

L'HOMOPHOBIE : UN NOUVEL ENJEU POUR L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ?

[Jean-Paul Martin](#)

Presses universitaires de Caen | « Le Télémaque »

2003/1 n° 23 | pages 83 à 98

ISSN 1263-588X

ISBN 2-84133-200-4

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2003-1-page-83.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Presses universitaires de Caen.

© Presses universitaires de Caen. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

DOSSIER : ÉDUCATION MORALE : NOUVELLES QUESTIONS, NOUVEAUX CONFLITS ?

L'homophobie : un nouvel enjeu pour l'éducation à la citoyenneté ?

Résumé : *La lutte contre l'homophobie pourrait constituer aujourd'hui une mise à l'épreuve des principes et des méthodes à l'œuvre dans l'éducation à la citoyenneté, dans la mesure où elle interroge la contradiction, fréquemment relevée, entre les valeurs proclamées par l'institution et ses pratiques réelles. Pour explorer cette hypothèse l'article s'appuie sur les analyses, peu nombreuses, faisant état du vécu des élèves directement victimes d'homophobie et des silences observés par l'école. Il s'interroge sur la nature de l'aide que peut et doit apporter l'école à la lutte contre ce type de discrimination. Distinguant homophobie particulière et homophobie au sens large, il essaye de montrer en quoi, dans les deux cas, ce combat concerne l'ensemble des acteurs de l'école. Enfin il propose, en s'appuyant sur l'analyse du film *Personne n'est pareil*, de réfléchir à des dispositifs de discussion des normes sexuelles, pouvant être utilisés dans l'enseignement secondaire, dans le but de valider des normes communes.*

EN PREMIÈRE APPROCHE, l'homophobie – terme apparu pour la première fois aux États-Unis en 1971 – est synonyme d'« aversion profonde » ou d'« hostilité systématique »¹ à l'égard des homosexuel(le)s. Mais ces définitions ne recouvrent qu'une partie du phénomène. Elles renvoient à sa dimension la plus immédiate, consistant pour ceux qui se prévalent de la norme hétérosexuelle dominante à « désigner l'autre comme contraire, inférieur ou anormal »². C'est cette homophobie-là qui nourrit l'intolérance quotidienne, celle des insultes, des blagues, des stéréotypes dévalorisants, parfois de violences plus graves. Nul doute qu'un tel comportement, eu égard à son caractère irrationnel, ne s'apparente pas au racisme, à l'antisémitisme ou à la xénophobie, comme l'analyse Daniel Borillo. Il ne serait pas difficile de montrer que dans ses formes les plus caractérisées, il renvoie à des conflits individuels intrapsychiques, liés à la « peur de l'autre en soi », c'est-à-dire notamment à la peur de devenir soi-même homosexuel³.

À côté de cette homophobie « particulière », de type irrationnel, qui s'exprime surtout sur un mode psychologique ou comportemental en s'en prenant de manière agressive aux homosexuel(le)s, il existe selon les spécialistes une homophobie plus

1. *Petit Robert* 2000 et *Petit Larousse* 2001.

2. D. Borillo, *L'Homophobie*, Paris, PUF (Que sais-je ?), 2000, p. 3.

3. D. Welzer-Lang, « L'homophobie : la face cachée du masculin », in *La Peur de l'autre en soi. Du sexisme à l'homophobie*, D. Welzer-Lang, P. Dutey, M. Dorais (éd.), Montréal, VLB éditeur, 1994, p. 20.

générale, laquelle pourrait se caractériser par son étroite solidarité avec le sexisme. Par “sexisme”, il faut entendre un système de représentations et un ordre socio-sexuel qui dans les sociétés que caractérise la domination masculine, hiérarchise les sexes, les genres, et les sexualités, au profit des hommes, du masculin et de l’hétérosexualité, et en infériorisant ou en discriminant les femmes, le féminin et l’homosexualité. Dans ces sociétés, poursuit D. Borillo,

L’homophobie organise une sorte de « surveillance du genre », car la virilité doit se structurer non seulement en fonction de la négation du féminin, mais aussi du refus de l’homosexualité⁴.

Ainsi la condition de l’ordre hétérosexiste, c’est que les frontières du genre (masculin / féminin) et les frontières entre les sexualités (homo / hétéro) soient étanches et bien gardées. L’homophobie apparaît donc, en tant que manifestation du sexisme, comme un « préservatif social et psychique de la virilité »⁵. C’est pourquoi, du reste,

les homosexuels ne sont pas les seules victimes de la violence homophobe, mais celle-ci vise également tous ceux qui n’adhèrent pas à l’ordre classique des genres : travestis, transsexuels, bisexuels, femmes hétérosexuelles avec une forte personnalité, hommes hétérosexuels délicats ou manifestant une grande sensibilité⁶.

Une telle définition élargit incontestablement la conception de l’homophobie, même si elle risque de soulever quelque malentendu. Son mérite est de renvoyer à son niveau le plus profond, le plus incrusté dans les représentations collectives inconscientes ou les systèmes idéologiques, celui où apparaissent les corrélations entre la situation dominée d’une minorité (les homosexuel-le-s) et les grands schémas organisateurs de l’ordre socio-symbolique, du régime de la différence des sexes, des genres et des sexualités.

Considérée ainsi, la lutte contre l’homophobie ne saurait se limiter aujourd’hui à une tolérance de l’homosexualité dans l’ordre du privé, bien que celle-ci constitue déjà un résultat important. Il est question aujourd’hui, me semble-t-il, à travers la lutte contre l’homophobie, de deux enjeux principaux. Le premier est de faire avancer la reconnaissance publique de l’égalité entre sexes et sexualités, tout en sachant que si cette égalité a gagné du terrain dans notre société, elle se heurte toujours à des résistances et reste controversée quant à ses modalités concrètes (voir les débats sur le Pacs⁷, la parité, l’homoparentalité). Le second est d’assouplir les frontières du genre, permettant à chaque personne, quel que soit son sexe ou son orientation sexuelle, d’assumer pleinement sa part féminine et sa part masculine.

Reste alors à se demander si et comment de telles préoccupations peuvent trouver aujourd’hui un écho dans l’école ? L’enjeu n’est pas d’ailleurs exactement le

4. D. Borillo, *L’Homophobie*, p. 17.

5. D. Welzer-Lang, « L’homophobie... », p. 40.

6. D. Borillo, *L’Homophobie*, p. 6.

7. Pacte civil de solidarité.

même selon qu'on l'aborde sous l'angle de l'homophobie particulière (ce par quoi je commencerai) ou plus largement.

Cette question se rattache à l'éducation à la citoyenneté, dans l'exacte mesure où elle peut servir d'analyseur à l'opposition si souvent relevée dans cette thématique entre les valeurs affichées et les comportements quotidiens de l'institution. L'homophobie pèse en effet sur le vécu des élèves et sur la construction de leur identité, à un âge où la sexualité et les choix d'orientation sexuelle jouent un rôle majeur dans les processus d'affirmation de soi. Comment est-elle traitée par l'institution ? La timidité des initiatives actuellement prises pour la juguler – au regard d'instructions officielles pourtant explicites – apparaît, de prime abord, l'indice d'une homophobie constitutive. Mais n'est-ce pas plutôt le reflet d'injonctions paradoxales, analogues par bien des aspects à celles qui régissent l'éducation à la citoyenneté, dont les principes proclamés sont souvent infirmés par l'organisation pédagogique et les rapports de pouvoir au sein de l'école ? Il semble donc que cette question pourrait constituer, comme d'autres, une mise à l'épreuve des principes et des modalités aujourd'hui à l'œuvre dans l'éducation à la citoyenneté.

Ceci suppose de dresser préalablement un rapide état des lieux. Comment l'homophobie est-elle présente à l'école et comment s'inscrit-elle dans le vécu des élèves ? Comment est-elle combattue et quelles initiatives et, éventuellement, discussions suscite-t-elle ?

L'homophobie à l'école entre vécu des élèves et silence de l'institution

Bien que tous les adolescents traversent des difficultés au cours de leur développement psychoaffectif et sexuel, les jeunes gays et lesbiennes ne sont pas placés à égalité, de ce point de vue, avec les jeunes hétérosexuel-le-s, car ils vivent quotidiennement une situation de non-conformité avec les attentes du milieu social et de stigmatisation (au sens d'Erving Goffman) qui est de fait gravement perturbatrice. Contrairement à ce qu'on affirme parfois un peu légèrement, la plus grande tolérance actuelle à l'homosexualité dans les représentations sociales générales ne change pas grand-chose à la situation concrète de ces jeunes au moment où ils s'interrogent sur les choix de vie qu'implique le fait d'avoir à assumer leur orientation sexuelle. Car si la petite enfance est probablement le moment où se mettent en place les éléments de la future orientation sexuelle, c'est à l'adolescence (le plus souvent) que les individus concernés en prennent conscience et doivent se déterminer. Or l'impossibilité où ils se trouvent alors d'en parler et d'exprimer ce qu'ils ressentent équivaut à un véritable déni de leur capacité à se construire symboliquement. Ces jeunes doivent entrer dans des conduites de dissimulation vis-à-vis de leur entourage, qu'il s'agisse des groupes de pairs (lesquels incarnent sans nuance à cet âge la norme hétérosexuelle) ou des familles, sans trouver ailleurs des modèles positifs d'identification, ce qui conduit à une forme d'exclusion symbolique. Il en résulte des attitudes d'autodépréciation, de perte de l'estime de soi, allant de pair avec l'intériorisation de l'homophobie ambiante et menant parfois à la dépression ou même au suicide. Certes toutes les

personnes concernées ne vont pas jusque-là, mais selon des enquêtes d'origine nord-américaine – dont il n'existe pas encore l'équivalent en France – la propension au suicide chez les jeunes gays de 18 à 25 ans serait de 6 à 16 fois supérieure à ce qu'elle est dans la population hétérosexuelle correspondante⁸. L'importance des tentatives de suicide apparaît du reste inversement proportionnelle à l'âge des sujets, le risque étant plus élevé lorsque la crise entraînée par la découverte de l'homosexualité est précoce, sans doute parce que le sujet a alors moins de moyens d'y faire face et se trouve condamné à une solitude plus absolue.

La seule manière de reconquérir une estime de soi consiste alors, semble-t-il, à s'adapter par étapes à une orientation homosexuelle non choisie de manière consciente au départ ou "apprise" à l'adolescence sous une influence quelconque et qu'il serait absurde de vouloir "guérir"... S'accepter en tant que tel, rencontrer les personnes ressources susceptibles d'aider, établir des relations amicales et affectives avec des pairs, apprendre à interagir dans les divers milieux de vie, s'interroger sur l'opportunité d'y rendre ou non visible son homosexualité (*coming out*) : telles apparaissent les étapes nécessaires de cette maturation (dans l'ordre cité ou dans un autre). À travers ce cheminement, il s'agit également

de passer d'une phase de négation ou de rejet de son homosexualité à une phase d'analyse critique de l'attitude de la société⁹.

Or il n'apparaît guère que l'école favorise actuellement cette prise de conscience, indispensable pour permettre aux jeunes gays et lesbiennes de s'assumer. Avant de se demander quel pourrait être à cet égard son rôle, sans contrevenir à sa vocation propre, il convient de préciser ce point.

Non qu'il faille parler d'homophobie (constitutive) de l'école. Celle-ci n'est sans doute ni plus ni moins homophobe que d'autres institutions. Mais il convient de parler d'homophobie à l'école, car souvent celle-ci démissionne face à ce problème, et par là même s'en rend complice, voire en renforce les effets. Selon le sociologue Michel Dorais, qui a conduit récemment une série d'entretiens approfondis avec une quarantaine d'élèves de l'enseignement secondaire victimes d'homophobie au Québec, l'école a été pour eux synonyme d'« apprentissage du mépris » – les cours de récréation, les terrains, salles de sport ou les vestiaires paraissant les lieux les plus problématiques, où le jeune homme identifié comme homosexuel (ou comme insuffisamment masculin) est « potentiellement en danger permanent de se faire harceler et violenter par les autres garçons ».

Il s'agit bien sûr ici de l'homophobie qui s'exerce à l'intérieur du groupe de pairs, l'école n'en est pas à l'origine, mais bien souvent, commente ce chercheur, la victime « ne trouve de soutien ni auprès de ses compagnons de classe, ni auprès du personnel

8. M. Dorais, *Mort ou vif. La face cachée du suicide chez les garçons*, Montréal, VLB éditeur, 2001, p. 17-23.

9. B. Ryan et J.-Y. Frappier, « Quand l'autre en soi grandit : les difficultés à vivre l'homosexualité à l'adolescence », in *La Peur de l'autre en soi...*, p. 247.

de l'école ». Quant aux garçons relativement invisibles, appelés dans cette enquête les *tardifs*,

ils vivront néanmoins dans la peur d'être découverts et de subir le même sort que leurs collègues déjà visibles, que nous avons appelés les *précoces*. Au besoin, ils se montreront eux-mêmes féroce­ment homophobes, en étant les premiers à s'en prendre aux « tapettes ».

Au total, pour le jeune non conforme au modèle dominant, l'école constitue un milieu de vie trop souvent indifférent ou hostile, dans lequel il rencontre peu d'aide ou de protection :

Le plus insidieux, c'est que les rares fois où un jeune se plaint à un responsable d'être violenté ou harcelé, on lui fait souvent porter l'odieux de la situation : il n'aurait qu'à ignorer ceux qui le tourmentent, à se montrer discret ou à apprendre à se défendre ! Ainsi un répondant raconte que le directeur de l'école lui a dit que c'était à lui de ne pas provoquer les autres en se montrant des plus discrets, en se faisant oublier, en restant insensible aux injures et aux menaces... L'école semble réfractaire au fait que la violence homophobe est un problème collectif (tout comme on le reconnaît pour la violence raciste par exemple) qui doit être prévenu en intervenant sur ses causes et non sur la victime (comme si cette dernière était responsable des sévices qu'elle subit).

[...] Lieu pivot de socialisation, l'école devrait être un lieu privilégié du respect de soi et des autres. Or pour les garçons homosexuels ou « féminins » qui s'y retrouvent marginalisés, mais aussi pour les jeunes qui y donnent libre cours à leur homophobie, c'est trop souvent l'inverse qui se passe. Par ce qui y est dit ou pas dit sur la sexualité en général et l'homosexualité en particulier, l'école participe trop souvent au maintien de l'ignorance sur laquelle reposent désespoir et angoisse, d'une part, tabous et préjugés d'autre part. Par son inaction, trop souvent, devant des propos et des conduites sexistes ou homophobes chez des élèves ou des membres de son personnel, elle contribue au malaise, voire à l'exclusion des jeunes homosexuels ou identifiés comme tels¹⁰.

On ne saurait mieux mettre en évidence ici l'existence d'un « curriculum caché » au niveau de la vie scolaire, contredisant les valeurs affichées par l'école (respect de soi et des autres). À cela s'ajoute l'homophobie « par omission » qui règne dans les programmes (de littérature ou d'histoire par exemple), où toute trace de l'homosexualité est absente, interdisant aux jeunes homosexuels de trouver la moindre référence à ce qu'ils vivent dans la culture scolaire elle-même. Sous les divers aspects qui viennent d'être évoqués, la situation apparaît très comparable au Québec et en France¹¹ et il est souhaitable que cette problématique fasse l'objet demain d'évaluations qualitatives comparables à celles du Québec.

10. M. Dorais, *Mort ou vif...*, p. 66-70 et p. 96.

11. C'est ce que confirment de nombreux témoignages : enquêtes annuelles *Presse gaie*, appels enregistrés sur la ligne *Azur*, ou celle de *SOS Homophobie*, le courrier des lecteurs du mensuel *Têtu*, etc.

Si l'école se trouve interpellée, la question est de savoir dans quel sens elle doit agir pour lutter contre les discriminations dont sont victimes les jeunes homosexuels. Question éminemment déontologique, donc. Question indissociable, par ailleurs, d'une émergence de l'identité gay et lesbienne dans la société, sans laquelle le problème ne serait même pas soulevé. La réponse dépend de la conception générale qu'on se fait de l'école et de la place qu'on souhaite y accorder au bien-être des élèves (de tous les élèves).

L'école au service de la libération des jeunes gays et lesbiennes ?

Ainsi une conception universaliste abstraite du rôle de l'école, séparée et protégée de la société, centrée sur la transmission de savoirs et désireuse d'éviter les enjeux de socialisation et d'éducation, sera rapidement encline à voir dans ces revendications l'affirmation d'un "particularisme" ou d'un "communautarisme" homosexuel, et s'y montrera hostile. Mais une telle conception ne risque-t-elle pas, bien souvent, de devenir un alibi idéologique "républicain" de l'homophobie ?

La conception de l'école-milieu de vie, dans laquelle les tendances de la société se reflètent, peut en revanche déboucher sur une prise en compte plus positive. Mais jusqu'à quel point faut-il entrer dans la logique particulariste ? Le rôle de l'école est-il de promouvoir ou de soutenir le *coming out* des jeunes gays et lesbiennes ?

Actuellement certaines revendications à l'intérieur des mouvements vont dans cette direction. Lors de la *Gay Pride* 2001, *Act up* et d'autres associations d'étudiants ont demandé, dans le cadre de la prévention du sida, « une vraie politique d'éducation sexuelle à destination des jeunes gays et lesbiennes » et dénoncé l'occultation de la sexualité homosexuelle par l'Éducation nationale¹².

Ceci pose le problème de la pertinence des catégories applicables à l'univers de l'école. J'ai utilisé jusqu'ici la notion de "jeunes gays et lesbiennes" mais il s'agit d'une catégorie construite *a posteriori* par rapport à l'expérience scolaire et qui ne saurait en tant que telle s'appliquer aux jeunes scolarisés. Elle désigne la plupart du temps des jeunes sortis de l'école et qui témoignent des épreuves qu'ils y ont subies. Tant qu'ils sont scolarisés, seule une petite partie d'entre eux est capable d'assumer son orientation sexuelle, beaucoup s'interrogent, d'autres préfèrent la taire, par prudence ou parce que la période d'indécision qu'ils traversent à l'adolescence les amène à se considérer autrement. Tout au plus peut-on parler de catégorie en formation. À ce titre elle est trop hétérogène pour avoir une portée descriptive et les sociologues préfèrent souvent y renoncer¹³. Ce qui du même coup interdit d'assimiler les jeunes gays et lesbiennes à une "minorité" ou à une "communauté" (sur le modèle

12. *Le Monde*, 24-25 juin 2001.

13. Ainsi Brigitte Lhomond dans la grande enquête nationale de 1994, financée par l'ANRS, sur l'analyse des comportements sexuels des jeunes de 15 à 18 ans, parle-t-elle de personnes ayant une "attirance" homosexuelle (à des degrés divers). Voir *L'Entrée dans la sexualité. Le comportement des jeunes dans le contexte du sida*, H. Lagrange et B. Lhomond (dir.), Paris, La Découverte, 1997 (chapitre VI).

ethnique ou religieux ou quelque chose d'approchant). J'ajoute qu'au plan éthique, il serait extrêmement dangereux d'enfermer des individus dans une catégorisation qui risquerait d'avoir sur eux des effets stigmatisants.

La problématique du *coming out* fait, par ailleurs, l'objet de nombreux débats dans les mouvements homosexuels : ce passage par la visibilité et l'affirmation de la "fierté" gay est considérée par les uns comme une condition indispensable de l'accomplissement personnel¹⁴. Pour d'autres elle risque de relancer en permanence le processus de stigmatisation ou de créer un conformisme de groupe (celui qui refuse de s'y plier est perçu comme un traître à la cause)¹⁵.

Quoi qu'il en soit, le choix de faire ou non son *coming out*, et le choix des circonstances, du moment, des modalités ne devraient relever que d'une décision personnelle et intime. La rencontre avec des associations de jeunes gays, ou avec des personnes adultes qui ont déjà accompli cette démarche (ou qui sont capables d'en faire comprendre l'intérêt et les limites) est bien évidemment pour le jeune qui se sent une attirance homosexuelle un moment dont il serait absurde de mésestimer l'importance. Est-ce à dire que l'école doive (ou puisse) encourager un tel processus ? Ne faudrait-il pas plutôt distinguer son rôle et celui des associations de jeunes gays, considérées à titre de groupes de pairs de substitution, au sens où ils pourraient être volontairement choisis ? Quitte, quand c'est possible à articuler leur action avec celle de l'école, comme cela se pratique déjà dans quelques cas¹⁶. Mais, s'agissant de l'institution scolaire elle-même, on ne voit pas bien ce que peut recouvrir une telle perspective.

S'agit-il d'encourager le *coming out* des enseignants homosexuels, qui serviraient ici d'"adultes référents" pour leurs élèves ? Mais ne risque-t-on pas alors de verser dans le prosélytisme et dans une forme de séparatisme à l'intérieur de l'institution (on distinguerait des homosexuels et des hétérosexuels déclarés parmi son personnel et ses usagers) ? N'y aurait-il pas là une forme de pression-incitation aliénante pour l'intimité des élèves (en laissant supposer qu'il n'y a qu'une seule manière "correcte" d'entrer dans la sexualité) sans que ceci garantisse l'absence de retombée stigmatisante ? Beaucoup d'enseignants homosexuels sont opposés à une telle perspective,

-
14. « Des études démontrent que le fait de ne pas révéler son orientation sexuelle peut être relié à une gamme de problèmes personnels et sociaux, dont la gêne, l'isolement et un sentiment d'incompétence devant l'existence. Par contre la divulgation et l'affirmation de son orientation sexuelle sont clairement reliées à un bien-être psychologique. La documentation sur la prévention du VIH établit par ailleurs une étroite relation entre ce bien-être psychologique et la capacité d'adopter des pratiques sexuelles sécuritaires. On est certes plus enclin à se protéger, si l'on s'aime soi-même » (B. Ryan et J.-Y. Frappier, « Quand l'autre en soi grandit... », p. 247).
 15. Pour une application de la théorie du Stigmate d'E. Goffmann à l'homosexualité, voir Y. Roussel, « Les récits d'une minorité », in *Homosexualités et Droit*, D. Borrillo (dir.), Paris, PUF, 1998. François Delor a, par ailleurs, proposé une discussion critique magistrale de la notion de "fierté gay" dans « Homosexualité et reconnaissance : le corps du mépris », *Recherches sociologiques*, 1999 / 2, p. 134-137.
 16. L'école ne devrait pas hésiter à diffuser les numéros de téléphone de ces associations, ou des divers services qui répondent aux questions des jeunes en matière de prévention ou d'homophobie.

qui demeure fondée sur une vision “charismatique” de l’enseignant, alors qu’il s’agit d’une part de protéger ces jeunes lorsqu’ils sont victimes de mauvais traitements, d’autre part de leur permettre d’accéder pleinement à eux-mêmes. Or cette tâche doit être celle de tous les enseignants, non des seuls enseignants homosexuels.

C’est pourquoi il apparaît préférable que l’école veille en priorité à assurer ce que j’appellerai la liberté “négative” des jeunes homosexuels (affirmés ou potentiels), c’est-à-dire les mêmes droits pour tous, sans discrimination, et d’abord celui de ne pas être insulté ou violenté et d’être “accueilli” à l’école sans avoir à refouler une partie de leur personnalité. Les incidents dans les couloirs ou les cours de récréation pourraient trouver des prolongements en éducation civique (parallélisme à faire avec le racisme, les autres discriminations, importance des droits de la personne...). Cet objectif est déjà énorme. Il suppose que tous les enseignants gardent à l’esprit qu’ils ont peut-être en face d’eux des élèves qui s’interrogent sur leur orientation sexuelle, sans que ceux-ci soient identifiés personnellement et sans que cette identification soit requise. Ce qui sous-entend une capacité minimale à réagir aux insultes, et à assurer – ne serait-ce que par allusion – une certaine présence de l’homosexualité dans leur cours.

Faut-il aller plus loin dans les programmes et y installer la perspective d’“un point de vue homosexuel sur le monde” ? La question est aussi délicate que celle du *coming out*. Que serait un tel point de vue ? Serait-il unique, d’ailleurs ? Pourrait-on échapper facilement à des impératifs militants, volonté d’accréditer une geste héroïque ou de susciter des héros positifs ? S’il semble légitime en histoire ou en littérature de ne plus censurer stupidement certains épisodes – déportation des homosexuels dans les camps nazis, les relations entre Verlaine et Rimbaud – ne prend-on pas le risque ici, comme l’ont exprimé certains enseignants eux-mêmes à la suite d’expériences comparables, de ne mettre en scène les homosexuels que pour les faire mourir (dans le premier cas), ou de susciter des réactions du type « alors tous les poètes du XIX^e siècle sont des pédés » (dans le second)¹⁷ ?

Ces problèmes appelleraient des débats qu’on ne peut aborder ici. En se contentant de petites touches impressionnistes, les effets contre-productifs sont possibles : c’est là où combattre l’homophobie particulière doit être relié à une perspective plus globale, visant à déconstruire les représentations homophobes et sexistes, perspective qui doit être mise davantage au cœur du projet scolaire.

Combattre l’homophobie : un objectif pour l’école

Le combat contre l’homophobie, entendue au niveau général, est l’affaire de tous et doit bénéficier à tous (pas seulement aux homosexuels déclarés ou potentiels). Le postulat, c’est que tout le monde a intérêt à l’assouplissement / déconstruction

17. Ces exemples sont donnés dans des débats entre enseignants aux Universités d’été homosexuelles de Marseille, entre autres.

des schémas de “genre” qui emprisonnent les individus dans les stéréotypes binaires du masculin et du féminin, empêchant ainsi l'épanouissement émotionnel, et plus largement l'exploration par chacun de ses potentialités personnelles les plus profondes. La contradiction entre le respect des normes du genre et l'aspiration à être soi intervient fréquemment au cours du développement de chacun, fille ou garçon, amenant certains conflits ou questionnements personnels. Chez les adolescent(e)s, le comportement apparent, lié au respect des rôles sexuels dominants, masque souvent une réalité bien différente. Il apparaît important de leur faire découvrir qu'ils répondent le plus souvent à une conformité sociale, alors qu'ils (elles) ont souvent d'autres attentes¹⁸.

C'est pourquoi la déconstruction (ou la relativisation ?) des représentations sexistes est un objectif qui relève au premier chef de l'éducation. Sans vouloir bien sûr idéaliser ou surestimer les capacités de l'école sur ce point. Il ne s'agit pas de “resocialiser” intégralement en défaisant du jour au lendemain ce que l'éducation familiale ou sociale a imposé, mais d'amener les individus à se décentrer par rapport aux impératifs du genre pour pouvoir effectuer des choix de vie plus authentiques.

De cette démarche on peut attendre des bénéfices en termes non seulement individuels mais collectifs. Ainsi, un groupe d'experts de l'UNESCO a récemment réfléchi aux « rôles des hommes et des masculinités dans la perspective d'une culture de la paix ». Reliant le thème de la domination masculine à diverses situations de violence (domination économique, guerres, mouvements nationalistes ou extrémistes), ils dénoncent les stéréotypes répandus par les médias et la culture « qui n'offrent aux garçons que des modèles de masculinité restrictifs et agressifs ». L'alternative serait de modifier la masculinité, en liant le « sentiment de compétence » qu'elle implique à l'“égalité”, plutôt qu'à l'“exclusivité” et à l'hégémonie, qui appellent le refus de l'autonomie des femmes, et à d'autres formes de masculinité :

Il s'agit pour l'éducation d'ouvrir un faisceau de voies à suivre et de permettre aux garçons et aux hommes d'utiliser un faisceau plus large de leurs capacités – capacités affectives, communicatives et politiques. L'éducation peut montrer aux garçons et aux hommes diverses manières d'être un homme et leur fournir l'occasion de faire l'expérience de cette diversité. Elle peut développer chez les garçons et les hommes des capacités d'action non violente et les former à des techniques de paix, tout comme ils sont aujourd'hui couramment formés à des techniques de combat¹⁹.

La problématique des rôles sociaux de sexe croise donc de plus en plus des enjeux de citoyenneté. On peut se demander d'ailleurs s'il n'y a pas et s'il n'y aura pas de plus en plus à l'avenir des interférences entre le bien-être personnel et la citoyenneté. Quand “le privé devient public”, la qualité du vivre ensemble semble en effet dépendre davantage de l'autonomie des personnes, de leur capacité à adopter dans

18. C. Picod, *Sexualité : leur en parler, c'est prévenir*, Toulouse, Érès, 1994, p. 109.

19. *Les Rôles des hommes et des masculinités dans la perspective d'une culture de la paix*, rapport d'un groupe d'experts, Oslo, 24-28 septembre 1997, UNESCO.

leur vie personnelle comme dans leur vie publique des principes moraux “postconventionnels” au sens de Kohlberg. Je rappelle que pour Kohlberg le stade postconventionnel du jugement moral est celui où l’individu est capable de dépasser le conditionnement social (où il raisonne seulement en termes de loyauté envers son groupe d’appartenance) pour choisir librement les valeurs qui correspondent au *telos* d’une vie réussie ou à des principes universels²⁰.

Dans cette optique, les textes officiels de l’Éducation nationale ont posé récemment quelques jalons, mais avec un certain manque de netteté. Les questions du sexisme et de l’homophobie sont disséminées dans plusieurs documents, sans donner lieu à une articulation conceptuelle globale.

Voici les principaux : *Convention pour la promotion de l’égalité des chances filles / garçon, femmes / hommes dans le système éducatif* (25 février 2000) ; note ministérielle *À l’école, au collège et au lycée : de la mixité à l’égalité* (24 octobre 2000) ; circulaire *Éducation à la sexualité et prévention du sida* (19 novembre 1998) ; circulaire *Journée mondiale de lutte contre le sida* (24 novembre 2001). Il convient d’y ajouter d’importants documents pédagogiques d’accompagnement pour l’éducation à la sexualité : mallette *Bonheur d’aimer* ; guide *Repères pour une éducation à la sexualité et à la vie*, destiné aux éducateurs (septembre 2000).

Si l’objectif général est bien

[d’]intégrer à l’éducation civique et à l’éducation à la citoyenneté la réflexion sur les rôles sociaux respectifs des hommes et des femmes [et de lutter contre] des comportements stéréotypés et discriminatoires à l’encontre des filles et des garçons, de la part des élèves eux-mêmes ou des adultes de la communauté éducative,

et si l’optique retenue est clairement celle de l’égalité des sexes, il demeure un certain flou théorique sur la construction sociale des genres, sur la domination masculine, ainsi que sur l’égalité des sexualités. Le lien n’est parfois qu’implicite entre sexisme et homophobie, tandis que la question de l’homosexualité n’est abordée clairement – dans le cadre de l’éducation à la sexualité – que parmi les “questions difficiles”, ce qui contribue (peut-être involontairement ?) à enfermer dans leur “différence” ceux qui choisissent cette orientation. Il est vrai que le discours se veut dédramatisant, puisqu’il se refuse à chercher des causes spécifiques à l’homosexualité et qu’il fait de l’orientation sexuelle un choix imprescriptible relevant de la seule « intimité des personnes »²¹. Au total l’intention paraît plus de réagir contre *les excès* de la société sexiste et homophobe que contre la domination masculine et l’homophobie elle-même, entendue au sens général. On notera également l’intérêt mais aussi le statut ambigu de la critique des normes de performance sexuelle, véhiculée par les médias ou la pornographie.

20. Voir notamment M. Pagoni-Andréani, *Le Développement socio-moral*, Villeneuve-d’Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1999.

21. Passages extraits du guide *Repères pour une éducation à la sexualité et à la vie* déjà cité.

Par ailleurs, le cadre très vaste dans lequel ces thèmes sont susceptibles d'être abordés – heures de vie de classe, éducation civique, éducation à l'orientation, éducation à la sexualité, et, plus implicitement, disciplines diverses – entraîne de fait un choix entre deux grands domaines de référence : l'éducation à la santé et l'éducation à la citoyenneté. Que la réflexion sur la différence des sexes et des sexualités à l'école se situe aujourd'hui principalement dans le cadre de l'éducation à la santé, est sans doute légitime si on considère que cette réflexion prolonge plusieurs années d'efforts de prévention des MST et du sida, et surtout si cela permet à l'éducation à la santé de s'ouvrir à des dimensions éthiques et citoyennes. Le risque est néanmoins celui d'une biologisation et d'une médicalisation excessive des questions de sexualité, ainsi que celui d'une marginalisation au sein de l'institution²². C'est pourquoi la problématique du sexisme et de l'homophobie doit principalement s'inscrire, à mon sens, dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté, dont les objectifs déclarés semblent congruents avec ceux que requiert la lutte contre l'homophobie.

L'éducation à la citoyenneté ne se limite plus en effet à l'apprentissage des institutions politiques, qui caractérisait l'éducation civique d'autrefois. On est passé d'une citoyenneté d'intégration qui privilégiait l'appartenance, l'obéissance aux règles collectives, l'unanimité, à une conception à la fois plus individualiste et instrumentale, plus participative, qui place au premier plan la personne et l'ensemble de ses droits²³. L'exercice de la citoyenneté est conçu comme une manière positive de contribuer au développement de la société civile, y compris en étendant la portée du politique à de nouvelles questions. La parité entre les hommes et les femmes, le Pacs, les transformations de la famille et l'homoparentalité trouvent donc logiquement leur place dans l'éducation à la citoyenneté. Celle-ci est également de plus en plus conçue comme une éducation transversale à toutes les disciplines et à la vie scolaire. Elle met l'accent sur le débat argumenté entre les participants, lequel appelle des connaissances sur l'objet dont on parle, des capacités à écouter l'autre, mais aussi à affirmer et à faire reconnaître son propre point de vue. Enfin la mise en œuvre des valeurs de liberté et d'égalité qu'elle implique, exige

l'acceptation positive des différences et de la diversité [...]. À ce titre il convient de dépasser une conception très étroite de la tolérance, dont la nécessité est si souvent proclamée. En effet la tolérance ne se réduit pas à l'acceptation de la différence, acceptation qui est parfois indifférence ; elle demande de reconnaître ses propres limites et de considérer l'autre comme dépositaire, au même titre que soi, d'une part

22. Ce dernier point peut se discuter en raison du potentiel de développement actuel de l'éducation à la sexualité. La loi du 4 juillet 2001 sur l'IVG prévoit en effet d'étendre le volume horaire de l'éducation sexuelle à tous les niveaux de la scolarité (et de l'introduire en particulier au lycée). Il n'en reste pas moins que celle-ci en est encore à un stade expérimental, sa réalisation est souvent conditionnée par l'intervention de personnes ressources extérieures à l'institution (médecins, sexologues, conseillers du planning familial).

23. Sur ces aspects, on peut croiser la perspective de C. Leleux, *Repenser l'éducation civique*, Paris, Cerf, 1997, avec celle de F. Audigier, *L'Éducation à la citoyenneté*, Paris, INRP, 1999.

d'humanité ; chaque personne a besoin des autres pour se construire comme sujet humain²⁴.

Promouvoir un dispositif de discussion des normes sexuelles

Dans cet esprit, je voudrais avancer l'idée d'un dispositif permettant de faire discuter les normes sexuelles par les élèves de l'enseignement secondaire et de poser quelques-uns des problèmes déontologiques et méthodologiques que soulève sa réalisation. La question des normes sexuelles est en effet centrale dans l'examen de l'homophobie et des réponses qu'elle appelle. Suis-je normal ? C'est la première question que se pose celui qui met en doute l'évidence de l'hétérosexualité et du machisme, tandis que l'homophobe, lui, en traitant l'autre de "pédé", se rassure quant à sa normalité.

Sans entrer dans une discussion philosophique, on peut distinguer empiriquement plusieurs niveaux de normes, pour évaluer notamment le statut de l'homosexualité²⁵ :

- la normalité biologique : fondée sur la complémentarité des sexes en vue de reproduire l'espèce, elle exclut par définition l'homosexualité ;

- la normalité statistique reposant sur la pratique majoritaire, qu'il s'agisse d'orientation sexuelle, de fréquence des rapports sexuels, ou des pratiques sexuelles ;

- la normalité morale conventionnelle : elle s'appuie sur les conceptions du bien et du mal, héritées de traditions idéologiques ou religieuses ; en Occident elle a conduit à condamner l'homosexualité comme expression du péché ou de la perversion ;

- la normalité juridique : elle sépare le licite et l'illicite ; aujourd'hui les actes homosexuels entre majeurs consentants ne sont plus passibles de sanctions légales (du moins dans les sociétés comparables à la nôtre) alors que les violences et abus sexuels (en particulier sur les mineurs) sont lourdement condamnés par la loi ;

- la normalité psychoaffective : quelle que soit la manière de la définir, elle implique généralement le rejet des comportements compulsifs, à base de culpabilité ou de perte de l'estime de soi, alors que le fait de ressentir des besoins d'amour, d'intimité, de responsabilités partagées ou des désirs sexuels est considéré comme normal.

Il apparaît important de faire comprendre ces différents niveaux d'appréhension des normes et les contradictions qui peuvent exister entre ces niveaux ou à l'intérieur de chacun, ce qui ouvre à la relativisation de la notion de norme. Mais il est plus utile encore de mettre en place les conditions d'une véritable discussion argumentée, à partir de points de vue opposés et affirmés comme tels, dans le but de rechercher si peut être validée une norme commune, valable pour tous les concernés. Telle me paraît être la démarche du film italien *Personne n'est pareil*, produit par l'association

24. F. Audigier, *Concepts de base et compétences clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique*, rapport pour le Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1998, p. 10.

25. Je m'inspire ici des critères de C. Picod, *Sexualité : leur en parler, c'est prévenir*, p. 113-115.

AGEDO qui regroupe des parents ou des proches de jeunes homosexuels. Ce film, très riche, d'une durée d'une heure environ, repose d'une part sur des témoignages de jeunes homosexuels, filles ou garçons. Le montage montre comment ils ont progressé par étapes dans la prise en charge de leur orientation sexuelle (« Je ne savais pas si j'étais le seul sur la terre » ; « J'ai trouvé des martiens comme moi » ; « La difficulté de passer du "se cacher" au "se déclarer" » ; « Si vous m'acceptez, tant mieux »). D'autre part ces récits de vie sont entrelacés avec des discussions en groupe où ces mêmes jeunes gays et lesbiennes, élèves ou étudiants de Milan, sont confrontés à des hétérosexuels du même âge et du même milieu. Ces derniers expriment des points de vue variés allant jusqu'à l'homophobie déclarée. La discussion se déroule sur plusieurs séances, avec la médiation d'un adulte, psychologue. Le montage permet de se faire une idée de sa progression. Je la résumerai ainsi.

Le point de vue "homophobe" est bien représenté par l'affirmation d'un des garçons hétérosexuels : « Je n'envisage pas qu'un jour un couple homosexuel puisse se promener dans la rue en se tenant par la main ; ce serait la fin du monde ! ». À l'appui de cette opinion, quatre arguments sont réparables :

– « C'est contre nature », « la nature nous a fait homme et femme », « deux homosexuels ensemble ne peuvent procréer » : on reconnaîtra ici l'argument de la norme biologique ;

– « Si on tolère cela, il y aura de plus en plus d'homosexuels » : c'est ce qu'on pourrait appeler l'argument du prosélytisme (trahissant un singulier manque de confiance dans les ressources de l'hétérosexualité !)

– « Cette simple idée m'est insupportable, c'est quelque chose que je porte en moi, qui ne peut s'exprimer par des paroles » : là on n'a pas affaire à un argument à proprement parler, mais à l'expression d'une gêne viscérale. Autrement dit la visibilité homosexuelle affecte et met en danger la représentation de la "bonne vie" qui est celle de l'homophobe ;

– « Les homosexuels eux-mêmes n'y songent pas, ils fréquentent des lieux à part, parce qu'ils ont honte de ce qu'ils sont ».

Les arguments des défenseurs des homosexuels (qu'ils le soient eux-mêmes ou non) peuvent être regroupés en réponse, point par point, aux précédents :

– La normalité biologique n'est pas la seule, il y a aussi la normalité affective, l'amour est un sentiment légitime, quel que soit le sexe des personnes (« Si tu parles de nature, quoi de plus naturel que de tomber amoureux » ; « Nous hétérosexuels nous disons qu'ils sont contre nature, alors que c'est leurs sentiments qu'ils expriment en fait »). On aperçoit ici la contradiction entre deux niveaux de norme ;

– « Nous ne sommes pas ici pour devenir tous homos, ce qui est important c'est de respecter la différence » : il s'agit donc de substituer à la vision d'un monde fondée sur l'uniformité du tout ou rien (tous hétéros ou tous homos), une vision fondée sur la diversité. Laquelle entraîne à son tour une nouvelle vision de l'égalité (« Ce n'est pas la peine de rêver à des utopies comme "nous sommes tous égaux", au contraire ce qui fait l'égalité c'est justement la différence, c'est cette "égalité essentielle" qui est importante ») ;

– Ce n’est pas parce qu’ils ont honte que les homosexuels se cachent mais à cause de l’hostilité des autres ;

– Quant à l’attitude de rejet viscéral, son auteur est mis en cause par plusieurs intervenants (« Est-ce une atteinte à ta virilité ? » ; « On devrait s’interroger sur les raisons pour lesquelles notre sphère affective est heurtée »), mais sa conviction ne semble ébranlée qu’à deux occasions : 1) lorsque le médiateur lui fait remarquer qu’il porte les cheveux longs et que beaucoup de personnes, il y a quelques années, ne supportaient pas les hippies, à cause précisément de cela ; 2) lorsque la contrainte au secret par lequel passent tous les jeunes homosexuels le renvoie au fait qu’il a lui aussi un secret intime, lourd à porter et dont il ne veut rien dire ; il est en mesure de découvrir alors une analogie avec ses interlocuteurs, ceux-ci ne sont plus situés dans une altérité irréductible et hostile. À travers cela se joue une expérience de la décentration.

Au total sur quel bilan débouche cette discussion ? Ceux qui partaient de positions homophobes reconnaissent qu’ils ont changé (« J’avais l’idée d’une différence qui ne me préoccupait pas, j’aurai un jugement meilleur maintenant »). Les gays déclarés expriment un soulagement à se voir mieux compris (« C’est une atmosphère vraiment rassurante »). Mais la conclusion, loin de faire triompher – en inversant le stigmate – un “différentialisme” homosexuel à base de victimologie, consiste plutôt à valoriser l’ensemble des différences qui font de chaque individu un être unique (« Personne n’est pareil ») ainsi qu’une attitude d’écoute réciproque de ces différences. Le refus de l’homophobie devient une sorte de jeu à somme positive pour l’ensemble des participants. Implicitement tout le monde a quelque chose à y gagner. La “bonne” différence n’est donc pas celle qui enferme ou catalogue (homos ou hétéros), c’est celle qui interroge, qui stimule, et qui finalement enrichit à partir de l’expérience de l’altérité, en poussant à se demander : si l’autre est différent, alors où je me situe ? Quel est le sens de mon existence ?

La démarche de ce film pourrait relever à la fois de l’éthique habermassienne de la discussion et de l’éthique de la reconstruction au sens de Jean-Marc Ferry. De la première, elle retient la recherche du “meilleur argument” dans le but de valider un point de vue universel (ou acceptable par tous les concernés) à partir d’une procédure respectant, peu ou prou, les quatre conditions posées par Habermas : la publicité de l’accès (c’est-à-dire la représentation de tous les points de vue concernés) ; l’égalité de participation ; la sincérité des participants ; des prises de position sans contrainte.

De la seconde, elle retient la confrontation d’expériences de vie contextualisées, qui, énoncées d’abord par leurs protagonistes sur le registre narratif et interprétatif, puis entrelacées avec des argumentations (par définition décontextualisées), permet à chacun d’opérer un travail de reconnaissance de l’autre et de soi, qui déplace le regard antérieur, et qui est proprement le registre de la reconstruction²⁶. Il arrive en

26. Je renvoie sur ce point au très beau dossier de la revue belge des professeurs de morale non confessionnelle, *Entre-vues*, n° 26, 1995, notamment à l’intervention de Jean-Louis Genard et à l’entretien de Claudine Leleux avec Jean-Marc Ferry.

effet que l'argumentation, si bien menée soit-elle, échoue, à cause de son caractère décontextualisant, ou ne suffise pas pour que les participants à la discussion intègrent et s'approprient l'argument le meilleur.

Selon Jean-Marc Ferry,

même si l'argumentation se déroule fort bien, même si elle aboutit à une entente, elle pourra cependant laisser pour compte un certain nombre d'éléments qui, comme un retour du refoulé, rejailliront ensuite de telle sorte qu'on s'apercevra seulement rétrospectivement que le contentieux n'a pas été vidé et que les individus continuent éventuellement de répéter les mêmes compulsions pathogènes ou conflictuelles. [...] La reconstruction apparaît alors comme une espèce de rédemption de toutes les répressions, malentendus, refoulements, violences en général, distorsions de sens, insuffisance d'expression, qui ont pu jalonné tout le parcours discursif-narratif, interprétatif et argumentatif lui-même²⁷.

Conclusion

Le problème majeur tient alors au fait que la discussion, telle qu'elle se déroule dans le film, ne peut sans doute pas être transposée dans le cadre scolaire, qui n'offre pas les mêmes possibilités. À ce niveau trois difficultés au minimum m'apparaissent, et je terminerai là-dessus, en sachant que la réflexion devrait être poussée encore beaucoup plus loin.

La première renvoie à la difficulté, dans le cadre ordinaire d'une classe – en raison du risque de stigmatisation et de la nécessité de respecter l'intimité de chacun – de faire que le point de vue gay puisse s'exprimer librement. Aussi c'est souvent à l'enseignant qu'il incombera de faire valoir dans la discussion le point de vue des absents (ou des "empêchés"), mais cette représentation indirecte sera forcément moins riche sur les plans narratifs et émotionnels que celle qui s'exprime à travers des récits de vie. Il serait pourtant désastreux de partir d'une situation réelle vécue par un élève de la classe, car cela tournerait au psychodrame et les enseignants ne doivent en aucun cas jouer aux psychologues. Une solution pourrait peut-être être trouvée en recourant, pour amorcer la discussion, à des situations montrées dans une œuvre de fiction : par exemple le film italien dont on vient de parler, ou celui de Bruno Pommier *Être et se vivre homo*, qui a l'avantage de témoigner de l'homophobie ordinaire à l'école²⁸. On pourrait imaginer des "suites" différentes aux histoires racontées à travers des jeux de rôles, où les élèves devraient chercher des arguments pour justifier une position qui n'est pas forcément celle qu'ils préfèrent. On peut aussi concevoir des exercices de clarification des valeurs ou des dilemmes moraux à partir des situations "fictives / réelles" évoquées dans ces films.

27. *Ibid.*, p. 52 et 55.

28. Ce film a été présenté pour la première fois en juillet 2001 à l'Université d'été *Euroméditerranéenne des Homosexualités* à Marseille. Il a été réalisé avec un financement de la DDASS.

L'égalité de participation soulève le problème de la formation des enseignants à leur rôle de médiateurs dans la discussion. Comme l'explique Claudine Leleux, dans un article de la revue des professeurs de morale laïque en Belgique où elle s'efforce de tirer des applications pédagogiques d'Habermas :

Le professeur est juge et partie : juge en ce qu'il doit garantir l'accomplissement correct des règles de la discussion sérieuse, et partie en ce qu'il représente un point de vue individuel irréductible dans la discussion²⁹.

Si la question de savoir jusqu'à quel point l'enseignant peut s'identifier totalement à un point de vue déterminé dans la discussion ne me semble pas pouvoir être entièrement résolue à l'avance, il paraît évident qu'il a avant tout la mission d'assurer l'expression des élèves, tout en veillant à l'équilibre des points de vue et à la progression de la discussion.

La sincérité et l'absence de contrainte dans la discussion soulèvent également le cas des élèves qui se positionneront de manière homophobe. Dans le film italien, les jeunes qui incarnent cette attitude au départ ont néanmoins le souci d'entrer dans la discussion et d'entendre d'autres points de vue que le leur (ils déclarent accepter de se lancer à eux-mêmes un défi). Ce ne sera pas forcément le cas dans une situation scolaire ordinaire, ce qui appelle de la part de l'enseignant un jugement sur la possibilité de commencer la discussion ou de la poursuivre. Si la sincérité de certains participants et leur volonté de parvenir à une entente fait par trop défaut,

les mobiles de ceux-ci peuvent [...] faire l'objet d'une discussion sur le cadre institutionnel scolaire en regard d'un idéal moral³⁰.

On pourrait, pour pallier cette difficulté, imaginer un dispositif inspiré de John Rawls, dans lequel les élèves seraient placés dans une condition analogue à celle du "voile d'ignorance", c'est-à-dire où ils devraient imaginer une solution acceptable par tous, tout en étant placés dans la situation la moins favorable.

Jean-Paul MARTIN

Université Charles de Gaulle, Lille III

29. C. Leleux, « Quelle éthique, quels objectifs moraux pour aujourd'hui ? », *Entre-vues*, n° 18, 1993, p. 67.

30. *Ibid.*