

Volume 34 Issue 1

cjsae

the canadian journal for the study of adult education

la revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes

rcééa

RACONTER LES CONTRIBUTIONS DES FEMMES À  
L'ÉDUCATION DES ADULTES

Audrey Dahl

*The Canadian Journal for the Study of Adult Education/  
La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*  
Editors-in-Chief: Adam Perry and Robin Neustaeter  
French Language Editor: Jean-Pierre Mercier  
[www.cjsae-rceea.ca](http://www.cjsae-rceea.ca)

34,1 June/juin 2022, 49–66  
ISSN1925-993X (online)

© Canadian Association for the Study of Adult Education/  
L'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes  
[www.casae-aceea.ca](http://www.casae-aceea.ca)

# RACONTER LES CONTRIBUTIONS DES FEMMES À L'ÉDUCATION DES ADULTES

**Audrey Dahl**

Université du Québec à Montréal

## Résumé

*Pour de nombreux chercheurs et chercheuses en éducation des adultes, il est important de bien comprendre l'histoire de ce champ pour mieux envisager son avenir. Comme dans bien d'autres domaines, le rôle joué par les femmes n'est pas toujours mis de l'avant. Avec le temps, il s'avère de plus en plus difficile de raconter une histoire qui inclut la contribution des femmes parce que peu d'archives écrites témoignent de leur agentivité. Cette recherche a fait appel à la méthodologie de l'histoire orale afin de recueillir les récits de quatre femmes contributrices à l'éducation des adultes. À travers l'analyse et l'interprétation de leur parcours, nous pouvons faire ressortir les thèmes suivants : les alliances entre l'éducation des adultes et le mouvement des femmes; l'aspect collectif des contributions racontées qui mènent à des transformations sociales; et le potentiel pédagogique que comportent la cueillette, l'interprétation et la diffusion des histoires orales de personnes à risque d'être invisibilisées de l'histoire.*

## Abstract

*For many researchers in adult education, it is important to have a good understanding of the field in order to better imagine the future of adult education. As in many fields, the role of women has not always been highlighted. Over time, it becomes more and more difficult to tell a story that includes women's contributions because few written archives document their agency. This study applies oral history methodologies to collect the testimonials of four women contributors to adult education. By analyzing and interpreting their journeys, we identified the following themes: alliances between adult education and women's movements, the collective dimension of testimonials collected that lead to social transformation, and the pedagogical potential of collecting, interpreting, and sharing the oral histories of people who may be rendered invisible by history.*

*The Canadian Journal for the Study of Adult Education/  
La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes  
34,1 June/juin 2022, 49–66  
ISSN1925-993X (online)*

© Canadian Association for the Study of Adult Education/  
L'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes

### Introduction

La place des femmes dans les sociétés se fait à travers les luttes. Mais dans les livres d'histoire, la place des femmes au sein de ces luttes n'est pas toujours racontée, puisque les femmes n'y sont pas toujours présentées comme contributrices. C'est ce que nous rappelle l'ouvrage au titre évocateur de l'historienne Micheline Dumont : *Pas d'histoire, les femmes! Réflexions d'une historienne indignée* (2013). Un travail de mémoire visant à rétablir la place des femmes dans l'histoire au Canada constitue elle aussi une lutte qui n'est pas étrangère aux inégalités de genre. Au Québec, l'ouvrage du Collectif Clio, *L'histoire des femmes au Québec depuis quatre siècles* publié dans une première édition en 1982, est le premier consacré aux femmes dans le domaine de l'histoire, et ce, depuis quatre siècles. Mettre de l'avant les contributions des femmes est une préoccupation qui dépasse le champ de l'histoire; il s'agit en fait d'un travail mené sur divers fronts : en travail social (Este, Sato et McKenna, 2017), en anthropologie (Piron, s.d.), en architecture (Adams et Tancred, 2002), en études des femmes (Darsigny, Descarries, Kurtzman et Tardif, 1994) et en éducation des adultes (Clover, Butterwick et Collins, 2016; Imel et Bersch, 2015; Laot et Solar, 2018, English, 2011), pour ne nommer que ceux-là. Ces travaux provenant de différentes disciplines et faisant appel à diverses méthodologies partagent un but commun et peuvent être décrits, pour reprendre Baillargeon, comme « [une] tâche première [qui] est de retrouver les femmes dans l'histoire, de souligner leurs contributions, de combler les vides, bref de faire le plein de connaissances autour du thème général "les femmes dans l'histoire". L'objectif avoué est d'alimenter les luttes présentes » (1993, p. 54). Dans une démarche historique qui vise à alimenter les luttes sociales, l'éducation des adultes pourrait jouer un rôle important, ne serait-ce qu'en faisant ressortir des contributions des femmes les éléments qui nous permettent de mieux comprendre les ressorts de la participation citoyenne d'hier à aujourd'hui.

En 2017, l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA), un organisme non gouvernemental qui a pour mission la promotion et l'exercice du droit des adultes à l'éducation tout au long de la vie, mettait sur pied une série d'initiatives pour souligner l'*Année de l'histoire de l'éducation des adultes*. Une de ces initiatives était de raconter l'histoire de l'éducation des adultes à l'aide d'une ligne du temps relatant des événements marquants. La ligne du temps, composée de libellés accompagnés d'artéfacts, a alors été confrontée à la difficulté de mettre de l'avant la contribution des femmes, celle-ci étant moins documentée ou encore considérée comme secondaire (Collectif Clio, 1982; Baillargeon, 1993; Dumont, 2013). Devant ce constat, un comité de femmes membres de l'ICÉA a formé un partenariat avec un groupe d'universitaires afin de rechercher les contributions des femmes à l'éducation des adultes au fil du temps. Or, cette entreprise de recherche posait le défi de souligner des contributions pour lesquelles il existait moins de sources documentaires et d'artéfacts. En réponse à ce défi, il a été décidé de faire appel à la méthodologie de l'histoire orale, une approche qui génère des données sur les réalités peu documentées à l'écrit. Nous avons ainsi examiné les parcours de vie de quatre femmes investies dans l'éducation des adultes. Ces histoires orales nous ont permis de compléter la recherche archivistique en faisant ressortir des contributions non documentées par écrit tout en contextualisant davantage celles sur lesquelles nous avons peu d'information. Elles nous ont permis de créer de nouveaux libellés et d'utiliser en guise d'artéfact des extraits audio tirés d'histoires orales

afin de compléter la recherche archivistique de la ligne du temps intitulée Les contributions des femmes à l'éducation des adultes.<sup>1</sup>

Dans cet article, nous commençons par situer nos travaux parmi d'autres qui partagent notre volonté de faire une place aux femmes dans l'histoire de l'éducation des adultes. Nous présentons ensuite la méthodologie de l'histoire orale. Pour commencer, notre analyse caractérise l'investissement de chacune des femmes participantes, d'abord de façon individuelle, pour ensuite le mettre en relation avec des enjeux sociaux. Ceci nous permet de relier leurs contributions à certains mouvements et de mettre en exergue l'articulation entre l'éducation des adultes et le féminisme, deux mouvements qui se nourrissent l'un de l'autre. Nous constatons ensuite que l'aspect collectif des contributions racontées par les quatre femmes constitue un élément central de leur participation citoyenne. Finalement, nous discutons le potentiel pédagogique de l'exercice de mémoire axé sur les histoires orales, de leur analyse et de leur diffusion, ainsi que les défis que pose faire l'histoire des femmes en éducation des adultes.

### Histoires des femmes et éducation des adultes

Raconter l'histoire des femmes est une préoccupation de plusieurs travaux à l'extérieur du champ historique. Peu importe la discipline, retrouver l'agentivité des femmes dans un champ quelconque permet de se situer en tant que femme au sein d'un processus qui légitime aussi la contribution de celles qui nous ont précédées. À travers différents projets qui cherchent à faire une place aux femmes dans l'histoire, on retrouve diverses façons de faire l'histoire des femmes. L'approche biographique est sans doute la plus courante parmi les ouvrages qui rassemblent des portraits de femmes et décrivent les parcours de vie et les contributions à un domaine donné. Prenons par exemple *Ces femmes qui ont bâti Montréal : La petite et la grande histoire des femmes qui ont marqué la vie de Montréal depuis 350 ans* (Darsigny et al., 1994), ou *Citoyennes : Portraits de femmes engagées pour le bien commun* (Piron, s.d.). Ces collections de portraits, tantôt basées sur une période historique à explorer, tantôt sur une thématique, utilisent des cadres précis pour interpréter les rôles joués par les femmes dans l'histoire, qu'elles soient pionnières, citoyennes ou bâtisseuses.

Il est difficile de s'avancer sur la propension en éducation des adultes à revisiter son histoire comparativement à d'autres domaines, mais nous pouvons tout de même penser à quelques travaux qui s'y sont attardés afin d'établir les fondements d'un champ, de comprendre son évolution ou de dresser un portrait des principales contributions en termes de théories, de pratiques, d'organisations ou de personnes (Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes [CEFA], 1982 ; English, 2011 ; Friedenthal-Haase, 1998; Hugo, 1990 ; Knowles, 1962; Kidd, 1950; Selman, 1995; Stubblefield, 1988 ; Thibault, 1999, Welton, 1998)<sup>2</sup>. Pour Hugo, les personnes éducatrices d'adultes ne sauront jamais qui elles sont ni où elles vont jusqu'à

1 Pour consulter la ligne du temps : <https://www.tiki-toki.com/timeline/entry/1475990/Les-contributions-des-femmes-l-education-des-adultes/>

2 Hugo, dans son chapitre *Adult Education History and the Issue of Gender* (2015), fait référence à d'autres ouvrages qui traitent de l'histoire de l'éducation des adultes, notamment *Pioneers in Adult Education in Canada* (Rouillard, 1952) et *The Foundations of Adult Education in Canada* (Selman, Selman, Cooke et Dampier, 1998).

ce qu'elles comprennent d'où elles viennent (1990 dans Hugo, 2015, p. 17).<sup>3</sup> Du même souffle, l'autrice constate que les enjeux de l'invisibilité de l'expérience des femmes dans l'histoire de l'éducation des adultes aux États-Unis qu'elle a soulevés il y a vingt ans sont toujours d'actualité. Hugo cite English au sujet du contexte canadien : « écrire à propos de la contribution des femmes est quelque chose d'émergent et de lent à venir » (2013 dans 2015).<sup>4</sup> English parle en connaissance de cause, puisqu'elle a mené plusieurs recherches sur les contributions des femmes en éducation des adultes, notamment sur leur rôle au sein de la *Canadian Association for Adult Education* (CAAE) fondée en 1935. En 2011, elle publie *Adult Education on the Newfoundland Coast: Adventure and Opportunity for Women in the 1930s and 1940s*. La chercheuse se concentre sur les années 30 et 40, période d'émergence de la *Newfoundland Adult Education Association* (NAEA), la première association en éducation des adultes au Canada. Cet article brosse un portrait de la NAEA et de son impact à l'époque sur le mouvement d'éducation des adultes et traite du rôle qu'y ont joué les femmes. English présente aussi trois portraits de pionnières reconstitués à partir d'écrits qu'elles ont laissés. L'autrice aborde les inégalités de genre en éducation, tout en soulignant de quelles façons les activités éducatives de la NAEA pouvaient à la fois reproduire des inégalités et créer des possibilités pour les femmes, tant comme enseignantes que comme apprenantes.

Aussi lente que puisse être l'émergence de travaux sur la place des femmes dans l'histoire de l'éducation des adultes, il semble, au cours des dernières années, que plusieurs chercheuses ont répondu à la préoccupation de produire des connaissances à ce sujet. Dans la même lignée qu'English, qui retrace la contribution des femmes au sein de programmes d'éducation des adultes, d'associations ou de lieux précis, notons les travaux de maîtrise suivant : *The Antigonish Movement: Her Story* (Casey, 2001)<sup>5</sup> et *Undan Snjóbreiðunni (What Lies Beneath the Snow): Revealing the contribution of Icelandic Pioneer Women to Adult Education in Manitoba* (Weir, 2007). Récemment, trois ouvrages collectifs qui rassemblent de nombreuses contributions de femmes en éducation des adultes sont parus : *Pionnières en éducation des adultes : Perspectives internationales* (Laot et Solar, 2018); *No Small Lives: Handbook of North American Early Women Adult Educators, 1925–1950* (Imel et Bersch, 2015); et *Women, Adult Education, and Leadership in Canada* (Clover, Butterwick et Collins, 2016).

Le plus récent ouvrage, *Pionnières en éducation des adultes : Perspectives internationales*, paru en 2018 sous la direction de Laot et Solar, dresse les portraits de onze femmes nées au XIXe siècle ayant vécu en Europe ou aux États-Unis. Après avoir constaté que peu de figures féminines en éducation des adultes avaient été identifiées dans les écrits historiques du monde francophone, les autrices se sont donné pour objectif de sortir de l'ombre ces femmes qui avaient participé, et ce autant que les hommes, à l'émergence et à l'institutionnalisation progressive du domaine d'activités qu'est l'éducation des adultes. Ce collectif, formé de neuf chercheuses, a identifié une liste de pionnières pour ensuite rédiger leur parcours de vie dans le cadre de leur contexte sociohistorique. Ces femmes ont été choisies parce que leur contribution à l'éducation des adultes constituait un travail de pionnière qui a ouvert la voie à d'autres. Pour Laot et Solar, cet exercice de mémoire demande de réfléchir sur ce qu'est l'éducation des adultes et sur ce qui peut être considéré comme tel.

3 Traduction libre.

4 Traduction libre.

5 Nous n'avons pu avoir accès au mémoire, seulement au résumé.

*No Small Lives: Handbook of North American Early Women Adult Educators, 1925–1950*, paru en 2015 sous la direction d’Imel et Bersch, dresse le portrait de 26 femmes ayant contribué au champ de l’éducation des adultes. L’ouvrage a pour but de faire ressortir les rôles historiques joués par les femmes au début du XXe siècle. La période entre 1925 et 1950 a été choisie pour combler les trous de mémoire quant à la participation des femmes lors de la mouvance de professionnalisation de l’éducation des adultes aux États-Unis, période qui coïncide avec la création d’organisations ayant joué un rôle clé dans la profession d’éducateurs et d’éducatrices d’adultes, notamment l’*American Association for Adult Education* (AAAAE) et le *Department for Adult Education*. Les portraits portent principalement sur des États-uniennes avec quelques Canadiennes et une Mexicaine. Les éditrices de l’ouvrage mentionnent que les femmes faisaient partie intégrante de la fabrique de l’éducation des adultes entre 1925 et 1950. Mais même si elles y occupaient divers rôles, leur travail est peu documenté. C’est ce à quoi elles tentent de remédier, tout en problématisant les processus historiques et politiques qui font en sorte que l’on retienne une vision genrée de l’histoire qui invisibilise les femmes, et davantage celles qui appartiennent aux groupes minorisés.

Enfin, *Women, Adult Education, and Leadership in Canada*, paru en 2016 sous la direction de Clover, Butterwick et Collins, se distingue des deux précédents ouvrages en rassemblant une diversité de contributions qui ne sont pas exclusivement biographiques et ne s’attardent pas sur une période précise. Cet ouvrage interprète le rôle des femmes en éducation des adultes à travers la notion de leadership. Selon sa coautrice, Butterwick, cet ouvrage est le premier à offrir une alternative à l’histoire canadienne en éducation des adultes caractérisée par la mise de l’avant d’initiatives et d’hommes reconnus comme leaders dans le domaine. Dans son chapitre d’introduction, elle soulève l’importance de présenter plusieurs histoires. L’idée n’est pas de remettre en question le rôle de leadership joué par ces hommes et leurs initiatives en éducation des adultes, mais plutôt de compléter cette histoire en proposant d’autres histoires d’individues, d’organisations, d’initiatives et de mouvements de femmes qui nous permettent d’amorcer une réflexion sur ce qui compte comme une contribution d’importance dans ce champ (Butterwick).

Ces trois ouvrages partent tous du constat que les femmes sont peu présentes dans l’histoire de l’éducation des adultes et répondent tous au besoin de légitimer le rôle joué par les femmes en l’inscrivant dans cette histoire. Ces travaux sont en quelque sorte pionniers en ce qu’ils ouvrent la voie à d’autres travaux et nous permettent de faire valoir d’autres histoires, des histoires qui se voudraient plus inclusives de personnes, plus particulièrement de femmes, qui sont plus susceptibles d’être oubliées en raison des inégalités de genre et d’autres marginalisations. C’est dans ce territoire encore à explorer que se situent nos travaux sur l’histoire des femmes en éducation des adultes au Québec.

### **Produire des connaissances historiques sur les femmes**

Ce projet de recherche se veut féministe parce qu’il s’intéresse aux femmes comme personnes contributrices. Nous cherchons à faire ressortir la part de leur travail, ainsi que l’impact possible de ce travail sur le cheminement des femmes, non seulement en éducation des adultes, mais également dans la société québécoise. Le fait de vouloir combler des trous de mémoire concernant les femmes nous amène à orienter notre regard vers le mouvement des femmes. C’est l’idée de contribution qui nous guide dans cette recherche. Nous envisageons une contribution comme un apport à la vie sociale dans un cadre de justice sociale. Cet

apport peut être de nature éducative dans un but de développement des apprentissages, mais aussi de transformation sociale.

Les objectifs de cette recherche peuvent se résumer ainsi : mettre de l'avant la contribution des femmes aux différents champs de l'éducation des adultes; comprendre sous quelles formes se manifestent ces contributions; et faire ressortir la place qu'occupe l'éducation des adultes au sein du mouvement des femmes. Dans une volonté de rendre visible ce qui l'est moins, cette étude s'est penchée sur des formes d'éducation moins reconnues qui se déroulent en dehors de la scolarité et des cadres institutionnels. Nous avons mis l'accent sur l'éducation dite non formelle qui survient dans des lieux éducatifs qui ne sont pas toujours reconnus comme tels, ayant parfois peu de ressources, et qui donne lieu à des pratiques moins susceptibles d'être documentées. Cet angle de recherche nous permet de souligner les contributions à caractère communautaire racontées dans les histoires orales de femmes qui, tout au long de leur vie, ont contribué à l'éducation des adultes de diverses façons, et ce, dans divers lieux.

### Histoire orale et histoire des femmes

L'histoire orale consiste principalement en la collection de récits personnels. Ces récits peuvent être orientés sur des épisodes de la vie de la personne qui témoignent de réalités auxquelles on aurait peu accès autrement. Cette approche biographique permet de situer en tant que sujets-actrices des personnes dont la situation sociale offre peu ou pas de prise de parole (Baillargeon, 1993; Reinhartz et Davidman, 1992). La méthodologie de l'histoire orale a d'abord été utilisée en histoire dans une volonté de partager l'autorité historique : ce n'est plus seulement l'historien qui raconte à partir d'écrits, mais plutôt une diversité de voix qui participe à l'histoire et dont il existe peu ou pas de traces écrites (Baillargeon). C'est donc d'une remise en question des méthodes historiques traditionnelles qu'émerge la méthodologie de l'histoire orale. Cette méthodologie ébranle par le fait même l'autorité de l'écrit comme source historique et valorise l'oralité du témoignage. Le récit écrit étant l'apanage des classes supérieures, ce sont bien souvent les hommes qui occupent les positions de pouvoir au sein des institutions qui documentent et archivent les faits et les mérites. Pour Baillargeon, l'histoire des femmes, tout comme l'histoire orale, pose des défis à l'histoire.

Depuis, d'autres disciplines que l'histoire ont eu recours aux histoires orales, notamment les arts, les études de genre, les études autochtones, le théâtre, la littérature, l'anthropologie, la sociologie et l'éducation des adultes. La publication de *Women's Words: Feminism and the Practices of Oral History* (Berger Gluck et Patai, 1991), suivie près de trente ans plus tard par celle de *Beyond Women's Words: Feminism and the Practices of Oral History in the Twenty-First Century* (Srigley, Zembrzycki et Iacovetta, 2018), démontre la transdisciplinarité de la méthodologie de l'histoire orale ainsi que son utilisation dans des perspectives féministes de recherche. Ces ouvrages collectifs présentent un regard critique sur la recherche; on y soulève que les histoires orales accordent une légitimité au témoignage oral en le présentant comme une archive valide et en donnant une voix à des personnes dont les réalités sont moins susceptibles de faire partie de notre compréhension historique.

### Démarche méthodologique

« L'histoire orale et l'histoire des femmes ont donc aussi en commun le fait d'avoir contribué à redonner le statut d'acteurs et d'actrices historiques à ceux et celles qu'elles



étudiant » (Baillargeon, 1991, p. 58). Dans ce contexte, l'histoire orale nous est apparue une méthodologie appropriée pour mettre de l'avant l'histoire des femmes et de les dépeindre comme contributrices à l'éducation des adultes. En partenariat avec le comité femmes de l'ICÉA, nous avons identifié quatre femmes afin de recueillir leurs récits. Ces quatre participantes se sont avérées également impliquées dans le mouvement des femmes. Yasmina, Rosalie, Léa et Nicole ont été choisies selon des critères répondant à nos objectifs de recherche, mais aussi selon leur volonté et leur disponibilité à participer. Il est à noter que le bassin à partir duquel elles ont été choisies était constitué de femmes connues par les membres du comité femmes. Bien que ce comité soit composé de huit femmes de divers milieux et générations et appartenant à plusieurs réseaux, cette façon de faire comportait certaines limites, notamment le fait que nous n'avons pas pu rejoindre des femmes investies dans la communauté anglophone ou encore des femmes ayant œuvré à l'extérieur de Montréal.

Comme le suggère la méthodologie de l'histoire orale, nous avons élaboré des pistes de discussion qui répondaient à notre objectif de documenter la contribution de ces femmes en éducation des adultes. Ces pistes de discussion ont été partagées avec les participantes préalablement à notre rencontre. Au tout début de la rencontre avec chacune des participantes, nous avons rappelé les sujets que nous souhaitions aborder. Une fois l'enregistrement audio démarré, nous avons tenté de laisser, autant que possible, libre cours à leur récit.

Chaque récit a d'abord été analysé comme unité de sens. Cette première couche d'analyse s'est faite par de multiples écoutes. Chacune des histoires orales a été segmentée selon les sujets abordés, ce qui a donné lieu à de nombreux clips audio accompagnés de descriptions écrites détaillées. Certains de ces clips ont été choisis pour constituer des témoignages oraux de la contribution des femmes à l'éducation des adultes et ont été déposés sur la ligne du temps comme artéfact afin de contextualiser des contributions sur lesquelles nous avons peu d'information. Cette première imprégnation des données s'est faite avec l'aide de *Stories Matter*, un logiciel créé à cet effet par le Centre d'histoires orales et de récits numérisés de l'Université Concordia. Nous avons ensuite élaboré des portraits détaillés de chacune des participantes. Une deuxième analyse de type thématique s'est faite par codage avec des thèmes préétablis découlant de nos objectifs de recherche et de la littérature : contribution, rôle, positionnement social, retombées du travail éducatif, relations, modèles, construction du récit, concepts incarnés par le récit. Cette analyse nous a permis d'identifier des éléments communs entre les histoires orales de chacune des femmes, ce qui a enrichi leur interprétation.

### **Quatre histoires de femmes contributrices à l'éducation des adultes**

Les contributions des quatre femmes rencontrées sont nombreuses et s'étendent certainement au-delà de ce qu'elles ont pu nous raconter. Les histoires orales sont l'assemblage de fragments choisis par la personne qui raconte. Celle-ci décide de mettre la lumière sur tel ou tel anecdote, évènement, personne, situation. Elle décide d'accorder de l'importance à certains aspects et d'en taire d'autres. Les histoires orales sont porteuses de significations. Dans un premier temps, ces significations sont attribuées par celle qui raconte à partir de pistes de discussion provenant du projet de recherche. Ce récit est ensuite interprété par



la chercheuse et donc investi d'une double interprétation dans laquelle la chercheuse a le dernier mot (Borland, 2018; Shopes, 2003).

En analysant les récits de Yasmina, de Rosalie, de Léa et de Nicole, nous constatons que chacune d'entre elles donne une signification générale à ses contributions. Cette signification se voit dans le rôle que se donnent ces femmes, comme si ces contributions avaient toujours eu une orientation précise, et ce, même au sein d'un parcours qu'elles peuvent elles-mêmes qualifier de sinueux. Yasmina est un pont entre l'immigration et le féminisme, Léa est une agente de rapprochement, Rosalie soutient la pensée transformatrice des adultes en mouvement et Nicole lutte pour l'accès des femmes à l'éducation. Ce sens, tout comme l'orientation de leur travail, est le fruit d'une réflexion qu'elles portent sur leurs parcours. Yasmina parle de son implication qui peut être comprise comme une quête : « Relativement aux femmes immigrantes, j'avais des choses à... Il y avait des choses que je voulais comprendre et pis que je voulais changer. Donc c'est un peu dans cet objectif-là que j'y ai mis le pied ». En répondant aux questions qui leur demandent de raconter leurs implications en éducation des adultes en tant que femmes, elles construisent un récit où elles se positionnent comme sujet. Elles donnent à ce récit un fil conducteur dans lequel on retrouve des éléments narratifs du conte, notamment l'éveil de la protagoniste résultant d'une situation limite qui déclenche une quête nourrie par des préoccupations récurrentes : l'immigration et le féminisme doivent se parler; les femmes doivent prendre plus de place en société; on doit mettre de l'avant le travail communautaire pour faire avancer les luttes. Celle qui raconte révèle parfois des traits de caractère qu'elle s'attribue : « Évidemment j'étais rebelle! » (Nicole). Chaque histoire est caractérisée par au moins un élément déclencheur qui nous permet d'appréhender les actions et les parcours de manière intelligible. Dans le cas de Nicole, la narratrice identifie que la conjoncture de deux situations discriminatoires constitue pour elle ce que Candida Smith (2002) appelle le « *turning point* », c'est-à-dire l'origine de « l'éveil de sa veine féministe », une prise de conscience qui influence par la suite le reste de son parcours.

Ces éléments narratifs nous aident à comprendre la façon dont le sujet se positionne *a posteriori* dans le contexte social décrit dans son histoire. D'après Chanfrault-Duchet (1991), l'histoire orale menée dans un cadre féministe fait ressortir la complexité, l'ambiguïté et les contradictions des liens entre le sujet, le monde, le passé et l'image sociale et idéologique de la femme. En d'autres mots, l'analyse des récits recueillis peut nous faire voir comment les femmes vivent leur statut, l'internalisent plus ou moins consciemment et l'interprètent. En ce sens, les histoires orales nous permettent de comprendre et d'analyser, pour le présent et le futur, ce que les femmes, à titre d'actrices impliquées dans l'histoire, ont compris comme étant significatif dans le passé, et de quelle façon elles l'interprètent et le perçoivent à l'intérieur du *blueprint* idéologique qu'elles ont internalisé (p. 89-90).<sup>6</sup> Ces possibilités nous amènent à nous intéresser à la construction du récit, aux façons dont ces femmes se positionnent dans des rôles sociaux, au sens qu'elles donnent à leur parcours, aux marqueurs sociotemporels qu'elles identifient. Nous constatons que l'idée d'un mouvement collectif alliant l'éducation des adultes et les approches féministes représente la trame de fond de leur histoire.

### Une histoire en mouvement

Yasmina, Rosalie, Léa et Nicole nous racontent ce qu'elles entendent par l'éducation des adultes et le rôle qu'a joué celle-ci tout au long de leur parcours. Aucune définition de ce qu'est l'éducation des adultes n'a été donnée au préalable. L'éducation des adultes, qu'elle prenne la forme d'un guide de sensibilisation, d'ateliers, d'un comité de réflexion ou d'états généraux, est pour Yasmina un moyen de combattre les préjugés et les discriminations envers les personnes immigrantes et racisées. Occupant des postes clés dans diverses instances qui leur permettent d'exercer un leadership, Léa et Nicole accordent une place centrale à l'éducation des adultes par la création d'occasions d'apprentissage. Que ce soit par des programmes de formation postsecondaire destinés aux femmes, la création de Relais-femmes et du Protocole UQAM/Relais-femmes du Service aux collectivités ou l'élaboration de politiques gouvernementales,<sup>7</sup> l'éducation des adultes est pour Léa et Nicole un moyen d'outiller les femmes pour qu'elles prennent leur place dans la société et d'améliorer leurs conditions de vie. Pour ces deux femmes, l'éducation des adultes et le mouvement des femmes sont interdépendants, et nous pouvons penser que c'est sur cette base qu'elles participent à la création du Centre de documentation en éducation des adultes et en condition féminine (CDÉACF). C'est dans cette organisation que s'inscrit la contribution de Rosalie qui, à la direction du CDÉACF pendant trente ans, définit le rôle du centre de documentation comme celui de soutenir la pensée transformatrice des adultes en mouvement grâce à la mise en commun de savoirs produits par les mouvements communautaire, populaire et des femmes. Cette mission l'amène à archiver et à diffuser le matériel éducatif et de recherche produit par Yasmina. Ces liens entre deux mouvements font aussi ressortir les liens entre les contributions des femmes et les façons dont elles se croisent et se nourrissent l'une de l'autre.

Les histoires orales nous permettent de mieux comprendre les parcours socioprofessionnels de ces femmes ainsi que de quelle façon une implication mène à une autre, à un poste, ensuite à une collaboration avec une organisation, ou encore aux amitiés qui se forment et entraînent aussi une transformation de l'implication. Le récit des parcours de ces quatre femmes s'étant principalement déroulé à Montréal, nous voyons leurs chemins se croiser à des moments précis, mais aussi dans des temporalités distinctes qui, d'une certaine façon, assurent la continuité de leurs mouvements. Toutes les quatre font un passage à la Fédération des femmes du Québec (FFQ), et Nicole en assure même la direction. Les histoires orales dépeignent la FFQ, organisation qui rassemble de nombreuses femmes et organisations de femmes, comme un carrefour de préoccupations féministes qui, au fil du temps, voit prendre forme les contributions de ces femmes tout en assurant la pérennité et la réalisation de nouvelles. Nicole et Léa se sont impliquées dans la création du CDÉACF qui est né du besoin de créer un centre de documentation pour la FFQ, ce qui a permis la création du poste de Rosalie. Avec le CDÉACF et la FFQ, la Table des groupes de femmes de Montréal, qui fait partie du parcours professionnel de Yasmina qui en assure la direction pendant quelques années, est membre de la Maison Parent-Roback. L'édifice de cette maison abrite plusieurs organisations œuvrant à l'amélioration des conditions de vie des femmes. D'après Rosalie, sa création a été en partie rendue possible grâce à l'implication de la FFQ

7 Léa a participé à l'élaboration de la politique *Pour les Québécoises : égalité et indépendance* (Conseil du statut de la femme, 1978) et Nicole aux *Nouvelles dispositions de la politique familiale : Les enfants au cœur de nos choix* (Secrétariat à la famille, 1997).

et à ses liens avec les communautés de religieuses, alliances que Nicole et Léa connaissent bien. Toutes deux soulignent dans leur histoire orale la contribution des religieuses au mouvement des femmes.

En recherchant les contributions de femmes en éducation des adultes, nous faisons inévitablement ressortir l'articulation entre deux champs. L'éducation des adultes contribue au mouvement des femmes en provoquant des prises de conscience ou en outillant les femmes dans leur mobilisation et leur lutte. Le mouvement des femmes contribue à l'éducation des adultes en démocratisant l'accès à l'apprentissage et en intégrant aux préoccupations éducatives les réalités vécues par les femmes. Le rôle que se donne Léa, celui d'agente de rapprochement, représente bien cette dynamique relative aux rapprochements qu'elle facilite entre ces deux mouvements. À l'instar d'autres travaux (Kidd, 1950; Knowles, 1962; Nesbit, 2011; Selman et Selman, 2009), cette articulation dépeint l'éducation des adultes comme un mouvement, c'est-à-dire comme partie prenante de transformations sociales. Pour des personnes chercheuses en éducation des adultes qui analysent le contexte canadien, la première partie du XX<sup>e</sup> siècle était marquée par des initiatives éducatives qui ont mené à plusieurs transformations sociales telles que le mouvement des coopératives, l'Office National du Film, le Radio Farm et le Citizens' Forum. Bien qu'un débat existe sur l'actualité de cette représentation (Holford, 1995; Selman et Selman; Nesbit), cette vision nous permet d'envisager les relations qu'entretient l'éducation des adultes avec le mouvement des femmes comme liens entre deux mouvements qui se nourrissent l'un de l'autre dans une volonté de transformation sociale.

Pour Butterwick (2016), l'éducation des adultes et le féminisme sont tous deux des mouvements sociaux orientés vers la praxis. Elle cite Freire afin de définir la praxis comme « une réflexion et une action dirigées vers des structures à transformer ». <sup>8</sup> Si les liens entre l'éducation des adultes et les mouvements sociaux sont reconnus sur la scène canadienne (Butterwick, Fenwick, et Mojab, 2003), nous ne pouvons en dire autant pour le Québec, du moins sur le terrain, où l'éducation des adultes n'est pas toujours reconnue comme telle dans des mouvements sociaux. Le terme « éducation » est souvent confondu avec « scolarité », ce qui contribue à connoter l'éducation des adultes comme conservatrice ou à la cantonner à une scolarité de rattrapage (CEFA, 1982). <sup>9</sup> Ceci explique en partie pourquoi les actions éducatives dans les mouvements communautaires ne sont pas toujours définies comme formes d'éducation des adultes; elles sont plutôt associées à l'éducation populaire autonome (MÉPACQ, sous presse). Un des apports des histoires orales analysées est une forme de réhabilitation de la place de l'éducation des adultes au sein du mouvement des femmes. Par leur récit, les participantes font le lien entre les deux mouvements et démontrent de quelle façon ces derniers se sont nourris l'un de l'autre.

### L'histoire se fait en s'organisant ensemble

À partir de récits de personnes qui se situent dans une époque et dans des contextes sociaux donnés, nous prenons conscience du caractère collectif des contributions de ces femmes. L'histoire orale de Rosalie illustre bien ce phénomène. Rosalie commence par la présentation

8 Traduction libre d'une citation de Freire dans Butterwick (2016, p. 3).

9 La CEFA fait ce constat au début des années 80 et la quatrième partie de son rapport est intitulé *La transformation de l'image et des pratiques en éducation des adultes*. Même si ce constat date de 40 ans, nous sommes d'avis que l'image de l'éducation des adultes est encore à améliorer.

de qui elle est en se positionnant socialement dans la sphère privée familiale : une mère de famille, une grand-mère, la « femme de quelqu'un ». Elle poursuit en présentant une identité métissée entre deux pays. Elle a la double nationalité : le Canada, son pays d'adoption et de résidence, et le Rwanda, son pays natal, tout en les aimant tous les deux. Elle nous raconte sa contribution en éducation des adultes au Québec. Son récit traverse ses trente années d'implication comme directrice du CDÉACF. C'est cette implication qui lui a fait prendre conscience que son parcours était jalonné d'éléments d'éducation des adultes et que cette dernière, par la mise en commun des connaissances, avait le « pouvoir de transformer les choses, [le] pouvoir [de] transformer la société quand on se met à plusieurs ». Cette prise de conscience a été transformatrice pour Rosalie : « il m'a semblé devenir adulte avec le CDÉACF ». À l'exception de la présentation de qui elle est et de ses débuts au CDÉACF—sans argent, avec une subvention salariale pour nouvelle arrivante—sa contribution ne sera plus abordée d'un point de vue personnel; elle ne parlera plus au « je » à part pour dire, « J'ai jamais rien fait toute seule. J'étais dans un mouvement et j'avais la chance de coordonner, de coordonner le CDÉACF et de faire travailler des femmes exceptionnelles ». En fait, elle ne parle pas d'elle-même, mais plutôt de ce qu'elle décrit comme les capacités et les savoirs des groupes de femmes et des groupes populaires, ainsi que du pouvoir du mariage de ces savoirs. Pour elle, le centre de documentation est un outil de mobilisation des connaissances. Elle parle de l'orientation qu'elle attribue au CDÉACF, celle de valoriser des savoirs en quête de reconnaissance et d'abolir une hiérarchie des savoirs, reproduction d'une hiérarchie sociale. Par cette action, elle valorise le local au point tel que le global vient à s'y intéresser :

Quand on se faisait emprunter des livres ou des périodiques par le ministère, par l'UNESCO, on se disait : « Ha! Ha! Ça vient du populaire! »  
Ça vient pas...c'est pas une recherche universitaire. Ça vient du monde populaire, c'est eux qui ont produit ces documents-là. Et on se disait, ça là, c'est un pouvoir et ce pouvoir-là, faut qu'on le mette de l'avant.

D'après Rosalie, le travail fait au CDÉACF permet aussi le réseautage international. Elle donne l'exemple de la Quatrième conférence mondiale des Nations Unies sur les femmes à Beijing en 1995, où le CDÉACF participe à la création d'un réseau international francophone. Ce réseau permet d'élaborer une base de données avec les coordonnées d'organisations de femmes qui seront par la suite mobilisées en vue de la Marche mondiale des femmes en 2000, évènement d'une ampleur internationale initié par la FFQ.

Le récit de Rosalie ne fait pas exception. Les histoires orales de Yasmina, de Léa et de Nicole confirment la prépondérance du collectif dans les contributions aux mouvements féministes et d'éducation des adultes. Celles qui racontent mettent en scène les relations qui unissent les contributrices aux luttes, aux organisations et aux évènements. Les contributions ne sont pas statiques, ne sont pas une fin en soi; elles sont de l'eau au moulin du changement social qui était en cours avant elles et qui se poursuivra après elles. Il s'agit d'une course collective dans laquelle on se relaie, dans laquelle on travaille à assurer cette continuité. Ainsi, la création de l'organisation Relais-femmes, dont la mission est d'assurer une liaison entre le milieu communautaire et le milieu universitaire pour le transfert des connaissances, inscrit dans son nom l'idée même de relais, un relais illustré par les implications diverses de quatre femmes. Le CDÉACF met en commun les connaissances produites pour nourrir les luttes. La création des Centres de la petite enfance (CPE) libère

du temps aux femmes pour qu'elles puissent s'investir dans des formes de réalisation de soi. Les programmes postsecondaires pour femmes outillent d'autres femmes à prendre part à la lutte. La conscientisation du mouvement féministe aux multiples oppressions invite à l'inclusion de toutes les femmes. Ce ne sont là que quelques exemples d'une longue liste de réalisations collectives auxquelles Yasmina, Rosalie, Léa et Nicole ont contribué et qui rendent le mouvement plus fort, plus mobilisant pour toutes. Les rôles que jouent les personnes individuelles, ceux de rapprochement entre deux mouvements (Léa), de faire le pont (Yasmina), de rendre accessible l'éducation (Nicole) et de soutenir la pensée transformatrice (Rosalie) prennent tout leur sens dans une lecture qui met de l'avant l'aspect collectif des contributions. Le collectif comme stratégie de lutte assure une continuité, une continuité du mouvement qui prend d'autres formes, puisque lui aussi est en mouvement et se poursuit tant et aussi longtemps qu'il le faudra.

### *Apprendre d'autres histoires*

Grâce à la mise en récit, l'analyse et l'interprétation de ces histoires orales, nous nous engageons dans une production de connaissances pour proposer un discours alternatif au récit historique racontant le progrès social en termes d'améliorations apportées à des lois. Nous pensons qu'une histoire centrée sur les événements d'institutionnalisation de l'équité évacue bien souvent les contributions éducatives et féministes ayant mené à des transformations sociales. Ainsi, documenter l'histoire à partir des voix de celles qui l'ont vécue peut comporter un potentiel de « transformation de la réalité sociale » (Desmarais et Pilon, 1996), puisque ces récits de nature historique permettent une appréhension nouvelle d'enjeux présents et à venir. Bien que ce projet ait une dimension historique, nous nous situons d'abord dans le champ de l'éducation des adultes et nous nous intéressons à sa portée pédagogique : l'histoire éduque les adultes. La diffusion d'histoires orales se situe alors dans une perspective de *public pedagogy* (Giroux, 2004), une forme informelle d'éducation qui, en adoptant une posture critique, peut servir à remettre en question un cadre hégémonique de représentation de l'histoire (Taylor, 2010).

Une critique féministe de l'histoire dénonce le fait que les femmes y sont peu présentes et, lorsqu'elles sont présentes, sont très souvent dépeintes comme passives (Baillargeon, 1993) ou encore comme anomalies dans un monde d'hommes (Dumont, 2013). Elles font l'objet de réformes, on leur accorde des droits ou encore on présente quelques femmes comme exceptionnelles, exception qui confirme la règle. Ce phénomène semble également s'appliquer à d'autres groupes minorisés, aussi peu représentés dans l'histoire ou représentés de sorte à réitérer un processus de minorisation. Nous reconnaissons que malgré une volonté de produire des récits historiques plus inclusifs, ce projet de recherche comporte certaines limites : il pourrait aussi contribuer au processus de minorisation en mettant de l'avant certains récits plutôt que d'autres. Ces limites ont aussi été rencontrées par Imel et Bersch (2015), qui ont éprouvé de la difficulté à trouver des femmes non blanches qui feraient l'objet de portraits. Les quatre femmes rencontrées œuvrant dans différents champs de l'éducation des adultes et du mouvement des femmes ont en commun des parcours dans lesquels elles finissent par obtenir une certaine reconnaissance. Elles ont occupé des postes de pouvoir et les traces de l'impact éducatif et féministe de leur travail demeurent. C'est parce qu'elles étaient connues et reconnues par le comité femmes que nous nous sommes tournées vers elles.

Yasmina, Rosalie, Léa et Nicole n'étaient pas invisibilisées, même si certaines d'entre elles appartiennent à des groupes minorisés. Cela dit, leurs contributions pourraient tomber dans l'oubli. En les écoutant et en archivant leurs témoignages, nous documentons la petite histoire derrière leurs contributions et mettons en lumière les chemins parcourus, les obstacles rencontrés, les stratégies utilisées, les tentatives qui n'auraient pas donné de résultats reconnus comme tels. Nous pensons qu'il s'agit là d'un apport qui, malgré certaines limites, ouvre une brèche qui pourrait nous amener à connaître ce qui est encore moins connu. Lorsqu'elles racontent le récit du collectif, ces femmes mettent de l'avant la contribution de plusieurs autres, parfois nommées, parfois anonymes, mais toujours regroupées. La collecte de leur histoire orale contribue à développer une mémoire collective plus inclusive parce qu'elle raconte l'histoire d'un point de vue situé qui inclut des perspectives moins entendues. Elles témoignent de l'agentivité des femmes dans la transformation de leur réalité ou, du moins, dans le travail investi pour l'amélioration de leurs conditions de vie. Ces éléments comportent une finalité de formation puisque la mémoire est un vecteur éducatif. Le modèle de la toile de l'équité de Solar nous permet de considérer la mémoire comme un des quatre piliers d'une approche pédagogique féministe, les autres piliers étant le pouvoir d'agir, la participation active et la parole (2010; 2016). L'omission de réalités, entre autres dans les contenus éducatifs, est un élément opposé de la toile de l'équité qui contribue à l'iniquité. En considérant la mémoire comme vecteur éducatif, nous pouvons penser à des formes d'éducation des adultes à teneur historique qui incluraient les réalités qui sont habituellement absentes afin de lutter contre les oppressions. Comme le dit Audre Lorde en référence à sa réalité de femme noire : « Cette amnésie historique nous condamne à réinventer la roue à chaque fois que nous devons aller acheter du pain à la boulangerie » (2003, p. 128).

L'histoire orale démontre qu'il est possible d'aller au-delà des dates qui marquent les lois concernant les femmes (par exemple le droit de vote ou l'accès à l'éducation supérieure) et de présenter les femmes comme agentes de changement, actives dans les luttes et transformatrices de leur réalité sociale. Nous pensons que la collecte, l'interprétation et la diffusion de récits qui mettent l'accent sur la participation à ces luttes pourraient faire comprendre que le progrès social ne s'inscrit pas sur une ligne du temps où les choses s'améliorent d'elles-mêmes. Les récits nous montrent que le progrès social est plutôt composé de cassures, de reculs, de va-et-vient, de dérangements de l'ordre social et de création d'un nouvel ordre, et que chaque gain vers plus d'égalité est précédé d'une organisation, d'une mobilisation et possiblement d'une lutte dans lesquelles les femmes sont actives, agentes de changement et contributrices. Une compréhension de l'histoire en termes de luttes sociales nous permet de remettre en question une vision linéaire de l'histoire, bien souvent présentée comme progression positive. Une telle remise en question est nécessaire pour développer une perspective critique face à un discours historique hégémonique qui présente l'histoire en termes de « progrès ».<sup>10</sup> Nous faisons également l'hypothèse que dans le fait de raconter l'agentivité des personnes concernées par des situations limites réside un potentiel pédagogique de type *public pedagogy* qui ouvre de nouveaux espaces et nous permet d'apprendre la démocratie (Biesta, 2012). En revanche, une représentation de l'histoire

10 Le progrès rime souvent avec efficacité et fait référence à l'avènement de technologies qui transforment les façons de faire, une vision du progrès qui ne rime pas nécessairement avec le bien commun des sociétés. Voir à ce sujet l'essai critique de Borgmann (1984).

qui retient l'institutionnalisation de changements sociaux laisse croire en la bienveillance et l'omnipotence de dirigeants à qui l'on donne l'entier crédit de réformes sociales, alors qu'une autre histoire existe : celle de personnes citoyennes dotées d'un pouvoir d'agir mis en branle dans les démarches de transformation sociale. Cette vision permet de développer une perspective critique qui révèle les limites de confier à des représentants le pouvoir de décider pour nous et, par conséquent, nous fait prendre conscience de la nécessité de l'implication citoyenne.

### Discussion

Ces travaux de recherche ne représentent qu'une petite contribution aux efforts pour rendre visibles les femmes et pour démontrer le rôle qu'elles ont joué en éducation des adultes. Jusqu'à maintenant, peu de travaux s'étaient intéressés aux femmes contributrices à l'éducation des adultes au Québec. Dans une volonté de mémoire, Thibault publie une série de quatre volumes : *Avant que d'oublier : profils d'éducateurs et d'éducatrices d'adultes* (1999) qui rassemblent des récits de vie d'hommes et de femmes ayant œuvré dans différents milieux d'éducation des adultes. D'autres ouvrages dédiés à l'histoire des femmes au Québec soulignent le travail des femmes sans toutefois l'associer à l'éducation des adultes. Le champ de l'éducation des adultes se dessine parfois avec des contours flous pour prendre en considération diverses pratiques éducatives dans divers contextes (Merriam et Brockett, 1997), ce qui permet d'inclure des pratiques éducatives destinées aux adultes dans une variété de champs d'action comme le travail social, la santé, la mobilisation citoyenne, le syndicalisme, le milieu associatif, etc. À l'inverse, il est moins facile pour ces champs d'action d'identifier leurs pratiques comme faisant partie de l'éducation des adultes. Rechercher la contribution des femmes en éducation des adultes à travers l'histoire croise alors un double enjeu de reconnaissance : celui d'un champ et celui du travail des femmes.

Il reste donc plusieurs travaux de recherche à mener sur les contributions des femmes en éducation des adultes, un constat qui fait écho aux autres chercheuses qui se sont penchées sur la question (Clover et al. 2016 ; English, 2011 ; Imel et Bersch, 2015 ; Laot et Solar, 2018) et sont arrivées chacune à leur façon à combler une histoire lacunaire (Dumont, 2013), que ce soit en investiguant des périodes particulières ou en se concentrant sur des contextes précis. D'autres travaux en langue française pourraient alimenter cette histoire, notamment sur des périodes bien antérieures à celles que nous avons pu aborder grâce aux histoires orales de contemporaines. Tout comme Rose (2015), nous pensons qu'il faut tenter de dénicher des contributions dans des lieux éducatifs moins institutionnalisés à teneur sociale parce que ces lieux sont plus susceptibles d'être méconnus, car moins valorisés et majoritairement occupés par des femmes. D'après Rose, qui retrace l'histoire de la fondation de l'*American Association for Adult Education* (AAAE), l'aspect travail social de l'éducation des adultes est moins valorisé et c'est dans ces formes d'éducation des adultes qu'on retrouve une majorité de femmes. De plus, comme le domaine de l'éducation pour l'emploi est plus valorisé, on y retrouve une plus grande présence masculine. Ce schisme se reflète dans le récit historique qui sépare ce qui est perçu comme important du reste et qui représente ainsi certaines pratiques comme dominantes dans l'éducation des adultes. Comme le disent Laot et Solar : « s'intéresser aux femmes nécessite de questionner l'éducation des adultes elle-même, ses contours, ses réalisations » (p. 15). L'ouvrage de Clover et al. fait à peu près le même constat : non seulement faut-il s'attarder à redéfinir certains contours de l'éducation des



adultes, mais aussi faut-il réfléchir à ce qui compte comme contribution. À l'instar de Hugo (2015), nous ajoutons à cela qu'il faut aussi mettre au jour les processus du récit historique qui invisibilisent certaines réalités plutôt que d'autres. Et, dans le cas qui nous concerne, ceux qui invisibilisent l'agentivité des femmes en éducation des adultes. Autrement formulé par Imel et Bersch : faire l'histoire des femmes, ce n'est pas seulement combler les trous, c'est aussi réfléchir sur l'existence de ces trous. Tout comme ces autrices, nous reconnaissons les défis de rendre visible ce qui est invisibilisé et, par conséquent, de ne pas être en mesure de donner la voix à celles qui sont davantage minorisées en raison de leur race, de leur classe, de leur genre ou de leur orientation sexuelle (Imel, Brockett et James, 2000 ; Merriam et Brockett, 1997 dans Hugo, 2015).

De nombreux ouvrages en éducation des adultes se sont attardés à décrire les fondements du champ en accordant une grande place à l'histoire du domaine (Merriam et Brockett, 1997). Ces écrits démontrent le souci de raconter son histoire afin de se définir en tant que champ, une histoire qui participe à la reconnaissance de l'importance du rôle social que joue l'éducation des adultes. Pour Hugo, « l'étude et la construction de notre passé éducatif peuvent être sources d'échanges de connaissances, de théories, de pratiques et de politiques liées à l'enseignement et à l'apprentissage à l'âge adulte »<sup>11</sup> (2015, p. 17-18). Nous pouvons penser que l'invisibilité de la contribution des femmes ou encore une représentation historique tenant peu compte de leur agentivité résulte en une compréhension partielle du champ de l'éducation des adultes et devient alors un obstacle à une appréhension juste de son présent et de son avenir.

### En conclusion

Les histoires orales nous sont apparues fort pertinentes pour un projet à la fois éducatif, historique et féministe, puisqu'elles nous permettaient de produire des connaissances sur les contributions de portée historique, la plupart inédites, venues de la bouche des personnes y ayant participé. Ce faisant, ces récits fournis du point de vue de leur protagoniste redonnent l'agentivité aux femmes ayant contribué à l'éducation des adultes et au mouvement des femmes en les dépeignant comme personnes qui éduquent, s'éduquent, se mobilisent, revendiquent et luttent dans des mouvements sociaux caractérisés par des avancées et des reculs. Le cadre dans lequel est campée cette recherche, celui de rechercher les contributions, a sans doute orienté les narratrices à mettre l'accent sur l'aspect collectif des réalisations, étant donné que la contribution se définit comme une part d'un ensemble, la participation, la collaboration à un projet commun. Il s'agissait là d'une volonté de l'équipe de recherche de raconter le travail, la coopération, les efforts et le soutien que sous-tendent toutes contributions, afin d'offrir une alternative au récit mythologique du *self-made man*. À travers l'analyse et l'interprétation des quatre histoires orales recueillies, nous arrivons à mieux comprendre de quelle manière des alliances se sont tissées entre l'éducation des adultes et le mouvement des femmes et sont arrivées à nourrir un mouvement de transformation sociale. L'aspect collectif étant fondamental à tout mouvement, il témoigne d'une solidarité qui se reflète dans la manière de raconter la contribution d'autres femmes. Cette solidarité se poursuit encore aujourd'hui et donne lieu à d'autres contributions, comme le montre cette recherche, rendue possible par le soutien financier du Protocole Relais-femmes UQAM-SAC et le

11 Traduction libre.

CDÉACF qui a pris en charge la préservation et la diffusion des histoires orales de Yasmina, de Rosalie, de Léa et de Nicole.

Un merci tout spécial à ces femmes qui ont contribué à la réalisation de ce projet de recherche : Louise Brossard, Anaïs Le-Juez, Lyne Kurtzman, Nicole Boily, Léa Cousineau, Paula Duguay, Danielle Fournier, Anne-Céline Genevois, Marie Leahey, Claudie Solar et Marie Thériault.

### References

- Adams, A.M et Tancred, P. (2002). *Designing Women : Gender and the Architectural Profession*. University of Toronto Press.
- Baillargeon, D. (1993). Histoire orale et histoire des femmes : itinéraires et points de rencontre. *Recherches féministes*, 6(1), 53–68.
- Berger Gluck, S. et Patai, D. (Eds.) (1991). *Women's Words : Feminism and the Practices of Oral History*. Routledge.
- Borgmann, A. (1984). *Technology and the Character of Contemporary Life : A Philosophical Inquiry*. The university of Chicago Press.
- Biesta, G. (2012). Becoming Public: Public Pedagogy, Citizenship and the Public Sphere. *Social et Cultural Geography*, 13(7), 683–697.
- Borland, K. (2018). "That's not what I said" A Reprise 25 Years on. In K. Srigley, S. Zembrzycki et F. Iacovetta, (Eds), *Beyond Women's Words: Feminism and the Practices of Oral History in the Twenty-First Century* (p. 31–37). Routledge.
- Butterwick, S. Fenwick, T. et Mojab, S. (2003). Canadian Adult Education Research in the 1990s : Tracing Liberatory Trends. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 17(2), 1–19.
- Butterwick, S. (2016). Feminist Adult Education: Looking Back, Moving Forward. In D. Clover, S. Butterwick et L. Collins (Eds.), *Women, adult education, and leadership in Canada*, (p. 3–14). Thompson Educational Publishing.
- Candida Smith, R. (2002). Analytic Strategies for Oral History Interviews. In J.F. Gubrium et J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of Interview Research : Context et Method* (p. 711–731). Sages Publications.
- Casey, K. (2001). *The Antigonish Movement: Her Story*. (M.Ed. University of New Brunswick).
- Chanfrault-Duchet, M. (1991). Narrative Structures, Social Models, and Symbolic Representation in the Life Story. In S. Berger Gluck et D. Patai, (Eds.), *Women's Words: Feminism and the Practices of Oral History* (p. 77–92). Routledge.
- Clover, D. E., Butterwick, S., et Collins, L. (Eds.) (2016). *Women, adult education, and leadership in Canada*. Thompson Educational Publishing.
- Collectif Clio. (1982). *L'histoire des femmes au Québec depuis quatre siècles*. Recherche et rédaction : Marie Lavigne, Jennifer Stoddard, Micheline Dumont et Michèle Jean. Quinze.
- Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes (CEFA) (1982). *Apprendre : une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente* (Rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes, CEFA) sous la présidence de Jean, M. Gouvernement du Québec.

- Conseil du Statut de la femme (CSF) (1978). *Pour les Québécoises: égalité et indépendance*. Gouvernement du Québec.
- Dahl, Audrey, Brossard, Louise, Le-Juez, Anaïs, et comité consultatif de l'ICÉA (2020). *Contribution des femmes à l'éducation des adultes : ligne du temps*. ICÉA/Service aux collectivités de l'UQAM/CDÉACF. <http://cdeacf.ca/icea/contributions-femmes>
- Darsigny, M., Descarries, F., Kurtzman, L. et Tardy, É. (1994) (dir.). *Ces femmes qui ont bâti Montréal : La petite et la grande histoire des femmes qui ont marqué la vie de Montréal depuis 350 ans*. Les Éditions du remue-ménage.
- Desmarais, D., et Pilon, J.-M. (1996). *Pratiques des histoires de vie : au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention : actes du symposium L'approche biographique au carrefour de la formation des adultes, de la formation et de l'intervention*. L'Harmattan.
- Dumont, M. (2013). *Pas d'histoire, les femmes! Réflexions d'une historienne indignée*. Remue-ménage.
- English, L. (2011). Adult Education on the Newfoundland Coast: Adventure and Opportunity for Women in the 1930s and 1940s. *Newfoundland and Labrador Studies*, 26(1), 25–54.
- Este, D., Sato, C. et McKenna, D. (2017). The Coloured Women's Club of Montreal, 1902–1940: African-Canadian Women Confronting Anti-Black Racism. *Canadian Social Work Review / Revue canadienne de service social*, 34(1), 81–99.
- Friedenthal-Haase, M. (Eds.) (1998). *Personality and Biography: Proceedings of the Sixth International Conference on the History of Adult Education. Volume II: Biographies of Adult Educators from Five Continents*. Peter Lang Publishing.
- Giroux, H. A., (2004), Cultural Studies and the Politics of Public Pedagogy: Making the Political More Pedagogical. *Parallax*, 10(2), 73–89.
- Holford J. (1995), Why Social Movements Matter: Adult Education Theory, Cognitive Praxis and the Creation of Knowledge. *Adult Education Quarterly*, 45(2), 95–111.
- Hugo J. M. (1990). Adult Education History and the Issue of Gender: Toward a Different History of Adult Education in America. *Adult Education Quarterly*, 41(1), 1–16.
- Hugo J. M. (2015). Adult Education History and the Issue of Gender: Stepping Back to Move Forward. In S. Imel et G. T. Bersch (Eds.). *No Small Lives: Handbook of North American Early Women Adult Educators, 1925–1950* (chapter 2, p. 17–33). Information Age Publishing.
- Imel, S., et Bersch, G. T. (Eds.) (2015). *No Small Lives: Handbook of North American Early Women Adult Educators, 1925–1950*. Information Age Publishing.
- Kidd, R. (1950) (Eds). *Adult Education in Canada*. Garden City Press Co-Operative.
- Knowles, M. S. (1962). *The Adult Education Movement in the United States*. Rinehart and Winston.
- Laot, F. et Solar, C. (2018). *Pionnières de l'éducation des adultes: Perspectives internationales*. L'Harmattan.
- Lorde, A. (2003). *Sister Outsider. Essais et propos d'Audre Lorde sur la poésie, l'érotisme, le racisme, le sexisme...* Éditions Mamamélis.
- Merriam, S. B. et Brockett, R. G. (1997). *The Profession and Practice of Adult Education: an Introduction*. Jossey-Bass.
- MÉPACQ (sous presse). *Faire mouvement : un retour les 40 ans du Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec*.

- Nesbit, T. (2011). Canadian Adult Education : Still a Movement. *Revue canadienne de l'éducation permanente universitaire*, 37(1), 1–13.
- Piron, F. (s.d.) (dir.). *Citoyennes : Portraits de femmes engagées pour le bien commun*. PB Pressbooks. Récupéré le 9 juin 2021 de <https://citoyennes.pressbooks.com/chapter/mary/>
- Reinharz, S., et Davidman, L. (1992). *Feminist Methods in Social Research*. Oxford University Press.
- Rose, A. D. (2015). Searching for the Women in a Defeminized Past: American Adult Education Between the Wars. In Imel, S., et Bersch, G. T. (Eds.). *No Small Lives: Handbook of North American Early Women Adult Educators, 1925–1950*. Information Age Publishing.
- Secrétariat à la famille (1997). *Nouvelles dispositions de la politique familiale: Les enfants au coeur de nos choix*. Gouvernement du Québec.
- Selman, G. (1995). *Adult Education in Canada: Historical Essays*. Toronto: Thompson Educational Publishing.
- Selman, G. et Selman, M. (2009). The Life and Death of the Canadian Adult Education Movement. *Revue canadienne de l'éducation permanente universitaire*, 35(2), 13–28.
- Shopes, L. (2003). Sharing Authority. *The Oral History Review*, 30(1), 103–110.
- Solar, C. (2016). La Toile de l'équité: un modèle pour contrer l'inéquité. Dans G. Strohschen et Associates (Eds), *The Metagogy Project: A Theorem for a Contemporary Adult Education Praxis* (64–86), American Scholars Press.
- Solar, C. (2010). Apport des études genre à l'éducation et à la formation des adultes. *Savoirs*, 1(22), 53–62.
- Srigley, K., Zembrzycki, S. et Iacovetta, F. (Eds) (2018). *Beyond Women's Words: Feminism and the Practices of Oral History in the Twenty-First Century*. Routledge.
- Taylor, E. W. (2010). Cultural Institutions and Adult Education. *New Direction for Adult and continuing Education*, Fall (127), 5–14.
- Thibault, A. (1999). *Avant que d'oublier : profils d'éducateurs et d'éducatrices d'adultes, tome 2*. Sallaberry-de-Valleyfield : Dire.
- Weir, J. (2007). Undan Snjóbreiðunni (What Lies Beneath the Snow) : Reveiling the contribution of Icelandic Pioneer Women to Adult Education in Manitoba [mémoire de maîtrise, University of Manitoba]. Proquest, <https://www-proquestcom.proxy.bibliotheques.uqam.ca/docview/304403027/3416790573094090PQ/1?accountid=14719>
- Welton, M. R. (1998). The struggle of Memory against Forgetting. In S. Scott, B. Spencer, et A. Thomas (Eds.), *Learning for life: Canadian readings in adult education*. Toronto: Thompson Educational Press.