

L'identité sexuelle et l'enseignement : devons-nous nous affirmer au travail?

Sex and the Teacher: Should We Come Out at Work?

Didi KHAYATT

Volume 29, Number 1, Spring 1997

Homosexualités : Enjeux scientifiques et militants

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/001387ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/001387ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0038-030X (print)

1492-1375 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

KHAYATT, D. (1997). L'identité sexuelle et l'enseignement : devons-nous nous affirmer au travail? *Sociologie et sociétés*, 29(1), 83-97.
<https://doi.org/10.7202/001387ar>

Article abstract

Previous work on lesbian teachers led this author to conclude that most lesbian elementary and secondary teachers in Ontario do not feel safe coming out in the classroom, despite a human rights bill that protects their jobs. But what of tenured, university professors? This paper addresses the assumptions often made and the reasons given for why lesbians (or gay men, or bisexuals) who are teachers, at any level of schooling, should or should not disclose their sexual orientation to their students. The author explores the questions that arise out of what it means to come out in class, the pedagogical and political implications of these disclosures, as well as the external pressures on teachers to come out for various reasons.

L'identité sexuelle et l'enseignement : devons-nous nous affirmer au travail¹ ?



DIDI KHAYATT
Traduction, Suzanne Mineau

Quelle est la relation entre une philosophie d'action critique et une autre dogmatique ? Par « critique », j'entends une philosophie qui est consciente des limites du savoir. Par « dogmatique », j'entends une philosophie qui pose des principes généraux cohérents sans s'intéresser suffisamment aux détails empiriques.

Gayatri Chakravorty Spivak (1993, p. 25)

À mon avis, la solidarité n'implique pas que tous pensent de la même façon ; elle apparaît lorsque des personnes se sentent suffisamment en confiance pour ne pas être d'accord sur des questions d'une importance fondamentale, justement parce que la construction d'une base commune leur tient à cœur.

Kobena Mercer (1994, p. 284)

Je donne actuellement un cours de pédagogie féministe au niveau des études supérieures. Ce cours attire souvent des étudiants et étudiantes ayant des antécédents raciaux et scolaires différents, et parmi eux, certains s'identifient eux-mêmes comme gais ou lesbiennes. Récemment, une de mes étudiantes a présenté un séminaire sur les façons dont son identité lesbienne a influencé sa perception en tant qu'étudiante et que tutrice. Personnellement, n'ayant jamais pu affirmer devant aucune classe mon identité sexuelle par une déclaration péremptoire, je suis toujours remplie d'admiration devant une personne, étudiante ou professeure, qui le fait avec simplicité. Cependant, affirmer son identité sexuelle ne consiste pas seulement à faire une déclaration catégorique au sujet de sa sexualité. Ainsi, dans mes cours d'études supérieures, je suis en mesure de parler — à l'occasion — de mes recherches ou de mes écrits qui portent invariablement sur un aspect ou l'autre de l'orientation sexuelle. Lorsque je me sens très à l'aise avec un groupe, il m'arrive de parler de « ma partenaire ». Je joue sur l'ambiguïté tout

1. Je dois beaucoup à Celia Haig-Brown, Deborah Britzman, Alice Pitt, Katherine Arnup, Eve Zaremba et Linda Briskin qui ont accepté de lire les différentes versions de cet article, que j'ai écrit aussi en mémoire de Marian McMahon qui m'a beaucoup inspirée. Toutefois, j'assume l'entière responsabilité des positions que je prends. Une version de cet article a paru dans *Harvard Educational Review*, vol. 67, n° 1, printemps 1997.

en mettant sans cesse au défi l'hétérosexisme ou l'homophobie de mes étudiants. Je me dis que ceux et celles qui veulent connaître mon orientation sexuelle sauront comprendre et saisir les innombrables indices que je leur fournis dans mon enseignement. Toutefois, l'étudiante des études supérieures qui présentait un exposé ce jour-là s'est affirmée en déclarant simplement son identité sexuelle. J'étais assise et je l'écoutais intensément, remplie à la fois d'enthousiasme, de crainte, de fierté et de tension. Par solidarité, devrais-je moi aussi m'affirmer devant la classe ? Me fournissait-elle ainsi une occasion de parler de ma sexualité ? Se contentait-elle d'explorer des possibilités qui, pour elle, à titre d'étudiante en études supérieures, demeuraient théoriques ? Je n'ai rien dit ce jour-là. Mes hésitations et mes craintes habituelles au sujet de telles déclarations ont été plus fortes que le moment de respect que j'ai éprouvé pour la performance de mon étudiante.

Plusieurs semaines après cet événement, ma compagne et moi dînions avec deux amies lesbiennes qui travaillaient également dans le milieu universitaire, et inévitablement la discussion a porté sur nos responsabilités envers nos étudiants gais et lesbiennes en tant que professeures lesbiennes titularisées. Devions-nous « sortir de notre placard » ? Mes amies soutenaient catégoriquement que nous avions la responsabilité, nous les lesbiennes, de « payer de notre personne », d'affirmer clairement notre orientation sexuelle en classe, de forcer une université majoritairement hétérosexuelle à faire face à notre différence. Ce n'était pas la première fois que je participais à une telle discussion. Il s'agit d'une question qui demeure toujours présente à mon esprit quand j'enseigne, qui semble surgir régulièrement avec les étudiants comme avec les collègues et dont j'ai déjà traité dans un de mes écrits (Khayatt, 1994). Cette fois-là, cependant, je me suis demandé ce qu'elles voulaient dire par « sortir ». Parlions-nous du même « placard » ? Nous étions toutes sur la défensive à un point qui semblait indiquer que notre questionnement portait peut-être à la fois sur la façon dont chacune de nous s'affirme ainsi que sur les « placards » mêmes dont nous pourrions sortir.

Dans cet article, je voudrais traiter des présomptions et des raisons qui sont souvent invoquées pour inciter les lesbiennes, les gais et les personnes bisexuelles ou transsexuelles dans l'enseignement à révéler leur orientation sexuelle à leurs étudiants. Je veux analyser des questions relatives à la signification d'une telle déclaration en classe ainsi que les notions pédagogiques et politiques voulant que cette façon d'agir remette en question les convictions hétérosexistes et homophobes des étudiants, apporte un soutien aux étudiantes et étudiants qui sont lesbiennes et gais, et ébranle les fondements mêmes des établissements qui nous emploient. Enfin, je veux examiner les pressions que subissent souvent les lesbiennes et les gais dans l'enseignement afin qu'ils soient des « modèles de rôle » pour les étudiants. Cela dit, mon objectif n'est pas de dissuader quiconque d'affirmer son identité sexuelle en classe, mais d'analyser les raisons invoquées pour le faire, ainsi que certaines présomptions tacites qui sous-tendent les pressions exercées en faveur de cette affirmation. Je veux passer en revue les situations contradictoires qui influent sur notre décision, en tant que professeures, de nous affirmer ou non selon les circonstances.

Il y a plusieurs années, j'ai écrit un livre (Khayatt, 1992) pour lequel j'ai interrogé plus de 18 enseignantes lesbiennes de l'Ontario sur la façon dont elles géraient leur sexualité lorsqu'elles enseignaient aux niveaux primaire ou secondaire. Toutes ces entrevues ont eu lieu avant 1986, l'année où l'Ontario a adopté, dans son Code des droits de la personne, la Loi 7 qui rend illégal tout refus d'accorder un emploi, un logement ou des services pour des raisons d'orientation sexuelle. Par conséquent, lorsque j'ai demandé à l'époque à chacune de ces enseignantes si elles pensaient qu'elles devaient révéler leur orientation sexuelle à leurs élèves, leurs réponses — bien que variées — ont confirmé qu'elles croyaient que vraisemblablement elles perdraient leur emploi si leur identité sexuelle était publiquement connue. Parallèlement, beaucoup d'entre elles étaient conscientes que des personnes de leur milieu social immédiat (amis, voisins) savaient officieusement qu'elles étaient lesbiennes.

Presque cinq ans plus tard, et après l'adoption de la Loi 7, je suis retournée interroger certaines de ces mêmes enseignantes qui m'avaient déjà accordé une entrevue (Khayatt, 1990). Dans l'intervalle, quelques-unes avaient pris leur retraite, avaient démissionné (pour changer

de profession ou pour retourner aux études) ou avaient vu leur situation personnelle se modifier ; je n'ai pu joindre que cinq des 18 femmes interrogées au départ. Je leur ai demandé si l'adoption de la loi qui protégeait leur emploi en vertu du Code des droits de la personne avait modifié leur tendance à révéler leur identité sexuelle à leurs élèves. Cette fois encore, les réponses furent loin d'être simples. Certaines ont fait valoir que, même si leur emploi était protégé, elles pouvaient encore subir du harcèlement de la part de l'administration et des élèves. D'autres m'ont affirmé que la Loi 7 leur apportait un soutien psychologique, mais qu'au fond elle ne changeait rien dans leur vie. Toutes ont convenu qu'elles étaient soulagées de bénéficier d'une protection légale qui leur épargnerait quelque peu les conséquences d'une « découverte ». Dans mon étude, j'avais soutenu que ce n'était pas nécessairement la vie privée des enseignantes lesbiennes qui était en jeu, puisque l'homosexualité était légale au Canada depuis 1969, mais que « leur personnage public, leur image comme enseignante et comme représentante de l'État ainsi que toutes les implications idéologiques de leur poste » (Khayatt, 1990, p. 191) rendaient leur position vulnérable dans le système scolaire. Une enseignante m'a donné l'exemple le plus évident des tensions délicates existant entre la reconnaissance des droits à l'emploi des gais et lesbiennes dans l'enseignement et la reconnaissance publique par l'État de leur orientation sexuelle. Je la cite en entier :

Je fais partie d'un comité sur l'égalité des chances et nous avons élaboré des recommandations au sujet des méthodes d'embauche et d'avancement. Dans le cadre de ces recommandations, nous avons évidemment dit que la commission scolaire devait reconnaître les divers aspects du Code des droits de la personne. Dans l'énoncé de principe lui-même, nous avons énuméré les facteurs les plus importants. La Loi 7 a été adoptée après la rédaction de notre énoncé de principes. Au cours d'une réunion assez récente de notre comité sur l'égalité des chances, au moment où nous tentions de finaliser les recommandations que nous devons présenter aux commissaires, j'ai proposé d'inclure l'orientation sexuelle dans la liste des facteurs cités par le Code des droits de la personne et pour lesquels toute discrimination est interdite en matière d'embauche. J'ai fait valoir qu'il revenait au comité d'inclure ce point puisqu'il avait maintenant force de loi. La première fois que j'ai fait cette proposition, la réunion touchait à sa fin. Il n'y a pas eu de commentaires à ce moment-là et la question est restée en suspens. À la dernière réunion, j'ai soulevé à nouveau ce point et j'ai mis le feu aux poudres. Je crois que les gens qui étaient là acceptaient ce que je disais. Je suis certaine qu'ils n'avaient jamais songé à cette question et qu'ils ne connaissaient pas vraiment la Loi 7. Mais lorsque j'ai attiré leur attention sur cette loi, ils ont reconnu son existence. En revanche, ils étaient généralement d'avis qu'il ne fallait pas la mentionner sur papier ; une telle mention mettrait la commission scolaire dans un guêpier et ils voulaient éviter cela. Après beaucoup de négociations, la meilleure façon de contourner la question a été de déclarer simplement que les méthodes d'embauche et d'avancement devaient respecter le Code des droits de la personne, sans aucunement énumérer les facteurs auxquels il fallait prendre garde au moment de l'embauche. Nous sommes arrivés à ce résultat après, je crois bien, une heure de discussions incessantes. (page 191)

De crainte qu'on n' imagine qu'une telle attitude est chose du passé, voici un incident qui montre que ces idées étaient encore bien vivantes à une date aussi récente que 1995 :

David Ducklow de Woodstock (Ontario), qui est commissaire à la commission scolaire du comté d'Oxford, s'est opposé à l'inclusion de l'orientation sexuelle dans une politique de la commission qui traitait des différences en matière de race, de sexe, de religion et d'ethnoculture.

« Ce sont des hétérosexuels qui ont des pratiques sexuelles contre-nature », a déclaré Ducklow à propos des gais et des lesbiennes. « Ce qu'ils font est nuisible et immoral. » Cette politique donnait des directives destinées à favoriser des méthodes d'emploi et des programmes d'enseignement non discriminatoires. Deux semaines après cette première réaction, la commission scolaire a adopté sa politique en y incluant l'orientation sexuelle. Mais ce ne fut pas sans de nouvelles protestations de la part de Ducklow. « Je suis pour

un milieu tolérant et pour la protection du droit des autres, a-t-il dit. Mais je ne peux pas appuyer ceci [...] pour des raisons sociales, morales et médicales. Il n'y a rien de positif ou de bénéfique dans l'homosexualité elle-même. Elle ne fait que mener à la destruction des individus, et souvent aussi à celle des personnes de leur entourage. » (Money, 1995, p. 17)

Dans bien des livres et des articles publiés récemment, il est question de l'affirmation de l'identité sexuelle dans les classes du primaire et du secondaire (Jennings, 1994 ; Frank, 1994 ; Silin, 1995 ; Williams, 1994 ; Woog, 1995). D'un côté, certains se contentent de présenter des récits fournis par des enseignants qui ont affirmé leur identité sexuelle, et ces récits ne font guère progresser notre perception de la complexité d'une telle décision, si ce n'est qu'ils nous montrent les façons dont certaines personnes ont « choisi » de s'affirmer devant leurs élèves ; d'un autre côté, certains de ces ouvrages (par exemple, celui de Jonathan Silin) entraînent le lecteur dans une analyse complexe, approfondie et critique de la nécessité de susciter en classe une discussion sur l'orientation sexuelle.

J'ai toujours soutenu que les personnes qui enseignent au primaire et au secondaire, justement parce qu'elles ont affaire à des enfants et non à des adultes, doivent considérer des questions différentes de celles qui enseignent au niveau collégial ou universitaire. Les premières doivent tenir compte de ce que Silin (1995, p. 120) appelle « l'image de l'enfant innocent et sans défense dont l'imagination romantique ne peut se passer ». Il faut à tout prix protéger « l'innocence » de cet enfant, surtout en évitant de parler de sexe. Eve Sedgwick nous rappelle que la signification moderne de « savoir » nous « vient de la culture de la fin du XVIII^e siècle pour laquelle “savoir” et “sexe” étaient des notions inséparables, si bien que savoir signifiait d'abord savoir sexuel et ignorance, ignorance sexuelle » (1990, p. 73). L'affirmation devant ses élèves de son identité sexuelle par l'enseignante, qui est en soi une allusion à des questions sexuelles, est donc considérée comme un sujet de discussion ou de connaissance qui ne convient pas à un enfant.

Par contre, le dilemme auquel j'avais eu à faire face n'était pas à titre d'enseignante du primaire ou du secondaire, mais à titre de professeure universitaire titularisée dont les étudiants sont considérés comme des adultes. Puisque je ne risquais pas de perdre mon poste, m'a-t-on demandé, pourquoi ne pas révéler mon orientation sexuelle ? Est-ce que je ne la révèle pas, me suis-je demandé en moi-même ? Et si l'on ne perçoit pas que je la révèle, alors que je crois le contraire, d'où provient une telle contradiction ? Foucault nous rappelle qu'il n'y a pas un seul silence, mais de nombreux silences (1978, p. 27).

Cette question soulève un certain nombre de problèmes, dont le moindre n'est pas de savoir ce que signifie la notion même de « sortir ». « Comment sait-on quand on est à l'intérieur ou quand on ne l'est pas ? demande Diana Fuss. Comment sait-on quand et si on est à l'extérieur du placard ? » (1991, p. 6). Eve Sedgwick affirme ceci : « Être enfermée dans le placard est en soi une performance amorcée par l'acte de parole qu'est le silence ; il ne s'agit pas d'un silence particulier mais plutôt d'un silence qui accroît la particularité par à-coups, face au discours environnant qui le construit et le fait différent » (1990, p. 3). Par conséquent, je dois me demander comment je fais entendre mes silences. Si « sortir » est le contraire d'être « enfermée dans un placard », la réponse est simple. Je suis sortie : j'écris au sujet de ma sexualité, je réfléchis sur ce sujet, je donne constamment des livres et des articles à lire sur ce sujet dans toutes les classes où j'enseigne et j'inclus mes propres ouvrages dans les bibliographies que je remets aux étudiants inscrits à mes cours. Cependant, « sortir » n'est pas simplement le contraire d'être « enfermée dans un placard ». Pour ceux et celles qui s'interrogent sur mon degré d'affirmation, seule compte une déclaration péremptoire (du genre « Je suis une lesbienne ») dans chacune de mes classes.

Dans cet article, je ne présente pas seulement une analyse des raisons d'affirmer son identité sexuelle les plus couramment avancées, mais je tente aussi de présenter d'autres façons de concevoir les présomptions qui sous-tendent les raisons politiques de s'affirmer, ou la responsabilité de ceux et celles qui enseignent envers leurs étudiants. Je fais une distinction

entre, d'une part, la décision de m'affirmer pour ma satisfaction personnelle et le fait de choisir comment et quand le faire et, d'autre part, les pressions que je subis, en tant que professeure, pour que je m'affirme, que « je paie de ma personne » parce que c'est mon devoir politique de lesbienne d'agir ainsi.

En premier lieu, pour s'affirmer, il faut connaître son identité sexuelle, il faut choisir une catégorie distincte et se mettre dedans, en dépit de ses hésitations. Une fois cela fait, il faut laisser savoir aux autres dans quelle catégorie on se place au moyen d'une déclaration péremptoire du genre : « Je suis une lesbienne (un gai, une personne bisexuelle ou transsexuelle) ». Cette étape initiale, c'est-à-dire reconnaître et admettre sa propre identité sexuelle, est déjà problématique, surtout parce que les catégories dans lesquelles nous tentons de nous mettre sont socialement constituées et acquièrent une signification dans l'espace et le temps. Une catégorie sexuelle n'est pas une chose statique, pas plus que notre relation avec cette catégorie. Chaque catégorie sexuelle a sa propre histoire intégrée dans les chroniques historiques de l'Occident qui relatent de quelle façon chaque terme est apparu, comment il a été utilisé, à quel moment il a d'abord servi, etc. De plus, le rapport de chacun avec les catégories sexuelles définies selon l'usage actuel est relationnel, en ce sens que notre propre histoire sexuelle évolue avec le temps. Une femme est-elle une lesbienne si elle a eu des aventures sexuelles avec des hommes et a aujourd'hui une femme comme amante ? Une femme est-elle une lesbienne si elle a eu des amantes mais s'intéresse aujourd'hui aux hommes ? Une femme est-elle une lesbienne si elle n'a jamais eu de rapports sexuels avec une femme, mais se range dans cette catégorie pour des raisons politiques, ou si elle choisit de n'avoir aucun rapport sexuel ? Et on pourrait continuer ainsi longtemps. En faisant d'une catégorie sexuelle une identité, on complique encore la question parce que les significations données à n'importe quelle identité sont négociées.

Voici ce que Kobena Mercer nous rappelle à ce sujet : « Dans la pensée politique contemporaine, l'identité est devenue un mot clé. Comme n'importe quel mot clé, l'identité n'a pas qu'une seule signification, mais toute une gamme de définitions et d'usages concurrentiels, semblable en cela à différents acteurs prêtant différents sens à un seul et même signe » (1994, p. 287). Mercer soutient que les usages actuels de ce terme s'opposent aux usages passés. Selon lui, il y a eu un glissement conceptuel à la suite d'événements historiques récents. « Au cours de la dernière décennie, dit-il, l'évolution de la pensée politique des Noirs, des communautés gaies et lesbiennes, des femmes et des mouvements féministes ainsi que de toute une gamme de luttes centrées sur la justice sociale, l'énergie nucléaire et l'écologie a pluralisé le domaine de l'antagonisme politique » (p. 288). Par conséquent, alors qu'avant l'avènement de ces mouvements, le concept « identité » faisait référence à une position fixe de l'individu dans une structure et dans une tradition où les valeurs et les croyances étaient considérées comme universelles et transcendantales, les usages actuels de ce terme évoluent vers une articulation fragmentée et fluide qui souligne le caractère non fixé, ambivalent et changeant de l'identité. On est donc passé d'une tentative d'adaptation des « identités individuelles » à un ordre social fixe et stable, à la notion des « identités culturelles » qui brise la cohérence de cet ordre social. De plus, les répercussions de ces mouvements sociaux sur notre conceptualisation du mot « identité » sont encore plus profondes que le simple passage d'une notion fixe de l'identité à un concept fragmenté. Ce qui a été modifié en profondeur, c'est notre aptitude à « jalonner le terrain à l'aide de simples oppositions binaires » (Mercer, 1994, p. 288) puisque ces oppositions ont besoin de concepts stables pour produire une opposition. Essentiellement, un concept fluide et ambivalent ne peut pas produire des oppositions binaires. Les oppositions binaires ne sont pas vraiment des oppositions, mais plutôt des relations sociales. La catégorie identitaire « Blanc », par exemple, crée la possibilité, et en fait la nécessité, d'autres identités, « les non-Blancs ». Lorsque l'identité est fluide et ambivalente, ces catégories identitaires limpides qui créent l'identité deviennent alors instables elles aussi. Nous voyons disparaître, par conséquent, nos divisions nettes entre homme/femme, Noir/Blanc, homosexuel/hétérosexuel, etc. En conclusion, dit Mercer, « même si nous ne savons pas avec certitude ce qu'est vraiment une "identité", nous pouvons dire qu'elle joue essentiellement le rôle de concept contesté. En ce

sens, quelle que soit sa définition, l'identité est remise en question lorsqu'elle est en crise » (p. 287).

Pourtant, sous-jacente aux discussions sur l'affirmation de l'identité sexuelle, il y a la présomption qu'une « identité » est stable et fixe. Cela est dû au fait que, pour être cohérente, une déclaration du genre « je suis une lesbienne » doit reposer sur l'idée que l'identité réfère à quelque chose de stable et d'immuable, ou bien il doit être reconnu que cette déclaration n'est que provisoire. De la même façon, la catégorie sexuelle « lesbienne » doit paraître stable et immuable, elle aussi. Mon article est précisément axé sur le fait que le concept d'identité est *instable et ambivalent*. Cette instabilité et cette ambivalence signifient que ce concept se situe dans un contexte historique, politique et social, et que toute tentative de le définir en dehors de ce contexte le rend problématique.

En définissant l'identité, l'identité raciale dans ce cas-ci, Stuart Hall nous dit ce qui suit :

En plus de nombreux points de similitude, il y a aussi des points critiques de *différence* profonde et significative [c'est l'auteur qui souligne] qui constituent « ce que nous sommes vraiment » ; ou plutôt, puisque l'histoire a joué un rôle, « ce que nous sommes devenus ». Les identités culturelles viennent de quelque part, elles ont une histoire. Mais, comme tout ce qui a une histoire, elles subissent une transformation constante. Loin d'être éternellement fixées dans quelque passé devenu essentiel, elles sont soumises au « jeu » constant de l'histoire, de la culture et du pouvoir. (1990, p. 225)

Une fois la notion de différence introduite, l'identité ne peut pas exister toute seule. Il faut considérer des facteurs comme l'âge, la race, la classe sociale, le sexe, l'ethnie, etc. Kobena Mercer nous prévient cependant qu'il ne suffit pas de reconnaître les différences. Selon lui, « nous devons aussi aller au-delà de la simple concaténation des particularités implicites dans la mantra si familière de "race, classe sociale et sexe" si nous voulons percevoir les conflits et les contradictions existant *dans* et *entre* [c'est l'auteur qui souligne] ces diverses identités qui interviennent dans la vie politique contemporaine » (1994, p. 274).

Par conséquent, pour s'affirmer, il ne suffit pas de déclarer simplement son « identité sexuelle », pas plus que l'on peut parler simplement de catégories sexuelles en général. Voici ce qu'avance Diana Fuss : « L'identité sexuelle est peut-être moins une question de savoir [si je suis ou non gai, lesbienne...] que de performance ou, pour emprunter la pensée de Foucault, elle est moins une question de découverte définitive que de réinvention perpétuelle » (1991, p. 6-7). Si l'identité se prête à une performance, si elle est perpétuellement réinventée, elle ne peut pas être stable. Et si nous admettons qu'elle n'est pas stable, qu'elle est un concept « qui prend l'eau », ses frontières se fissurent et tombent. Enfin, si l'identité est problématique et se prête à une performance, la question de l'affirmation de l'identité sexuelle soulève, à travers cette performance, sa propre série de présomptions, notamment celle que l'on retrouve dans le refrain politique actuel et qui veut que cette affirmation soit liée à une pratique politique.

La question de l'affirmation de l'identité sexuelle en classe découle d'un certain nombre de présomptions. La première veut que les étudiants et étudiantes qui sont gais ou lesbiennes soient valorisés et encouragés par la présence d'une lesbienne (ou d'un gai) comme professeur-e. Deuxièmement, il y a l'éternelle question du modèle : en s'affirmant, un gai ou une lesbienne qui enseigne en devient un pour ses étudiants. Troisièmement, le fait pour la professeure d'affirmer son identité sexuelle ébranlerait l'hétérosexisme de l'établissement (« on est des gai(e)s, et on est à l'université ! »). Quatrièmement, refuser d'affirmer son identité sexuelle équivaut à institutionnaliser l'homophobie. Finalement, affirmer son identité sexuelle, c'est « payer de sa personne », ce qui est une condition essentielle à l'action politique. Il y a évidemment des raisons comme « l'honnêteté » et l'intégrité personnelle, et j'analyserai ces raisons en traitant des présomptions énumérées précédemment. Il y a peut-être d'autres raisons qui sont invoquées. Je traiterai donc de chacune à tour de rôle.

« JE DOIS LE DIRE POUR ENCOURAGER ET SOUTENIR
MES ÉTUDIANTS... »

Une des raisons invoquées pour démontrer l'importance de l'affirmation de son identité sexuelle devant chaque classe est le fait que cette affirmation contribuera à soutenir les étudiants qui ont du mal à admettre leur identité sexuelle. Selon la logique de cet argument, les étudiants qui sont des gais et des lesbiennes (en puissance) verront dans cette affirmation un geste de courage, de fierté de son identité, d'honnêteté et d'intégrité. En disant « je suis une lesbienne » à une classe, je leur « dis » aussi que je n'ai pas honte de mon orientation sexuelle, que je me sens à l'aise dans ma sexualité et que me voici devant eux, moi une professeure titularisée et pourtant lesbienne. Dans un dialogue avec Mary Mittler, Amy Blumenthal décrit ainsi cet objectif : « Comme éducatrice, je veux être un modèle de rôle positif pour tous mes étudiants et apporter un soutien spécial à ceux et celles qui sont gais et lesbiennes » (Mittler et Blumenthal, 1994, p. 4). Par contre, que révèle cette proclamation, et comment savons-nous de quelle façon elle sera interprétée ? Quel soutien apporte une professeure qui affirme son identité sexuelle ? Qu'arrive-t-il si sa race, son sexe ou sa classe sociale nuit au message² ? Qu'arrive-t-il si l'étudiante qui est lesbienne ou l'étudiant qui est gai ne veut pas affirmer son identité sexuelle devant la classe ? Qu'arrive-t-il si l'homosexualité de la professeure représente, pour une raison ou une autre, une menace aux yeux de ses étudiants, homosexuels ou hétérosexuels ?

Récemment, à l'université où j'enseigne, il y a eu une table ronde sur l'homophobie, et j'étais l'une des animatrices. Un jeune homme a demandé aux membres de la table ronde ce qu'il fallait faire dans une situation comme celle qu'il avait vécue : il était étudiant au doctorat et il avait accepté de donner un cours dans sa spécialité. Le premier jour, il commençait à peine à parler lorsqu'une femme assise en face de lui et lui-même « se sont mis à se fixer », pour employer ses mots. L'étudiant décrit ainsi l'incident : « À partir de ce moment, il était évident pour nous deux qu'elle l'était [lesbienne] et que je l'étais [gai]. Tout à coup, au moment où elle s'est rendue compte du lien qui nous unissait, j'ai vu ses yeux se remplir d'effroi. Elle a rapidement quitté la salle de cours et elle n'est jamais revenue. Je sais qu'elle a été traumatisée³. » La question ici n'est pas de savoir si l'étudiant avait vraiment compris ce que le regard de la femme voulait dire ; ce qui importe, c'est qu'il avait *interprété* son air terrifié qui signifiait, selon lui, « nous partageons la même identité sexuelle », et qu'elle avait peur d'être « découverte ». Toutefois, la question qu'il a posée aux participants de la table ronde ce jour-là était la suivante : « Qu'est-ce qui n'a pas marché ? » Je ne me souviens pas des réponses qu'on lui a faites, mais cette interrogation me semble très pertinente à ce point-ci de mon exposé. Bien que ce récit, comme tous les récits, ne puisse être analysé que partiellement, on peut se poser d'importantes questions. Par exemple, nous ne connaissons pas l'âge de l'étudiant ni celui de la femme. Étaient-ils de la même classe sociale, de la même religion ou de la même race ? Y a-t-il vraiment eu un moment de reconnaissance mutuelle ? Qu'est-ce qui a provoqué ce moment entre un professeur et une étudiante, et comment chacun l'a-t-il compris ? Comment le regard du professeur a-t-il été interprété par l'étudiante ? En quoi cette situation diffère-t-elle d'une autre où une étudiante juive ou noire reconnaît avoir en commun avec son professeur une particularité historique ou un lieu particulier ? Voici la réponse d'Eve Sedgwick : « Par contraste, lorsqu'un gai affirme son identité sexuelle, la possibilité de causer un tort est

2. Une expérience que j'ai vécue il y a plusieurs années fournit un bon exemple de la façon dont les questions sexuelles peuvent devenir menaçantes dans certaines circonstances. J'essayais d'établir une bibliographie pour un numéro spécial d'une revue et j'étais à la recherche de toute étude qui parlerait des immigrantes lesbiennes. J'ai passé des mois à fouiller dans les bibliothèques, à la recherche surtout de références canadiennes, mais sans résultat. Cela se passait en 1982, et rien n'avait encore été publié sur ce sujet. Comme j'étais en contact avec plusieurs femmes appartenant à cette communauté dite « immigrante », j'ai demandé à certaines d'entre elles de m'expliquer ce silence. Une femme m'a dit que, selon elle, les « immigrantes » comptaient souvent sur l'appui de leur communauté et que leurs besoins en tant que lesbiennes étaient secondaires par rapport à leur besoin d'appartenance à leur communauté respective.

3. Je remercie Blaine Rehkopf de m'avoir permis de citer cet exemple.

à double tranchant ; elle résulte en partie du fait que l'identité érotique de la personne qui reçoit cette affirmation risque d'être mise en cause elle aussi et, par conséquent, perturbée. » (1990, p. 81). Alors que le fait pour une étudiante juive ou noire de reconnaître qu'elle partage un même moment d'histoire avec son professeur peut lui permettre d'établir un lien important, dans le cas que j'ai cité, le professeur a cru que l'air horrifié de son étudiante découlait d'une reconnaissance mutuelle, ce qui signifiait peut-être pour elle le risque d'être découverte. La révélation de l'identité sexuelle présuppose souvent une réciprocité. L'étudiante a-t-elle craint d'être amenée à se découvrir ? A-t-elle eu peur de la contagion (si je suis homosexuel et si on te voit avec moi, on pensera la même chose de toi). Ou a-t-elle eu peur simplement parce qu'elle s'est sentie percée à jour ?

À l'inverse, on peut voir dans la peur ou le malaise possibles des étudiants la raison même d'affirmer son identité sexuelle devant eux. En soi, cette affirmation impose à tous les étudiants un questionnement sur leur propre relation avec la sexualité en général, et avec l'homophobie et l'hétérosexisme en particulier. Toutefois, en réponse à un argument avancé par Amy Blumenthal, Mary Mittler soutient ceci : « Les étudiants arrivent dans votre classe avec une série d'attentes, découlant presque toutes du contenu du cours et non du contenu qui est vous [la professeure] » (1994, p. 5). Mittler établit une distinction intéressante entre le corps de la professeure en tant que lieu de révélation, et le contenu du cours en tant que lieu de lectures critiques et de transformations intellectuelles potentielles. En outre, il faut tenir compte du pouvoir de cette professeure. Impose-t-elle des renseignements sur sa personne à ses étudiants ? Qu'arrive-t-il lorsque ces révélations personnelles nuisent au contenu de son cours ? Quelle importance pédagogique a, dans ce cas-là, l'affirmation de son identité sexuelle ? De toute évidence, cette question doit aussi toujours se poser dans le contexte de la matière enseignée.

Un autre argument à l'encontre d'une déclaration péremptoire devant la classe est peut-être le fait que l'ambiguïté au sujet de l'orientation sexuelle de la professeur pose un défi aux étudiants, ce qui pourrait être plus efficace du point de vue pédagogique. L'incertitude elle-même, en supposant que les étudiants prennent la peine de saisir les indices, stimule leur esprit critique. En outre, en discutant de la sexualité en général plutôt que de la sienne, la professeure peut aussi aborder l'hétérosexualité, questionner son évidence et insister pour qu'on comprenne bien que la sexualité des gais, lesbiennes et autres n'est pas seulement un objet de discrimination, mais aussi un lieu de résistance, de survie et de célébration. Disons aussi que, comme je l'ai démontré précédemment, les *significations* des catégories sexuelles auxquelles chacun peut choisir de s'identifier ne sont pas, pour emprunter les mots de Judith Butler, « toujours cohérentes ou consistantes dans des contextes historiques différents » ; pour poursuivre la pensée de Butler, j'ajoute que, parce que la sexualité recoupe la race, la classe sociale, le sexe ainsi que « des identités ethniques et régionales dont les modalités sont constituées à travers le discours » (1990, p. 3), des mots pleins de significations comme « lesbienne », « gai » ou « transsexuel » deviennent encombrants. Par conséquent, en disant en classe « je suis une lesbienne », je ne peux pas être certaine que les connotations du message que je voulais transmettre seront comprises, et cette déclaration n'est pas suffisamment élaborée pour apprendre réellement à mes auditeurs qui je suis⁴.

4. Tout en me rendant compte qu'il s'agit d'un argument qui stabilise l'identité des genres [homme/femme], voici ce qu'on peut faire valoir au sujet de l'introduction de l'érotisme dans une salle de cours : dans leur article « Presence of Mind in the Absence of Body » (1988), Linda Brodkey et Michelle Fine disent s'être aperçues, en analysant les récits de harcèlement sexuel d'étudiantes de l'University of Pennsylvania, que ces récits laissaient penser que ces femmes « comprenaient que leur propre survie dépendait peut-être de leur aptitude à séparer leur esprit de leur corps » (p. 88). J'ai cité Brodkey et Fine pour faire ressortir la possibilité d'une différence entre les sexes lorsque l'érotisme est introduit dans une salle de cours. Les femmes peuvent décider d'éviter d'aborder ce sujet parce que, dans notre culture, la sexualité se retourne souvent contre elles, dans les cas de harcèlement, de violence ou de transformation en objet sexuel par exemple.

« EN PARLANT, JE FOURNIS À MES ÉTUDIANTS UN MODÈLE DE RÔLE... »

La seconde raison qui m'est souvent donnée pour m'inciter à affirmer mon identité sexuelle de toute urgence en classe est le fait qu'à titre de professeure titularisée, je pourrais être perçue par mes étudiants comme un modèle de rôle. Il est vrai que certains étudiants ont besoin de voir une personne de la même identité sexuelle qu'eux (ou de la même race, du même sexe, des mêmes origines sociales) pour se sentir acceptés et représentés ; par contre, cela n'est pas la même chose que le fait, pour une professeure, de devenir un modèle de rôle. Cette conception de modèle découle d'une présomption pédagogique intéressante : en affirmant mon identité sexuelle, je leur enseigne quelque chose. Je deviens l'idéal personnifié d'un certain comportement, d'une certaine identité ou d'une certaine possibilité. Deborah Britzman traite avec éloquence de ce sujet :

Selon cette approche, une image de soi positive naît de la rencontre de modèles positifs et du fait d'accorder aux différences individuelles une valeur « unique » et « spéciale ». Avec une telle proposition, on oublie une question troublante : est-il seulement possible pour une personne d'imiter un rôle, c'est-à-dire d'adopter les caractéristiques du groupe dominant, étant donné que les modèles de rôle eux-mêmes résultent de normes et de conventions sociales. Une copie peut-elle être unique ? (1993, p. 25)

« Les modèles de rôle arrivent préassemblés, poursuit Britzman. Non seulement sont-ils plus grands que nature, mais ils ressortent à l'avant-scène parce qu'ils ont écrasé tout ce qui était sur leur chemin » (p. 25). Pour ceux qui font appel à ce concept (et on ne manque pas de l'utiliser en éducation), les modèles de rôle reposent sur plusieurs présomptions acceptées d'emblée. Tout d'abord, on présume que les rôles peuvent être imités. Cela suppose donc que nous sommes capables d'identifier le rôle lui-même, de reconnaître le message transmis et peut-être aussi de le séparer de la personne qui assume le rôle ; enfin, cela suppose qu'au moment où nous acceptons le rôle, nous acceptons spontanément les valeurs qui s'y rattachent et qui sous-tendent la performance, et nous nous réfugions dans « sa rectitude, sa clarté, sa cohésion et sa stabilité » (p. 25). Cependant, soutient Britzman, « dans cette vision trop simple, on néglige le fait que les identités idéalisées ne nous donnent pas un aperçu en profondeur des conditions changeantes et fluides qui font de l'identité un lieu de vie si contradictoire » (p. 25).

Supposer que l'affirmation de son identité sexuelle fournira aux étudiants un modèle de rôle est donc une proposition douteuse du point de vue pédagogique parce que, pourrions-nous nous demander, quelle théorie de l'apprentissage accorde au corps de la personne qui enseigne une place aussi centrale dans sa pédagogie ? Une autre série de questions conviendrait peut-être mieux : Qu'y a-t-il à gagner de l'affirmation de son identité sexuelle ? Que voulons-nous apprendre aux étudiants et aux étudiantes ? Comment pouvons-nous être certaines qu'ils saisiront la signification des messages de la façon dont nous le souhaitons ? Quel est le but de ces messages ?

Les partisans de l'affirmation de l'identité sexuelle en classe, dans la perspective de fournir aux étudiants un modèle de rôle, soulignent que le fait de voir une lesbienne (un gai ou une personne bisexuelle ou transsexuelle) s'affirmer consolide la conscience de soi de l'étudiante en tant que lesbienne (en tant qu'étudiant gai ou que personne bisexuelle ou transsexuelle). Ils comparent cette situation à celle d'un étudiant noir qui est valorisé en voyant un enseignant ou un professeur noir devant la classe. Pourtant, personne ne peut décider de devenir un modèle pour qui que ce soit. C'est là une notion de la représentation qui laisse croire que la race même de l'enseignant (ou son sexe) est en quelque sorte liée à l'image de soi de l'étudiant. On peut contester les affirmations qui sous-tendent cette conception de l'identification. Les étudiants cherchent quelqu'un à admirer dans ce processus d'identification, mais l'identité sexuelle (comme la race, le sexe ou la classe sociale) n'est pas en soi un motif d'identification. Comme l'apprentissage, l'identification est un processus. Des théoriciens (Laplanche et Pontalis, 1973 ; Fuss, 1995) ont démontré que l'identification est souvent partielle, complexe et imprévisible. À l'aide d'un cadre psychanalytique, Diana Fuss a établi une différence entre les termes « identité » et « identification ». Tout en établissant cette différence, elle a aussi

montré de quelle façon les deux termes étaient reliés et dépendaient l'un de l'autre pour leur cohérence :

Les identifications sont érotiques, intellectuelles et émotives. Elles enchantent, fascinent, intriguent, embrouillent, énervent et parfois terrifient. Elles forment la partie la plus intime et pourtant la plus insaisissable de notre personnage public — la partie la plus exposée à la surface de nous-mêmes en collision avec le monde des autres — nous sentons nos identifications comme plus privées, cachées, insaisissables. Cependant, je ne veux pas m'attarder sur une distinction trop simpliste entre l'identité publique et l'identification privée ; une différence aussi spacieuse nous empêche de voir que toute identité est en fait une identification qui surgit à la lumière. (1995, p. 2)

Fuss nous rappelle que les identifications ont le pouvoir étonnant d'être réversibles, de disparaître pour réapparaître des années plus tard, et ces caractéristiques rendent les identités profondément instables et perpétuellement ouvertes au changement. Dans ces conditions, comment pouvons-nous savoir avec quelle partie de notre « identité » (celle qui est perçue ou celle qui est affirmée) nos étudiants s'identifient ? Est-ce avec la race, la classe sociale, le sexe, la sexualité de la personne qui enseigne ? Est-ce avec sa bonté et sa chaleur ? Est-ce, peut-être, avec son intelligence ou sa pédagogie ?

« EN PARLANT, J'ÉBRANLERAI LA DOMINATION DE L'HÉTÉROSEXUALITÉ... »

La présomption voulant qu'en affirmant son identité sexuelle, la personne qui enseigne ébranle une hétérosexualité normative comporte deux volets. Le premier est l'idée de la normalisation de « l'homosexualité⁵ ». J'entends par là la croyance que des collectivités ont le pouvoir de persuader l'ordre social de les accepter. La logique propre à cet argument est la suivante : si beaucoup de personnes, notamment des professionnelles respectables parmi lesquelles se trouvent des professeures, s'affirment comme lesbiennes (gais, personnes bisexuelles ou transsexuelles), il est probable que « nous » seront tolérés et acceptés. Selon le second volet de l'argumentation, le simple fait de s'affirmer en classe remet en question l'hétérosexisme et l'idée que tout le monde est hétérosexuel. De plus, en ébranlant l'hétérosexualité, nous ébranlons également la sexualité.

Dans la question de l'affirmation de l'identité sexuelle en classe, on considère comme certaines plusieurs présomptions : nous sommes admirées dans nos rôles « professionnels » ; notre statut de professeure donnera de la crédibilité à « l'homosexualité » ; nous lesbiennes, gais, personnes bisexuelles ou transsexuelles, nous représentons un groupe social invisible (en d'autres mots, cette identité sexuelle sera représentée et, par extension, stabilisée) ; il se peut que notre seule présence à l'université plaide automatiquement en faveur de l'amélioration de la situation déplorable des étudiantes lesbiennes (des étudiants gais, bisexuels ou transsexuels) ; enfin, à cause de cette affirmation publique, l'attitude des gens changera. Blumenthal représente bien cette position :

Je ne crois pas que cela [le manque de tolérance] va changer, à moins que plus de personnes commencent à voir et à connaître des enseignants, des médecins, des avocats, des secrétaires, des bibliothécaires, des responsables de commercialisation, des menuisiers, des comptables qui soient gai(e)s. C'est ce que j'entends par être un modèle : laisser savoir aux étudiants et étudiantes, aux membres de la faculté, à l'administration et à la collectivité en général que je suis une éducatrice consciencieuse et appliquée qui fait bien son travail, qui s'occupe bien de ses étudiant(e)s, qui connaît bien son domaine, et tout cela peut-être en partie à cause, et non en dépit, du fait que je suis une lesbienne. (Mittler et Blumenthal, 1994, p. 6-7)

5. J'utilise des mots comme « homosexualité » et « hétérosexualité » pour être concise, mais je suis bien consciente du danger de faire de ces deux concepts des oppositions binaires.

Il y a beaucoup d'actes de foi dans la citation qui précède, notamment celui-ci : les étudiants et étudiantes reconnaîtront que Blumenthal est une personne consciencieuse et attentionnée parce qu'elle est une lesbienne et non en dépit de ce fait. De plus, comment le fait qu'un certain nombre de personnes affirment leur identité sexuelle peut-il provoquer des changements ? Le nombre d'Afro-Américains et d'Afro-Canadiens n'a pas éliminé le racisme, ni aux États-Unis ni au Canada. La vérité, c'est que l'action politique, et non un certain nombre de personnes, finira à la longue par modifier les choses. Un autre argument non approfondi est le suivant : la sexualité d'une professeure peut devenir en soi un lieu potentiel de changement pour « la population en général ». Comment le fait d'être noire ou femme ou lesbienne entraîne-t-il en soi une baisse du racisme, du sexisme ou de l'homophobie ? Toutefois, ce n'est pas ce que dit Blumenthal. Son argument est celui d'une personne qui veut être reconnue comme une travailleuse consciencieuse et une lesbienne, en laissant entendre aussi que c'est peut-être parce qu'elle est lesbienne qu'elle est attentionnée. L'idée que l'identité sexuelle englobe des qualités comme l'application et l'attention donne un certain lustre à cette identité.

Il nous reste à voir comment notre affirmation en tant que lesbiennes (gais, personnes bisexuelles ou transsexuelles) assure la représentation de notre identité sexuelle. La race, le sexe, la classe sociale, l'âge, la religion et l'ethnie rendent la sexualité complexe. Alors, que pouvons-nous représenter précisément ? En outre, comment arrivons-nous à la conclusion que l'acte même de s'affirmer en classe sous-entend un certain engagement à prendre la défense des étudiants quand l'« identité » est si incomplète ? En fait, comment pouvons-nous seulement savoir si nos paroles, nos indices ou nos comportements seront interprétés ou compris de la façon dont nous le voulons ? Un étudiant en études supérieures a raconté ce qui lui était arrivé au baccalauréat lorsqu'il était chef d'une résidence d'étudiants. Pour faire connaître son identité sexuelle, il avait placardé sur les murs de sa chambre des affiches sur les gais, il arborait un tee-shirt sur lequel on pouvait lire « personne ne sait que je suis gai » et il portait aussi un triangle rose pour que tous sachent à quoi s'en tenir. Il défiait la norme hétérosexiste. Pendant un certain temps, rien ne s'est produit, jusqu'au jour où un étudiant l'a arrêté dans un couloir pour lui donner cet avertissement : « Tu sais, Blaine, tu devrais faire attention à ce que tu portes parce que les gens vont finir par croire que tu es gai ou quelque chose du genre⁶. » Un autre exemple m'a été fourni par une de mes étudiantes blanches des études supérieures qui s'identifiait elle-même comme lesbienne. Elle a débuté son exposé de séminaire par ces mots : « J'aborde mon sujet à titre de lesbienne identifiable [c'est-à-dire reconnaissable⁷]. » Une jeune femme qui était assise près de moi à l'autre bout de la table a murmuré : « Ça, c'est une nouvelle pour moi ! » De toute évidence, la lesbienne « identifiable » n'était pas aussi reconnaissable qu'elle le supposait, en dépit de ses cheveux très courts et de ses vêtements masculins. La jeune femme près de moi était Noire, et les indices qu'elle recherchait étaient des indices raciaux, comme elle l'a dit plus tard à la classe au cours d'une discussion. Le plus intéressant, c'est que l'étudiante lesbienne supposait que son apparence même révélait son orientation sexuelle. Pourtant, que *disait* son apparence aux autres étudiants ? Et, une fois qu'elle a déclaré son orientation sexuelle, qu'est-ce que les autres ont compris dans cette déclaration ? Si son apparence et ses vêtements étaient demeurés inintelligibles pour certains étudiants, ne peut-on pas supposer que sa déclaration ne leur a pas indiqué plus clairement son « identité » ?

Dans son récit autobiographique *Sami : A New Spelling of My Name*, Audre Lorde décrit une scène qui se déroule dans le New York des années 1950 et qui touche à mon propos :

La veille du jour où j'allais enfin quitter le Lower East Side après avoir obtenu ma maîtrise en bibliothéconomie, je suis allée prendre un dernier muffin et un dernier café chez Sol et Jimmy (les deux propriétaires du café) pour leur faire mes adieux de façon correcte et sans trop d'émotivité. Je leur ai dit à tous les deux qu'ils me manqueraient, de même

6. Je remercie Blaine Rehkopf de m'avoir raconté cet incident.

7. Je remercie Diane Naugler de m'avoir permis de citer cet exemple.

que mon vieux quartier ; ils m'ont dit qu'ils étaient désolés et m'ont demandé pourquoi je partais. Je leur ai répondu que je devais quitter la ville parce que j'avais une bourse pour travailler auprès d'étudiants noirs. Sol m'a regardé d'un air abasourdi. « Ah ? Je ne savais pas, a-t-il dit, que tu étais noire. »

Pendant un certain temps, j'ai souvent répété cette histoire, même si beaucoup de mes amis ne comprenaient pas pourquoi je la trouvais drôle. Pourtant, elle montre bien à quel point il est très difficile par moments d'amener les gens à voir qui ils regardent ou quoi, surtout quand ils ne veulent pas voir.

Ou peut-être ne connaît-on que ceux qui sont comme nous. (1982, p. 183)

Même les indices les plus « évidents » peuvent demeurer incompris ou inintelligibles pour certains. Dans ce cas, « ne pas savoir » peut être un procédé d'inattention, de non-reconnaissance ou même d'indifférence polie. Les motifs peuvent être dus à la culture, à la simple ignorance ou au désir d'éviter le malaise d'avoir à confronter « l'innommable ». On peut alors se demander ce qu'il y a à gagner en affirmant « l'évidence ».

« SI JE NE PARLE PAS, J'INSTITUTIONNALISE L'HOMOPHOBIE... »

Une des raisons pour lesquelles une déclaration péremptoire est considérée comme le *seul* moyen approprié, clair et politiquement efficace d'affirmer son identité sexuelle est précisément le pouvoir qu'aurait ce message prétendument non ambigu. « Je suis une lesbienne » est un message supposément clair, l'affirmation d'une identité qui n'est pas ambiguë, une réaffirmation de la différence entre « moi » la lesbienne et « eux » qui ne le sont pas. Pourtant, il y a plusieurs façons de concevoir le mot « identité », depuis l'analyse psychanalytique jusqu'à l'analyse politique et, aucune d'elles n'exclut les autres. Certaines propriétés de ce mot, que j'ai analysées dans mon exposé, englobent, d'une part, la différence entre l'affirmation de son identité dans le cadre d'une action politique où l'identité devient le lieu d'une vision commune de lutte politique et, d'autre part, l'affirmation de son identité dans le cadre d'un moment de définition de soi-même. Alors que la première conception comporte un espace de redéfinitions et de réflexivité constantes, la seconde semble figer la personne dans un cadre délimité qui sépare « moi » et « eux ». Mais comment peut-on comprendre mon intention derrière la déclaration « je suis une lesbienne » ? Est-ce que je dis que je fais partie d'un mouvement de lutte politique, ou est-ce que je dis simplement que « moi », je suis différente de « vous » ? Affirmer son identité sexuelle, ce n'est pas seulement renseigner les autres sur sa sexualité ; c'est un processus par lequel la personne qui parle réitère une certaine relation avec une identité, et peut-être un certain engagement, même si c'est de façon momentanée et toujours dans un contexte donné. Parce qu'une déclaration péremptoire à l'emporte-pièce, à n'importe quel moment en classe, est dépouillée de son contexte, l'intention demeure vague et, par conséquent, son efficacité pédagogique ou politique est généralement réduite.

En outre, la déclaration péremptoire elle-même « je suis une lesbienne » qui est utilisée en raison de sa prétendue absence d'ambiguïté est en soi une réaffirmation de l'hétérosexisme. La raison en est que les hétérosexuels ne font pas de déclaration équivalente ; par conséquent, en affirmant leur identité sexuelle, les lesbiennes (ou les gais et les personnes bisexuelles ou transsexuelles) renforcent en fait l'hégémonie de l'hétérosexualité. Comment est-il possible, cependant, que cette déclaration ait un effet contraire ?

Selon Jonathan Silin, « le “placard” n'est pas dû à l'homosexualité, mais à l'hétérosexualité obligatoire » (1995, p. 166). « L'affirmation de l'identité sexuelle, explique-t-il, comporte un potentiel d'érotisme qui déstabilise, même lorsqu'elle reproduit les catégories sociales oppressives dont nous cherchons à nous libérer » (p. 166). Silin a raison d'imputer la responsabilité du « placard » au pouvoir de l'hétérosexualité normative. J'ajoute cette citation d'Eve Sedgwick : « En admettant que ce soit quelque chose que l'on possède, l'identité gaie est une possession pleine de circonvolutions et décentrée ; même l'affirmation de son identité sexuelle ne met pas fin à sa relation avec le “placard”, ni même aux relations turbulentes avec le “placard” de l'autre » (1990, p. 81).

« LES LESBIENNES ET LES GAIS DANS L'ENSEIGNEMENT DOIVENT
PAYER DE LEUR PERSONNE »

Je suppose que ceux qui prônent la nécessité de payer de sa personne le font pour des motifs politiques. Un de mes collègues, qui participait à la table ronde contre l'homophobie dont j'ai parlé précédemment, a souligné qu'il s'attend toujours à être insulté, à se faire traiter de « tapette » et à passer généralement un mauvais quart d'heure chaque fois qu'il affirme son identité sexuelle devant d'importants groupes d'étudiants. Il s'attend à ce que ceux-ci quittent la salle ou abandonnent son cours. Ses déclarations visent à provoquer. Encore une fois, je dois poser la question suivante : Quelles sont les conséquences pédagogiques de payer de sa personne ? Quels sont les changements positifs, les gains politiques ?

Tout d'abord, est-ce que payer de sa personne se résume uniquement à faire des déclarations verbales ? Juge-t-on que seule la déclaration péremptoire est significative ? Qu'arrive-t-il lorsqu'une professeure se sert de ses vêtements pour remettre en question les notions de genre et de sexualité ? Qu'arrive-t-il lorsqu'on la déclare lesbienne à cause de son physique alors qu'elle ne l'est pas ?

Il y a presque trois ans, une de mes amies marchait vers onze heures du soir avec un étudiant gai du niveau doctoral dans le quartier français de la Nouvelle-Orléans. Tous deux voulaient se détendre après avoir présenté ce jour-là des exposés à un congrès qui se déroulait dans la ville. Mon amie est une femme de plus de 1,75 mètre aux cheveux très courts. Le jeune homme qui l'accompagnait était plus petit et plus mince qu'elle. Une voiture s'est soudain arrêtée près d'eux ; deux hommes en sont sortis et se sont mis à frapper mon amie et son étudiant. Ils n'ont pas cherché à les voler. Ils les ont roués de coups, puis ils ont sauté dans leur voiture et sont repartis. Des amis qui ont entendu parler de cette histoire et qui connaissaient les deux victimes ont qualifié l'incident de « tabassage de gais » en supposant qu'on avait pris la femme pour un homme gai. Ce qui est ironique dans cette histoire, c'est que mon amie n'est pas lesbienne. Néanmoins, elle a payé de sa personne autant que son étudiant, justement parce qu'on l'a prise pour un homme gai à cause de son physique. Est-ce là un exemple de ce que veut dire payer de sa personne ? Toutefois, la rue n'est pas une salle de cours.

Par conséquent, se demander ce que signifie « payer de sa personne » devient en quelque sorte une question de rhétorique. Est-ce une métaphore pour désigner l'action politique, ou s'agit-il littéralement de courir des dangers comme activistes ? Le danger est-il le seul moyen d'obtenir l'équité ? Comment en sommes-nous venus à faire correspondre danger et évolution possible vers la justice sociale ? Pour atteindre nos fins politiques, est-ce que chacun de nous ne peut pas essayer de trouver les stratégies les plus appropriées et qui lui conviennent ? Comment le fait de payer de sa personne peut-il devenir un argument en faveur d'une bonne pédagogie ?

CONCLUSION

Il doit revenir à chaque personne qui enseigne de décider si elle affirmera son identité sexuelle en classe et comment elle le fera. Dans cet article, je me suis souvent opposée à l'idée d'affirmer son identité sexuelle en faisant une déclaration péremptoire en classe (« je suis une lesbienne ») parce qu'à mon avis, il existe d'importantes raisons pédagogiques qui expliquent pourquoi une personne qui enseigne peut choisir de ne pas déclarer son orientation sexuelle.

Personnellement, lorsque je me suis affirmée comme féministe en classe, j'ai découvert qu'à partir du moment où j'ai fait cette déclaration, les étudiants ont filtré à travers leur connaissance de mes tendances politiques tout mon enseignement et toutes nos analyses de textes. Est-ce que le fait d'affirmer mon identité sexuelle en classe inciterait les étudiants à filtrer ma performance en classe à travers leur compréhension (souvent limitée) de ma sexualité ? En revanche, comme professeure, je préfère ne pas me retrouver dans une catégorie sexuelle.

Un autre point souvent soulevé est véridique : nous les lesbiennes (les gais ou les personnes bisexuelles et transsexuelles) qui enseignons, nous sommes peut-être plus conscients

de la discrimination dont souffrent les étudiants et étudiantes. Par contre, pourquoi lier cette prise de conscience à la question de l'affirmation de notre identité sexuelle ? Silin établit une distinction intéressante entre « le droit à la vie privée — être protégé de l'invasion des curieux dans ce que nous faisons loin des yeux des autres — par rapport au droit au secret. » (1995, p. 167) ; selon cette distinction, dans le cas de la vie privée, il s'agit d'une décision de révéler quelque chose, et dans le cas du secret, il s'agit du besoin de se cacher. Par conséquent, chacun peut exercer son droit à une vie privée tout en demeurant attentif et ouvert à l'égard des étudiants qui subissent des discriminations sous une forme ou une autre.

En définitive, j'ai tenté dans cet article d'analyser les arguments couramment invoqués en faveur de l'affirmation de l'identité sexuelle en classe. J'ai souvent essayé de faire valoir des arguments alternatifs. Cet article n'est qu'une amorce, un tour de table des questions relatives à la pédagogie et à l'affirmation de l'identité sexuelle, des présomptions au sujet de l'apprentissage ainsi que des façons complexes dont nous essayons, nous qui enseignons, de nous débrouiller en classe.

Didi KHAYATT
Faculty of education
University York
4700 Keele Street
North York (Ont.) Canada M3J 1P3

RÉSUMÉ

Des études antérieures sur les lesbiennes dans l'enseignement ont amené l'auteure à conclure que la plupart des enseignantes des niveaux primaire et secondaire de l'Ontario ne se sentaient pas suffisamment en sécurité pour affirmer leur identité sexuelle en classe, même si la législation ontarienne sur les droits de la personne protège leur emploi. En revanche, que se passe-t-il pour les professeures d'université titularisées ? Cet article analyse les présomptions qui sont souvent faites et les raisons qui sont invoquées pour inciter les lesbiennes (ou les gais et les personnes bisexuelles) à affirmer ou pas leur identité sexuelle devant leurs étudiants, quel que soit le niveau où elles enseignent. L'auteure analyse les questions que soulève le problème de l'affirmation de l'identité sexuelle, les conséquences pédagogiques et politiques qu'elle entraîne ainsi que les pressions extérieures exercées pour diverses raisons sur ceux et celles qui enseignent afin qu'ils s'affirment.

SUMMARY

Previous work on lesbian teachers led this author to conclude that most lesbian elementary and secondary teachers in Ontario do not feel safe coming out in the classroom, despite a human rights bill that protects their jobs. But what of tenured, university professors? This paper addresses the assumptions often made and the reasons given for why lesbians (or gay men, or bisexuals) who are teachers, at any level of schooling, should or should not disclose their sexual orientation to their students. The author explores the questions that arise out of what it means to come out in class, the pedagogical and political implications of these disclosures, as well as the external pressures on teachers to come out for various reasons.

RESUMEN

Los trabajos anteriores sobre las educadoras lesbianas llevan a este autor a concluir que la mayor parte de las educadoras de la escuela primaria y secundaria en Ontario no se sienten seguras revelando su orientación sexual en la clase a pesar de la ley concerniente los derechos humanos que protege sus puestos de trabajo. Pero qué sucede con las profesoras universitarias titulares ? Este trabajo aborda las presuposiciones hechas con frecuencia y la razones dadas para explicar porqué las lesbianas (o los gays hombres o bisexuales) que son educadores en cualquier nivel de la enseñanza, deben o no deben revelar su orientación sexual a sus estudiantes. El autor explora las cuestiones que surgen a parte de lo que significa la revelación en clase, las implicaciones pedagógicas y políticas de estas revelaciones, así como las presiones externas sobre los educadores para revelar sus orientaciones sexuales por diferentes razones.

BIBLIOGRAPHIE

- BRITZMAN, D. (1993), « Beyond Rolling Models : Gender and Multicultural Education », dans S. K. Biklen et D. Pollard (éd.), *Gender and Education*, University of Chicago Press, New York, p. 25-42.
- BRODKEY, L. et FINE, M. (1988), « Presence of Mind in the Absence of Body », *Journal of Education*, vol. 170, n° 3, p. 84-99.
- BUTLER, J. (1990), *Gender Trouble : Feminism and the Subversion of Identity*, Routledge, New York.

- FOUCAULT, M. (1978), *Histoire de la sexualité*, volume 1, Introduction de la traduction anglaise, Robert Hurley, Pantheon, New York.
- FRANK, B. (1994), « Queer Selves/Queer in Schools : Young Men and Sexualities », dans S. Prentice (éd.), *Sex in Schools : Canadian Education and Sexual Regulation*, Our Schools/Ourselves, Toronto, p. 44-59.
- FUSS, D. (1991), « Inside/Out », dans D. Fuss (éd.), *Inside/Out : Lesbian Theories, Gay Theories*, Routledge, New York, p. 1-10.
- FUSS, D. (1995), *Identification Papers*, Routledge, New York.
- HALL, S. (1990), « Cultural Identity and Diaspora », dans Jonathan Rutherford (éd.), *Identity : Community, Culture, Difference*, Lawrence and Wishart, Londres, p. 222-237.
- JENNINGS, K. (éd.) (1994), *One Teacher in Ten : Gay and Lesbian Educators Tell their Stories*, Alyson Publications, Boston.
- KHAYATT, M. DIDI (1990), « Legalized Invisibility : The Effect of Bill 7 on Lesbian Teachers », *Women's Studies International Forum*, vol. 13, n° 3, p. 185-193.
- KHAYATT, M. DIDI (1992), *Lesbian Teachers : An Invisible Presence*, State University of New York Press, Albany (NY).
- KHAYATT, M. DIDI (1994), « In and Out : Experiences in the Academy », dans M. Oikawa, D. Falconer et A. Decter (éd.), *Resist ! Essays Against a Homophobic Culture*, Women's Press, Toronto, p. 210-217.
- LAPLANCHE, J. et PONTALIS, J.-B. (1973), *Vocabulaire de la psychanalyse*, PUF, Paris.
- LORDE, A. (1982), *Zami : A New Spelling of My Name*, Crossing Press, Trumansburg (NY).
- MERCER, K. (1994), *Welcome to the Jungle*, Routledge, New York et Londres.
- MITTLER, M. et BLUMENTHAL, A. (1994), « On Being a Change Agent : Teacher as Text, Homophobia as Context », dans Linda Garber (éd.), *Tilting the Tower : Lesbian, Teaching, Queer Subjects*, Routledge, New York, p. 3-24.
- MONEY, J. (1995), « Oxford, London School Bigots ? », *Xtra !*, 17, p. 288.
- SEDGWICK, E. K. (1990), *Epistemology of the Closet*, University of California Press, Berkeley.
- SILIN, J. (1995), *Sex, Death and the Education of Children : Our Passion for Ignorance in the Age of AIDS*, Teachers College, Columbia University, New York.
- SPIVAK, G. C. (1993), *Outside the Teaching Machine*, Routledge, New York.
- WILLIAMS, D. (1994), « Who's That Teacher ? The Problems of Being a Lesbian Teacher of Colour », dans M. Oikawa, D. Falconer et A. Decter (éd.), *Resist ! Essays Against a Homophobic Culture*, Women's Press, Toronto, p. 65-69.
- WOOG, D. (1995), *School's Out : The Impact of Gay and Lesbian Issues on Americas's Schools*, Alyson Publications, Boston.
- YON, D. (1995), « Identity and Difference in the Caribbean Diaspora : Case Study from Metropolitan Toronto », dans A. Ruprecht et C. Taiana (éd.), *In the Hood, The Reordering of Culture : Latin America, The Caribbean and Canada*, Carleton University Press, Ottawa, p. 479-496.