l'avortement; la violence faite aux femmes; le viol; la vie dans un contexte de domination les enfants
Barbara	1925	ouvrier	un an de cours commercial		l'autonomie financière et l'autonomie personnelle; l'éducation; l'accès à l'égalité; l'accréditation multipatronale
Colette	1957	moyen défavorisé	BA animation		la violence physique et psychologique; la pauvreté; la solitude; l'érotisme
Diane	1953	aisé	DES		les ghettos d'emploi; l'accès à l'égalité; la syndicalisation des femmes; les congés de maternité et parentaux; les rapports de force des femmes dans les groupes mixtes
Evelyne	1948	moyen	BA animation		le travail ménager; le privé et le politique; le temps; le rapport des femmes au temps
France	1951	ouvrier	DEC; un an univ.		le travail en termes d'inégalité et de discrimination; la violence
Guyline	1939	ouvrier	Brevet d'enseignement	2 certificats 3 <sup>e</sup> en cours	l'autonomie personnelle et l'autonomie financière
Isabelle	1946	bourgeoise	BA travail social	1 certificat	l'identité
Jeanne	1958	moyen	BA	MA littérature en cours	la violence; l'autonomie; l'éducation; l'instruction et l'alphabétisation; l'appareil gouvernemental
Laure	1938	moyen	Brevet d'enseignement	1 mineur 1 certificat	l'autonomie financière

Au niveau de l'éducation, il faut distinguer entre formation initiale et formation continue. Pour ce qui est de la formation initiale, six ont une formation relativement traditionnelle: cours commercial, secrétariat, brevet d'enseignement, études secondaires ou collégiales. Quatre ont un baccalauréat universitaire. Par contre cinq des femmes interviewées sont retournées aux études ou les ont poursuivies, dont trois spécifiquement sur les bancs de l'éducation des adultes par le biais des certificats. Une seule femme parmi les dix poursuivait une maîtrise au moment de l'entrevue. Si l'on prend le portrait actuel, cinq ont un baccalauréat et deux autres l'ont complété au deux tiers. Au niveau de la formation donc, les femmes qui ont participé à cette recherche n'avaient pas au départ une formation poussée, au contraire. C'est souvent à l'éducation des adultes qu'elles l'ont parfaite. Dans tous les cas, seules les plus jeunes ont pu bénéficier d'une certaine formation aux analyses féministes dans le réseau post-secondaire. C'est déjà dire que dans l'ensemble, en ce qui a trait au féminisme, les femmes de la recherche se sont formées elles-mêmes par elles-mêmes et entre elles.

Quelques autres précisions peuvent être encore ajoutées en ce qui concerne les caractéristiques socio-démographiques des femmes qui ont participé à cette recherche. L'une d'entre elle est de race noire, les autres de race blanche. L'une est anglophone, les autres francophones. L'une est immigrante, une autre est originaire d'une autre province canadienne, les autres sont québécoises. L'une est homosexuelle, les autres hétérosexuelles.<sup>4</sup> Cinq sont mariées et ont un ou des enfants. Une est divorcée et vit seule; deux sont en relation de couple et deux vivent seules. Ici aussi, l'image des féministes colportés par les stéréotypes sociaux n'est pas de mise.

### Dix Femmes, Dix Parcours de Vie

Il est difficile de faire une synthèse des parcours de vie des dix femmes interviewées. Chacune a le sien dont certaines parties ressemblent à celles des autres. Mais, il n'y a pas de parcours-robot. Les parcours de vies ressemblent à la multiplicité des vies de femmes qui s'insèrent à une époque donnée. Ainsi, Barbara, la doyenne des femmes interviewées, se verra refuser ce qu'elle souhaitait si ardemment jeune fille: l'éducation. Une éducation classique que ces parents auraient pu lui offrir mais qui contrevenait aux moeurs de l'époque où une jeune fille recevait au mieux une formation secrétariale en attente du mariage. C'est donc ce qu'elle fera et sa démarche se poursuivra comme femme mariée dans l'action communautaire au sein des écoles et de son milieu. Guylaine et Laure aussi se marieront et interrompront leur carrière d'enseignantes pour s'occuper des enfants. Et c'est par le biais d'intervention avec le milieu qu'elles s'intègrent dans des parcours qui les conduisent à des questionnements en ce qui concerne la situation des femmes et éventuellement à participer à des actions pour modifier la situation. Andrée, Diane, Evelyne et Isabelle aussi se marieront

<sup>4</sup> Dans cette recherche, aucune des femmes interviewées n'a changé d'orientation sexuelle en raison de sa démarche féministe. Ceci rompt aussi avec les stéréotypes classiques à l'égard des féministes.



mais avec un parcours tout au moins intérieur si ce n'est social un peu moins classique, un peu plus contestataire, davantage revendicateur. Colette et Jeanne prendront très vite le parti pris de travailler dans des groupes de femmes dans lesquels l'une développe au fil des actions sa compréhension de la situation des femmes et l'autre développe des habiletés de stratégies d'intervention politique. Toutes les deux ainsi que France suivent un parcours qui les amènent aux études universitaires avec peu d'interruption mais France coupera cette formation qui omet les femmes. Jeanne choisit délibérément des champs d'études autres que celui des femmes tandis que Colette s'y forge une identité personnelle et professionnelle.

Le point où les femmes de la recherche se ressemblent le plus, et cela n'a rien d'étonnant compte tenu du but de la recherche, est celui d'un parcours d'acquisition de connaissances sur les femmes. Mais les lieux et les modes d'acquisition varient. Andrée se forme d'abord dans une implication en milieu de travail qui l'amène à la condition féminine; Barbara essentiellement dans son action communautaire qui inclut éventuellement des actions dans des groupes de femmes; Colette par le biais de ses études et de son travail au sein de groupes de femmes; Diane au travers des contraintes sociales sur les femmes et de l'exploitation des femmes dans les ghettos d'emploi féminin; Evelyne dans la contestation étudiante des années 1960 et dans l'éducation populaire; France par le biais de la discrimination au travail et par une remise en question existentielle; Isabelle par le biais de son questionnement personnel et le besoin de maintenir son identité; Jeanne au fil de son action militante qui met en pratique ce qu'elle connaît déjà de la vie des femmes; Guylaine et Laure enfin par une implication communautaire et une analyse de la précarité du travail à temps partiel.

### **Démarches Féministes: Autoformation et Savoir**

Le cadre théorique développé pour cette recherche sur la démarche féministe repose essentiellement sur quatre auteurs, trois femmes et un homme. Marion Colby (1978) apporte une image d'une transformation féministe en trois temps: la prise de conscience, l'acquisition de connaissances et l'action. Alice Home (1978) contribue à la connaissance des changements vécus par des femmes ayant participé à des groupes de croissance. Elaine Posluns (1981) décrit des processus de changement vécus par des femmes qui rompent avec les rôles stéréotypés. Enfin, Jack Mezirow (1978a, 1978b) met en relief le changement de cadre de référence de femmes effectuant un retour aux études. Tout comme Marion Colby, il marque la démarche vécue par ces femmes en trois temps qu'il nomme à l'aide d'une nomenclature moins militante. Il parle d'aliénation, de restructuration et de réinsertion sociale.

De ces quatre auteurs, Colby, Posluns et Mezirow mentionnent explicitement l'acquisition de connaissances comme un élément de la transformation; Home y réfère implicitement. L'image de la démarche féministe ainsi fournie est celle d'un changement de cadre de référence qui comporte un temps majeur de changement qui peut se vivre sous un mode modéré ou sous un mode relativement intensif. La

mise en place du nouveau cadre de référence passe nécessairement par l'acquisition de connaissances.

### Phase de Prise de Conscience

Cette modélisation de la démarche féministe s'avère être relativement juste. Toutes les femmes de la recherche ont un parcours qui s'inscrit dans ce modèle. Toutes sauf une: Jeanne. Nous reviendrons à Jeanne plus loin. Pour ce qui est des autres, elles ont toutes connu une période majeure de changement. Andrée parle de crise, Colette de remise en question, Evelyne de prise de conscience, France d'introspection et Isabelle de rejet. Pour ces cinq femmes ainsi que pour Diane, le changement est fait de ruptures et la période de changement est marquée d'une intensité émotive forte. Pour ces six femmes, les périodes de prise de conscience et d'acquisition de connaissances de la démarche féministe sont ici très marquées, intenses.

Les trois autres, quant à elles, ont vécu des démarches moins bouleversantes, plus modérées. Barbara, Guylaine et Laure parlent d'une démarche progressive, plus graduelle même si Barbara et Laure ont connu des temps forts, de lectures notamment. Or il est intéressant de relever que Barbara, Guylaine et Laure sont les aînées de la recherche. Elles sont nées et ont grandi dans un contexte historique où les femmes n'avaient que peu de droits et les femmes mariées encore moins, tout au moins au Québec. Elles ont connu un contexte social légalement discriminatoire et leur démarche semble se dérouler en synchronie avec l'histoire: elles prenaient conscience de la discrimination à l'égard des femmes en même temps que le mouvement des femmes des années 60-70 prenait de l'ampleur.

Mais, que la démarche féministe se vive sur un mode bouleversant ou modéré, c'est une démarche qui s'inscrit dans la démarche de vie des femmes interviewées, en lien avec leurs expériences. Ce n'est pas une situation particulière ou un événement particulier qui provoque cette démarche. Il n'y a pas d'éléments déclencheurs précis comme tels de la démarche féministe. Le déclencheur, si déclencheur il y a, c'est un contexte global de discrimination à l'égard des femmes et c'est ce contexte global qui provoque la prise de conscience. Il est global car il incorpore généralement tant la vie personnelle, dans les rapports de couple notamment, que la vie publique et professionnelle, dont le monde du travail. Quand il y a des événements particuliers, tels un mariage, une séparation ou une mise à pied, ils s'inscrivent dans la démarche; ils ne la provoquent pas. Aussi, la démarche des femmes interviewées fait davantage suite à une réflexion personnelle qu'à des événements extérieurs. Ce résultat diffère d'une tendance largement répandue en éducation des adultes à trouver l'origine d'une démarche dans un problème ou un dilemme (approche de résolution de problèmes/ problem-solving approach; par exemple Knowles, 1973 et Tough, 1978).

### Phase d'Acquisition de Connaissances

La deuxième phase de la démarche en est une d'acquisition de connaissances. Ici, aucun doute, les femmes interviewées ont eu une activité intense de formation

autodirigée qui se traduit souvent en termes de lectures et de discussions. L'importance des connaissances féministes, des analyses féministes, des théories qui amènent une compréhension de leur situation personnelle et de la situation collective des femmes est une des données fortes de la recherche. Cela ressort clairement du discours des femmes interviewées. Les connaissances ici sont jugées vitales et permettent aux femmes de se reconstruire. Cette reconstruction passe par la compréhension de la situation, la sienne et celles des autres femmes. Cette phase est une phase personnelle dans la mesure où c'est dans cette période que l'on essaie de se situer personnellement dans le contexte de la situation des femmes et de définir clairement ses choix, pour ensuite passer à la phase de la réinsertion sociale ou de l'action. Il y a ici un lien très étroit entre l'individu et la société, le personnel et le social, le privé et le politique, en plus d'un mode d'apprentissage qui passe beaucoup par les autres. Les grands thèmes sur lesquels les femmes de la recherche se sont concentrés sont présentés dans le tableau 1. On y retrouve des thèmes majeurs: l'autonomie (personnelle et financière), le travail (ménager et rémunéré), la violence, le politique (rapports de force, accès à l'égalité, appareil gouvernemental) et l'identité. Ce sont les portes d'entrée principale que les femmes de la recherche ont emprunté pour développer de façon exponentielle leurs connaissances sur la situation des femmes, connaissances qui se déploient sur une multitude de dimensions.<sup>5</sup> Ce déploiement témoigne d'ailleurs de l'aspect systémique de la discrimination à l'égard des femmes. C'est un ensemble de connaissances qu'il faut acquérir pour comprendre la dimension collective de la situation des femmes. Cette dimension collective de la situation des femmes équivaut à l'aspect systémique de la discrimination. C'est la dimension collective de la situation des femmes qui constitue le savoir qui résulte de la démarche féministe.

### Phase de Réinsertion Sociale ou d'Action

Pour toutes les femmes de la recherche la phase de réinsertion sociale ou d'action en est une de militantisme féministe. Ceci n'a rien d'étonnant puisqu'elles ont été choisies en raison de ce militantisme. Pourtant, il est important de relever que pour presque toutes le militantisme est la résultante du cheminement et non le cheminement la résultante du militantisme. Autrement dit, les femmes de la recherche se sont impliquées dans des groupes où elles conduisent des actions féministes à partir du moment où elles ont décidé de travailler au changement de la situation des femmes. Cette étape se fait naturellement. Elle n'est pas difficile.<sup>6</sup> Dans cette recherche, la réinsertion sociale est très spécifique. Ici, ce qui frappe, c'est la détermination des femmes interviewées à traduire leurs

<sup>5</sup> Pour avoir accès aux aspects de la recherche liés aux connaissances et au savoir, la lectrice ou le lecteur intéressé peuvent se référer au rapport de recherche principal (Solar, 1988).

<sup>6</sup> Ceci diffère des résultats d'Elaine Posluns (1981) qui avait trouvé une réelle difficulté dans le passage des femmes à l'action. Ceci pourrait être lié au fait qu'il faut passer par une phase d'acquisition de connaissances avant de passer à l'action. L'action ne suit pas la prise de conscience; il y a une phase intermédiaire.



connaissances dans l'action. Leurs actions sont maintenant guidées par une volonté clairement politique de transformer certaines situations à l'avantage des femmes. Les femmes de la recherche parlent du féminisme en tant que mouvement social. Il a un sens tant personnel que social. Le militantisme féministe leur permet de réinvestir dans l'action sociale les connaissances acquises dans leur démarche personnelle.

Jeanne. Mais revenons maintenant à Jeanne qui se démarque des autres dans sa démarche féministe. Elle se démarque parce que sa démarche ne s'est pas déroulée à l'âge adulte. Elle ne parle pas de temps majeur de changement même si elle fait partie du groupe des plus jeunes de la recherche et que ce sont elles qui ont vécu les démarches les plus bouleversantes. Bien que la cadette des femmes interviewées, Jeanne a vécu une démarche qui s'est construite au fur et à mesure que sa mère parvenait à sortir d'une situation de violence conjugale. Jeanne a ainsi acquis ses connaissances féministes pendant sa période de socialisation avant d'entrer dans l'âge adulte. Pour elle, il n'y a pas de rupture de cadre de référence. Son cadre de référence a toujours été teinté de connaissances féministes. Elle n'a pas eu, une fois adulte, à remplacer celui qu'elle avait acquis dans son enfance.

En cela, Jeanne fait la différence. Elle fait la différence car sa présence même témoigne d'un parcours de formation qui peut être autre. Il peut être autre en autant que le parcours de socialisation inclut des connaissances sur les femmes, leur situation, leurs contributions et leurs aspirations. Il peut être autre avec des modèles de femmes «gagnantes» pour reprendre une expression d'Isabelle, des modèles de femmes dont les rôles ne sont plus confinés à des limites étroites, des modèles de femmes qui connaissent leur potentiel et leurs capacités d'agir.

Si l'on regarde maintenant l'ensemble de ces parcours, on note qu'il s'agit d'une véritable quête. Une quête pour comprendre le monde dans lequel ces femmes vivent et comprendre ce qu'elles sont dans ce monde. Les démarches féministes illustrées par les femmes interviewées ont nécessité beaucoup d'apprentissages. Ils ont été faits dans des groupes de pression et des groupes politiques, dans un processus de démarche autonome, par des lectures individuelles et des interactions avec d'autres femmes. Les femmes de la recherche ont entièrement contrôlé leur processus de formation sans toutefois l'avoir planifié. Il y a ici des exemples d'autoformation inductive qui diffèrent des parcours d'autoformation déductif (Knowles, 1979; Tough, 1982).

### Mise en Perspective

Un des premiers éléments sans doute à faire ressortir, c'est la richesse des données qu'apportent l'étude des trajectoires de vie, de travail, de formation et d'apprentissage de femmes féministes. Ces aspects n'ont été en fait que peu ou pas étudiés. La recension des écrits pour construire le cadre conceptuel de la recherche sur la démarche féministe en témoigne. Peu d'écrits en éducation des adultes ont été répertoriés sur les femmes, le féminisme et le mouvement des femmes. Pourtant, 1975, Année internationale des femmes, avait été une année

importante en termes d'activités de sensibilisation et de formation sous toutes sortes de formes et avait favorisé la publication et la diffusion de nombreux écrits. L'aspect moteur de l'Année internationale des femmes qui inaugurerait la Décennie des femmes a d'ailleurs joué un rôle important dans les parcours de formation des femmes de la recherche. Elles sont plusieurs à avoir connu une période majeure de changement dans cette période maintenant historique. Mais au niveau des écrits en éducation des adultes, rien ou presque; c'est ce que note aussi Jane Thompson:

And yet the evidence of radical initiatives on behalf of women, which seriously challenge patriarchal knowledge and control actually being seen to flourish and beginning to transform oppressive structures are extremely rare (Thompson, 1988, p. 184).

Si l'on utilise des grilles d'analyses féministes, il est difficile de ne pas interpréter cette absence d'études ou d'intérêt en éducation des adultes autrement que comme une omission des femmes, comme une dévalorisation de leurs activités, ou encore comme une démonstration de l'absence de femmes dans la définition du champ d'études de l'éducation des adultes. C'est pourquoi, dans un premier temps, toutes les contributions utilisant analyses et théories féministes deviennent importantes. Le champ de l'éducation des adultes commence d'ailleurs à être investi depuis peu par les analyses féministes. En témoignent des écrits comme ceux de Martine Chaponnière (1988, 1992), de Jane Gaskell et d'Arlene Tigar McLaren (1987: section sur l'éducation des adultes), d'Angela Miles (1989), d'Edith Smith (1992) ou de Jane Thompson (1983, 1988).

L'étude des trajectoires de femmes et de féministes est source de données innovatrices. Si l'on considère le mouvement des femmes comme un vaste mouvement d'éducation populaire, alors une recherche comme celle sur la démarche féministe montre le lien étroit entre les femmes, leurs réflexions-formations et le mouvement des femmes. D'après le construit théorique de Thomas Luckmann (1983) sur le sens commun et la science, chaque personne possède son propre bagage subjectif de connaissances, celui qu'elle a fait sien. Or, dans la démarche féministe:

Les connaissances spéciales sur les femmes générées par les femmes et le mouvement des femmes sont intégrées dans le bagage subjectif des femmes qui à leur tour en créent et les diffusent auprès d'autres femmes (Solar, 1988, p. 251).

On voit ici l'interrelation dans le mouvement des femmes entre les femmes qui se nourrissent intellectuellement au sein du mouvement et le mouvement des femmes lui-même qui est nourri par ces femmes. Ce phénomène ne se termine pas avec le changement majeur de la démarche féministe. Il se poursuit ensuite car les féministes ont toujours besoin de produire de nouveaux savoirs pour parvenir

à développer et renouveler leurs actions qui évoluent dans le temps. Relevons comme pratique féministe, toutes ces retraites, séminaires, rencontres où des femmes se retrouvent pour aller de l'avant dans leurs analyses. Prenons pour exemple les rencontres des groupes féministes dans les universités ou encore le travail sur les analyses féministes de l'éducation mathématique du groupe MOIFEM.<sup>7</sup> Il y a dans toute cette activité de formation autonome des analyses à tirer pour construire une connaissance des apprentissages adultes qui tiennent compte des pratiques. Dans le mouvement des femmes, que ce soit dans un groupe féministe d'action communautaire ou dans un groupe féministe universitaire, une part du développement du savoir et de sa construction se fait par le biais d'un «marrainage» de femmes avec d'autres femmes où les unes communiquent des connaissances à d'autres et où, d'autre fois, les femmes construisent ensemble les analyses qui leur manquent. Ce mode d'apprentissage ressemble à s'y méprendre au mode d'apprentissage en vigueur dans le monde des femmes en ce qui a trait aux savoirs traditionnels des femmes, ces savoirs qui ne font pas partie de la pensée éducative (Martin, 1982, 1985). En effet, les savoirs relatifs aux rôles traditionnels des femmes (maternage et soins des enfants notamment) ne font pas partie des savoirs transmis par l'institution éducative. Ils en ont été évacués à partir du moment où l'éducation a cessé d'être différenciée selon le sexe (Spender, 1982). Les femmes l'apprennent de façon autonome, notamment dans un marrainage où une femme plus expérimentée explique à une moins expérimentée comment il faut s'y prendre. Pour ce type de contenu, les femmes qui marrainent sont en général des femmes de la famille ou des amies. Dans la démarche féministe, le marrainage se fait par le biais du mouvement des femmes. Ce n'est plus la famille, ce sont d'autres femmes auparavant inconnues qui jouent le rôle d'accompagnement.

La recherche sur la démarche féministe ouvre sur une perspective systémique de l'apprentissage et inscrit le savoir et l'apprentissage dans un contexte social.

Dans cette transformation, la dimension collective [des femmes] prend de l'importance car elle permet de saisir la non-unicité du vécu. Du sentiment d'incompétence qui les isolait, [les femmes de la recherche] passent à la connaissance d'un phénomène social et de leur appartenance à ce phénomène. L'éclatement du personnel permet de passer au social et au politique (Solar, 1988, p. 240).

Ceci diffère des approches de l'apprentissage qui ont tendance à considérer la personne comme une entité isolée.

Par ailleurs, ce que cette recherche sur la démarche féministe met en relief c'est d'une part l'importance de l'acquisition des connaissances, et non pas celle

<sup>7</sup> L'auteure est présidente du Mouvement International pour les femmes et l'enseignement des mathématiques depuis 1992. MOIFEM est la section canadienne-française de l'«International Organisation for Women and Mathematics Education».

d'habiletés. La démarche féministe est une démarche éducative dont le but principal en est un de compréhension. La recherche met en relief, d'autre part, le processus d'autoformation que se sont données ces femmes pour assurer leur formation. Les connaissances que les femmes de la recherche ont acquises,

...elles les ont acquises de façon autonome, par elles-mêmes ou avec d'autres femmes, en dehors des institutions scolaires, sauf pour une. [...] elles ont consacré beaucoup de temps et d'énergie pour découvrir leur existence en tant qu'être social ainsi que la condition de vie des femmes. Or, il peut en être autrement: Jeanne en est le témoignage (Solar, 1988, p. 244).

La démarche féministe des femmes interviewées procure une illustration de l'autoformation vue sous l'angle de l'appropriation de son pouvoir de formation (Pineau et Marie Michèle, 1983). Les femmes de la recherche se sont «appropriés leur formation. Elles se sont moulées elles-mêmes au fil des livres, conférences, colloques, films et discussions avec d'autres femmes, au gré du temps et des questions du moment» (Solar, 1988, p. 247). Mais qui dit appropriation de son pouvoir de formation dit aussi autonomie de la personne. Une grande majorité des auteures et auteurs en éducation des adultes prennent l'autonomie comme une donne.<sup>8</sup> Or, les thèmes d'études et de réflexion présentés dans le tableau 1 montrent que l'autonomie est un thème majeur pour les femmes de la recherche.<sup>9</sup> Aussi, tout comme Carole Gilligan (1982) a remis en question la notion d'autonomie dans la conception de l'adulte, il conviendrait de revoir cette notion d'autonomie dans l'apprentissage. Autonomie qui s'acquiert, qui se travaille, qui se développe mais qui n'est pas innée, qui ne va pas sans poser de problèmes et qui n'est pas nécessairement l'objectif principal de la formation. Carole Gilligan, dans son travail sur le développement moral a pris pour sujet d'études des femmes ayant à prendre une décision quant à un avortement. Le champ de l'éducation des adultes pourrait se trouver enrichi par l'étude d'autres situations de vie de femmes. Dans la présente recherche, le thème à l'étude est celui de la démarche féministe mais il y a nombre d'autres thèmes comme l'implication des femmes dans les écoles de leurs enfants ou encore le cheminement des féministes issues de milieu ouvrier. Par ailleurs, on a rarement étudié les connaissances sur lesquelles s'appuient les changements ni les changements qui donnent suite aux connaissances acquises.

Ce qui est en jeu ici c'est la construction des savoirs sur les femmes et la construction de savoirs inclusifs. La recherche a montré comment dans la

<sup>8</sup> L'article de Douglas Joblin (1988) qui traite des postulats sous-jacents au concept d'autoformation est intéressant à cet égard.

<sup>9</sup> Kathleen Martindale dans son analyse autobiographique qui décrit sa démarche féministe en parle également: «As my understanding of the relationship between gender, race, and class deepened, I came to see that 'autonomy' and 'nurturing' are profoundly class- and race- as well as gender-loaded terms» (1992, p. 331).



démarche féministe l'acquisition des savoirs se fait notamment par des activités intenses de lectures. Elaine Posluns (1981) avait également noté ce phénomène quand il s'agit du changement d'attitudes à l'égard des femmes. Allen Tough (1978, 1982) l'avait relevé quand il s'agissait d'apprentissage relié à la compréhension. On peut se demander aussi si cette activité de lecture est un mode d'apprentissage plus spécifique aux femmes puisque, semble-t-il, les femmes lisent davantage que les hommes, sans doute un relent d'une réalité scolaire (Baudelot et Establet, 1992).

Toujours est-il que la recherche sur la démarche féministe montre qu'il y a un lien étroit entre changement et connaissances. Or les connaissances dont il est question ici sont liées à des savoirs féministes, savoirs qui ont longtemps été tenus en dehors des lieux de transmission et de création du savoir. Ils n'étaient pas accessibles et il fallait aller les chercher par soi-même. D'où les processus d'autoformation empruntés. Même si pour nombre de féministes les changements ne se produisent pas aussi vite que souhaité, la situation a toutefois changé. Il existe tout au moins des programmes en études féministes dans les universités (voir le numéro spécial d'Atlantis).

La recherche sur la démarche féministe offre des balises à celles qui enseignent dans les programmes d'Études sur les femmes ou d'Études féministes. En effet, un groupe-classe en études féministes est composé de différents sous-groupes de femmes avec leurs caractéristiques propres. Il y a celles qui sont pré-démarche féministe, c'est-à-dire pré-prise de conscience. Pour elles, et cela peut dépendre du sujet à l'étude, le savoir féministe transmis n'a pas encore pris un sens personnel. Il peut être catégoriquement rejeté ou nié. Ces étudiantes ne sont pas toutes enclines à revendiquer des interactions innovatrices en classe et des approches critiques quant aux savoirs. En cela, l'analyse de Homa Hoodfar qui conteste les sous-entendus implicites en enseignement des pédagogies critiques ou/et féministes est révélatrice (Hoodfar, 1992, p. 309).

Le deuxième sous-groupe est composé de femmes en démarche féministe, c'est-à-dire en démarche de changement. Ici, on retrouve les trois étapes de la démarche féministe. Celle de prise de conscience en est une de découverte, de révélations. Les femmes qui se situent dans cette phase notent, au fil des cours, les points de domination, d'oppression. Elles vont de découvertes en découvertes. Ces découvertes peuvent être éprouvantes et générer de la colère, de la révolte. Les liens entre la situation collective des femmes et la sienne s'établissent jusqu'au moment où la femme qui fait cette démarche ne devient plus qu'un membre du groupe social des femmes. Elle y perd en partie son identité qui se confond avec celle des autres femmes. On entre ici dans un période un peu dogmatique qui rend le travail de la professeure relativement ardu car la pensée dans cette période est sans nuance, souvent radicale. C'est vers la fin de cette étape de prise de conscience que commence, en la superposant, la deuxième étape. L'étudiante qui s'inscrit dans la période d'acquisition de connaissances cherche maintenant à comprendre. Elle devient avide de savoirs. Elle écoute avec avidité et lit avec insatiabilité. Elle questionne. Elle interroge. Le savoir prend

tranquillement sa place et elle aussi. Elle redécouvre petit à petit son identité personnelle et commence à savoir établir les liens entre elle et le groupe social des femmes qui, lui, perd de son monolithisme et commence à prendre une couleur différenciée. C'est sans doute dans cette période que des femmes peuvent poser aux professeures des questions personnelles pour mieux cerner les contradictions qu'elles perçoivent et trouver une façon de les résoudre. Ces questions souvent provocatrices sont pour elles la seule façon d'obtenir des éléments d'information au regard de leur questionnement. Après ces deux périodes, suit celle de l'action ou de la réinsertion sociale. En ce qui concernent les étudiantes des études féministes, certaines sont déjà impliquées ou veulent s'impliquer dans des groupes de femmes sur le campus ou dans le milieu. D'autres étudiantes souhaitent une action moins militante. Le changement est alors surtout interne, moins observable, et leur action se manifeste dans leur vie quotidienne, personnelle et professionnelle. L'action et la réinsertion sociale varient grandement d'une femme à l'autre. Mais quel que soit le choix d'action fait par les femmes, à cette étape-ci, elles poursuivent leur quête intellectuelle dans la structuration d'une pensée qui devient plus personnalisée. Il y a ici intégration du savoir et les femmes commencent à vouloir et pouvoir utiliser des approches de pensée critique. Ici, les femmes ont leur identité propre, un sentiment d'appartenance au groupe social des femmes et un sentiment de fierté d'être femme.

Le dernier sous-groupe dans la classe est celui des femmes dont la démarche féministe de changement est complétée dans la mesure où il n'y a plus de changement majeur de cadre de référence et qu'elles ont redéfini leur identité. C'est aussi le sous-groupe des femmes dont la démarche a toujours été féministe comme Jeanne en témoigne. Elles ont un vaste bagage de connaissances et veulent aller plus avant dans leurs connaissances qui commencent à prendre la perspective d'un champ d'études.

Dans une pratique d'enseignement et de formation en éducation des adultes, que ce soit dans des cours sur les femmes et l'éducation des adultes, des activités de formation au sein des groupes de femmes ou dans des interventions de changement au sein des organisations, cette grille d'analyse peut s'avérer des plus utiles. Elle facilite la tâche d'enseignement et d'intervention car elle donne des pistes d'interaction. Avec certaines personnes, il convient de se taire, d'écouter et au besoin d'ouvrir d'autres portes de la «subjectivité» pour favoriser la saisie des oppressions multiples propres à chacune (Currie, 1992). Avec d'autres, il est préférable d'expliquer ses positions personnelles et de parler de son parcours de vie; c'est le partage du vécu caractéristique des «pédagogies féministes» telles que décrites par les auteures en *Études sur les femmes et Études féministes* (Solar, 1992). Avec d'autres personnes encore, on peut participer à la construction de leur savoir en argumentant et en les aiguillant sur des écrits en lien avec leurs préoccupations; ceci leur permet d'établir un lien personnalisé avec le contenu des formations (Litner, Rossiter, Taylor, 1992, p. 299) et de les faire leurs.

Mais le modèle de la démarche féministe peut aussi s'appliquer aux professeures elles-mêmes. En effet, les écrits en pédagogie féministe traitent en

général des dimensions pédagogiques de l'interaction en classe mais tous ou presque prennent pour acquis que les professeures sont féministes et qu'elles ont intégré les théories féministes. Il en est autrement dans la réalité. Les professeures et professeurs en études sur les femmes ne sont ni tous féministes ni ne partagent la même vision du féminisme et des cours en études sur les femmes (Eichler, 1990). Le modèle de la démarche féministe offre une grille d'auto-lecture de sa propre démarche ainsi qu'une grille pour comprendre où se situent les autres professeures et professeurs.

Notons ici que la démarche féministe n'est pas une démarche linéaire et que, une fois la démarche féministe enclenchée, les trois étapes peuvent être parfois concomitantes car, dans cette démarche, on n'aborde pas tous les thèmes en même temps même si le questionnement est relativement global au départ. Ainsi, la place et le rôle des femmes sont sans doute dans les premiers éléments de démarche par contre la réflexion sur la sexualité ou la religion peut ne survenir que beaucoup plus tard.

### Conclusion

La démarche féministe, telle qu'étudiée dans cette recherche, met en lumière le parcours de femmes dans leur quête d'une compréhension du monde dans lequel les femmes sont visibles. Dans cette perspective, la recherche témoigne de l'importance d'un savoir dans la définition d'une identité valorisante. C'est un antidote à l'identité négative dont parle Erik Erikson (1982). Pour les femmes et en particulier pour les femmes ayant vécu une démarche féministe, la recherche procure des éléments de connaissances qui font écho à une réalité et qui met des mots sur un vécu qui les a transformées.

À partir du moment où l'on se met à étudier des aspects de la vie des femmes, on se rend compte que certaines notions sont marquées par des valeurs et des attentes sociales. Comme cela a été noté, c'est le cas pour la notion d'autonomie. On découvre également des perspectives différentes. Ainsi, la démarche féministe ajoute aux savoirs sur l'autoformation. Elle témoigne d'un parcours particulier de femmes et il ne faudrait pas en minimiser la portée même si l'échantillon de cette recherche est restreint. Les femmes qui ont vécu des démarches féministes sont nombreuses et de nombreuses autres femmes risquent d'en vivre une car l'éducation n'a pas encore su suffisamment intégrer les connaissances sur les femmes pour qu'il y ait actuellement équité intellectuelle.

La recherche sur la démarche féministe est unique en termes de parcours d'autoformation. La recherche de Pierre Grenier (1980) sur les projets éducatifs de femmes âgées est une des rares à avoir porté exclusivement sur des femmes. La démarche féministe met en évidence des parcours d'autoformation authentique dont l'objectif premier n'est ni un projet professionnel (Tough, 1978, 1982) ni un projet sur la vie de famille (Levinson, 1978; Shakelford, 1983, cité par Caffarella et O'Donnell, 1987) ni un projet d'acquisition de compétences ou d'autonomie (Knowles, 1975). Son objectif premier est de comprendre. Il ne s'agit pas d'un

problème technique ou pragmatique à résoudre et la démarche n'est pas planifiée. Son objectif est existentiel. C'est une démarche de vie.

Ainsi, la recherche sur la démarche féministe propose une méthodologie qui permet de mettre en lumière un certain type de données, ce qui vient donc compléter d'autres connaissances issues d'autres démarches de recherche. De plus, en jumelant les analyses féministes de Colby, Home et Posluns à l'approche de Mezirow tout en utilisant celles de Freire et de Memmi, la recherche sur la démarche féministe propose un modèle de transformation du cadre de référence qui associe la dimension émancipatoire à l'oppression d'un groupe social étudié, ici les femmes, et l'occultation du savoir concernant ce groupe.

Les savoirs féministes en éducation des adultes apportent des dimensions différentes et innovatrices, rendant le champ de l'éducation des adultes plus inclusif. Mais le champ de l'éducation des adultes ici est étroit; il réfère à une discipline universitaire où effectivement les femmes sont peu présentes dans les contenus de ce savoir. Toutefois, l'éducation des adultes comme champ de pratique et comme multiplicité de lieux de formation est de beaucoup plus large et, dans celui-là, les femmes y ont toujours été des plus présentes. Il suffit de puiser des connaissances dans ce dernier pour enrichir le premier et ainsi faire que les deux ne soient plus mutuellement exclusifs.

#### Sources Documentaires

- Atlantis. (1990). Special issue on Women's Studies in Canada. 16(1).
- Baudelot, C., & Estabiet, R. (1992). Allez les filles! Paris: Éditions du Seuil.
- Belotti, E.G. (1974). Du côté des petites filles. Paris: Éditions des femmes.
- Bouchard, P. (1989). Pour ne plus mourir de rire: Études des plaisanteries sexistes. Ottawa: Perspectives féministes n° 18. Institut canadien de recherche sur les femmes.
- Caffarella, R., & O'Donnell, J. (1987). Self-directed adult learning revisited: A critical paradigm revisited. Adult Education Quarterly, 37(4), 199-211.
- Chaponniere, M. (1992). Devenir ou redevenir femme. Genève: Société d'histoire et d'archéologie de Genève.
- Chaponniere, M. (dir.). (1988). La formation des femmes. Perspectives actuelles. Genève: Le concept moderne.
- Colby, M. (1978). Women's studies: An inclusive concept for an inclusive field. Canadian Women's Studies, 1(1), 4-6.
- Currie, D.H. (1992). Subjectivity in the classroom: Feminism meets academe. Canadian Journal of Education, 7(2), 341-364.
- de Beauvoir, S. (1949). Le deuxième sexe. Paris: Gallimard.
- Eichler, M. (1990). What's in a name? Women's studies or feminist studies. Atlantis, 16(1), 40-56.
- Erikson, E. (1982). Enfance et société. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Forman, F., O'Brien, M., Haddad, J., Hallman, D., & Masters, P. (1990). Feminism and education. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, Centre for Women's Studies in Education.
- Freire, P. (1974). Pédagogie des opprimés. Paris: Maspéro.
- Gaskell, J., & McLaren, A.T. (1987). Women and education. A Canadian perspective. Calgary: Detselig.
- Gilligan, C. (1982). In a different voice. Psychological theory and women's development. Cambridge, MS: Harvard University Press.



- Grenier, P. (1980). Étude des projets éducatifs poursuivis par des personnes âgées de sexe féminin: Projets d'apprentissage et moyens privilégiés. Mémoire de maîtrise. Montréal: Université de Montréal.
- Home, A. (1978). Change in women's consciousness raising groups. A study of four types of change and some factors associated with them. Doctoral thesis. Toronto: University of Toronto.
- Hoodfar, H. (1992). Feminist anthropology and critical pedagogy: The anthropology of classrooms' excluded voices. Canadian Journal of Education, 7(2), 303-320.
- Joblin, D. (1988). Self-direction in adult education: An analysis, defence, refutation and assessment of the notion that adults are more self-directed than children and youth. International Journal of Lifelong Education, 7(2), 115-125.
- Knowles, M. (1975). Self-directed learning. New York: Association Press.
- Knowles, M. (1979). The adult learner: A neglected species (2nd rev. ed.). Houston: Gulf.
- Lempen-Ricci, S., & Moreau, T. (1987). Vers une éducation non-sexiste. Lausanne: Éditions Réalités sociales.
- Levinson, D. (1978). The season's of a man's life. New York: Alfred Knopf.
- Litner, B., Rossiter, A., & Taylor, M. (1992). The equitable inclusion of women in higher education: Some consequences for teaching. Canadian Journal of Education, 17(2), 286-302.
- Luckmann, T. (1983). Common sense, science and the specialization of knowledge. Phenomenology and Pedagogy, 1(1), 59-73.
- Manicom, A. (1992). Feminist pedagogy: Transformations, standpoints, and politics. Canadian Journal of Education, 7(2), 365-389.
- Martin, J.R. (1982). Excluding women from the educational realm. Harvard Educational Review, 52(2), 133-148.
- Martin, J.R. (1985). Reclaiming a conversation. The ideal of the educated woman. New Haven, CN: Yale University Press.
- Martindale, K. (1992). Theorizing autobiography and materialist feminist pedagogy. Canadian Journal of Education, 7(2), 321-340.
- Memmi, A. (1973). Portrait du colonisé. Paris: Petite bibliothèque Payot.
- Mezirow, J. (1978). Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges. Center for Adult Education: Teachers College. Columbia University.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. Adult Education, XXVIII(2), 100-110.
- Miles, A. (1989). Women's challenge to adult education. Canadian Journal for the Study of Adult Education, III(1), 1-18.
- Pineau, G., & Pineau, M.-M. (1983). Produire sa vie: Autoformation et autobiographie. Montréal & Paris: Albert St-Martin & Edilig.
- Posluns, E. (1981). The change process of women becoming liberated from sex-role stereotypes. Doctoral thesis. Toronto: University of Toronto.
- Smith, E. (1992). Women's learning: Implications for adult education research and practice. Canadian Journal for the Study of Adult Education, VI(1), 45-66.
- Smith, D. (1978). A peculiar eclipsing: Women's exclusion from man's culture. Women's Studies International Quarterly, 1, 281-295.
- Solar, C. (1988). Les connaissances liées à la transformation du cadre de référence dans la démarche féministe. Thèse de doctorat. Montréal: Université de Montréal.
- Solar, C. (1992). Du silence à la parole: Les femmes en quête d'une éducation. Dans Roberta Mura (dir.), Critiques féministes des disciplines, IV(51), (pp. 25-44). Québec: Université Laval. Groupe de recherche multidisciplinaire féministe.
- Solar, C. (1993). Femmes et savoirs. Recherches. Cahier du GCR n°26. Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Spender, D. (1981). Education: The patriarchal paradigm and the response to feminism. In D. Spender (Ed.), Men's Studies Modified (pp. 155-173). Oxford & New York: Pergamon Press.

- Thompson, J. (1988). Adult education and the women's movement. In T. Lovett (Ed.), Radical approaches to adult education: A reader (pp. 181-201). London: Routledge.
- Tough, A. (1978). Major learning efforts: Recent research and future directions. Adult Education, XXVIII(4), 250-263.
- Tough, A. (1982). Intentional changes: A fresh approach to helping people change. Chicago. Ill: Follett.