

Quand l'identité rend vulnérable : quelle hospitalité dans l'enseignement secondaire catholique ?

Fabrice Deroissart¹

Résumé :

Notre thèse de doctorat portant sur la manière dont l'enseignement secondaire lasallien pense la place des élèves LGBTQ+, l'article ici présenté s'inscrit dans la continuité de ce travail.

En effet, si la prise en compte des vulnérabilités est au cœur du projet de l'enseignement catholique, il apparaît qu'à certains égards, l'identité, quand elle est conçue comme un défi anthropologique, n'est que rarement traitée sous cet angle. Cet article interroge la vulnérabilité des identités LGBTQ+ à l'école et la posture professionnelle à cet égard, tant du point de vue de l'institution que des acteurs. Il s'agira de questionner le principe d'hospitalité inscrit dans un projet d'éducation chrétienne et sa mise en œuvre concrète. D'un point de vue méthodologique, nous nous appuierons sur le regard croisé entre les perspectives des professionnels d'une éducation chrétienne et les vécus d'anciens élèves qui s'inscrivent dans ce spectre d'identités.

L'analyse de ces terrains nous mènera à envisager comment une approche spécifique de l'hospitalité pourrait permettre une réduction de la vulnérabilité des publics concernés.

Mots clés : Identité, vulnérabilité, hospitalité, LGBTQ+

Abstract:

Building on our doctoral thesis on how Lasallian secondary education approaches the role of LGBTQ+ students, this article here is a continuation of that work.

Indeed, while addressing vulnerabilities is central to the mission of Catholic education, it appears that in some respects, identity—when conceived as an anthropological challenge—is rarely addressed from this perspective. This article examines the vulnerability of LGBTQ+ identities in school and the professional stance taken in this regard, from the perspectives of both the institution and its members. It will explore the principle of hospitality embedded in a Christian educational mission and its practical implementation. Methodologically, we will draw on a cross-examination of the perspectives of professionals in Christian education and the lived experiences of former students who fall within this spectrum of identities.

The analysis of these areas will lead us to consider how a specific approach to hospitality could help reduce the vulnerability of the groups concerned.

Key words : Identity, vulnerability, hospitality, LGBTQ+

Dans l'avion de retour des Journées Mondiales de la Jeunesse de Rio de Janeiro en 2013, le Pape François était interrogé sur l'homosexualité supposée d'un membre de la curie romaine

¹ Centre Universitaire Jean-Baptiste de La Salle, Institut Catholique de Paris.

par un journaliste. Sa réponse a marqué : « qui suis-je, moi, pour juger ? » En 2016, Dominique Greiner précise que cette réponse, si elle n’incarnait pas « un tournant dans le discours de l’Église catholique sur l’homosexualité », se présentait comme :

« [Une mise] en garde contre une approche morale de l’évangélisation, qui peut vite dériver en moralisme et faire perdre de vue l’essentiel qu’est le “cœur de l’Évangile”. En d’autres termes, il [François] évalue sévèrement le juridisme moral qui se prévaut de l’Évangile, mais un Évangile “mutilé” de son message d’amour, de salut et de miséricorde. »²

Il faut dire qu’alors la question des orientations sexuelles était au cœur des débats, notamment en France où la loi autorisant le mariage aux personnes de même sexe a été promulguée quelques mois à peine avant cette déclaration de François. Pour autant, à l’exception de la déclaration du 18 décembre 2023 du Dicastère pour la doctrine de la foi *Fiducia supplicans*, dans les paragraphes 31 à 41 portant sur la bénédiction des couples en situation irrégulière et de même sexe³, le dogme est demeuré sensiblement identique. La question de la morale sexuelle constitue d’ailleurs toujours un enjeu de questionnement, telle qu’en témoigne la réponse de Léon XIV, lui aussi dans un avion, relative à la décision du cardinal Reinhard Marx de bénir des couples de même sexe. Si le pape a réaffirmé l’impossibilité de proposer une bénédiction formelle dans ces situations, il s’est néanmoins fendu d’une déclaration sur la morale sexuelle dans la continuité des propos de son prédécesseur :

« Je pense qu’il est très important de comprendre que l’unité ou la division de l’Église ne devrait pas tourner autour des questions sexuelles. Nous avons tendance à penser que lorsque l’Église parle de morale, le seul enjeu moral est sexuel. Et, en réalité, je pense qu’il y a des questions bien plus grandes, plus importantes, comme la justice, l’égalité, la liberté des hommes et des femmes... la liberté religieuse. Tout cela devrait être prioritaire avant d’aborder cette question. Je pense que ce sujet peut provoquer plus de division que d’unité et que nous devrions chercher des moyens de construire notre unité sur Jésus Christ et sur ce que Jésus Christ enseigne. »⁴

Si ces références aux discours pontificaux semblent bien éloignées du propos de notre article portant sur la manière dont l’identité, à l’école, peut incarner un enjeu de vulnérabilité et comment cette question nous invite à repenser l’éthique de l’hospitalité propre à l’enseignement catholique, il nous apparaît au contraire que celles-ci établissent une difficulté primordiale pour l’école catholique : comment penser la place des élèves dont l’identité – qu’elle repose sur leur genre ou leur orientation sexuelle – continue de semer le trouble au sein du monde catholique ? C’est sur cette question que porte notre thèse de doctorat en sciences de l’éducation et de la

² Greiner, Dominique, « “Qui suis-je moi pour juger ?”, Sur un propos du pape François », *Transversalités*, 136(1), Paris, Institut Catholique de Paris, 2016, p.26

³ Sur ce point, Alain Thomasset interroge par ailleurs le traitement similaire des couples divorcés remariés, des situations de concubinage et des couples de même sexe. (Thomasset, Alain, « Lecture de *Fiducia supplicans* », *Études*, Mai(5), Paris, 2024, 67-77)

⁴ Les propos du pape Léon XIV repris ici, sont extraits de l’article « Régimes autoritaires, couples homosexuels, Iran... Ce qu’a dit Léon XIV en rentrant d’Afrique » publié sur le site Aleteia le 23/04/2026 (<https://fr.aleteia.org/2026/04/23/regimes-autoritaires-couples-homosexuels-iran-ce-qua-dit-leon-xiv-en-rentrent-dafrique/>)

formation, à partir de laquelle nous reviendrons sur les enjeux de vulnérabilité et d'hospitalité, au regard de l'identité⁵.

Définitions

Au cours de cet article, nous reviendrons sur les notions d'identité, de vulnérabilité et d'hospitalité sur lesquelles nous ne nous attarderons donc pas ici. Néanmoins, une dénomination mérite d'être développée dès l'introduction afin de mieux percevoir le champ de notre étude : LGBTQ+. Cet acronyme désigne les personnes lesbiennes, Gays, Bisexuel(le)s, Transgenres et Queer ainsi que les autres orientations sexuelles et identités de genre que contient ce spectre. Si nous avons fait le choix d'y recourir plutôt que d'employer une tournure euphémisante de type « orientations sexuelles et identités de genre minoritaires », c'est d'abord par honnêteté vis-à-vis des personnes enquêtées dans notre travail qui se situent elles-mêmes dans les référents de cette appellation. Cela reflète par ailleurs la multiplicité des identités que revêt ce spectre. D'autre part, l'acronyme LGBTQ+ inscrit une continuité entre orientations sexuelles et identités de genre qui nous semble essentielle dans un rapport aux enseignements ecclésiaux puisque ceux-ci se réfèrent à une altérité entre le masculin-féminin présentée comme une réponse tant à la question des orientations sexuelles minoritaires que des identités de genre⁶. Enfin, nous nous référons, pour le choix de cette dénomination, à l'argumentaire du père James Martin :

« [...] l'expression "attraction pour les personnes de même sexe" est privilégiée par certains catholiques traditionnalistes qui se refusent à employer les termes "gay" et "LGBT" car ces termes n'identifieraient les personnes qu'en fonction de leurs préférences sexuelles. Mais c'est précisément ce que fait l'expression "attraction pour les personnes de même sexe". »⁷

Ainsi, plutôt que de participer à une forme d'essentialisation, le recours à l'acronyme serait, au contraire, un moyen de s'en extraire en s'appropriant son identité, en dehors d'une prescription normative.

De plus, si la notion de genre ne constitue pas le cœur de la réflexion que nous proposons ici, il n'en demeure pas moins qu'elle sera parfois sollicitée en filigrane. En effet, si nous nous référons à une compréhension du genre telle que la développe Judith Butler dans *Trouble dans le genre*, il n'en reste pas moins que le genre trouve sa racine dans des études qui précèdent la philosophe américaine. Ainsi, bien qu'il passe souvent pour une notion anglo-saxonne⁸, le genre n'est pas étranger à la France, dans le champ des sciences humaines et sociales. Dans un article intitulé « Petite histoire paradoxale des études dites de "genre" en France », Anne E. Berger rappelle que les travaux de Butler émanent de la diffusion, aux États-Unis, d'une *French theory* dont les tenants sont, entre autres, Cixous, Foucault, Irigaray ou Derrida⁹. De manière générale, le genre, dans la perspective de Butler, extrait l'individu de ce qu'elle qualifie de « matrice hétérosexuelle » et se différencie du sexe :

⁵ Deroissart, Fabrice, *Penser la place des élèves LGBTQ+ dans l'enseignement secondaire lasallien* [Thèse de doctorat, Institut Catholique de Paris], 2026.

⁶ Congrégation pour l'éducation catholique, « *Il les créa Homme et Femme* » *Pour un chemin de dialogue sur la question du genre dans l'éducation*. 2019, Cité du Vatican.

⁷ Martin, James, *Bâtir un pont : L'Église et la communauté LGBT*. Paris, Éditions du Cerf, 2018, p.56.

⁸ En référence, notamment, aux travaux de John Money et de Robert Stoller.

⁹ Berger, Anne, « Petite histoire paradoxale des études dites de "genre" en France », *Le Français aujourd'hui*, n°163(4), 83-91

« Cette distinction qui visait d’abord à réfuter l’idée de la “biologie comme destin” permet de soutenir que le genre est culturellement construit indépendamment de l’irréductibilité biologique qui semble attachée au sexe : c’est pourquoi le genre n’est ni la conséquence directe du sexe ni aussi fixe que ce dernier ne le paraît. »¹⁰

Il convient néanmoins de ne pas lire dans la définition de Butler une forme d’autodétermination complète qui impliquerait un choix libre de l’individu, une forme de jeu sur son identité. Au contraire, elle en dresse un portrait plus subtil où s’entremêlent le social et le subjectif :

« Il ne faudrait pas concevoir le genre comme une identité stable ou un lieu de la capacité d’agir à l’origine des différents actes ; le genre consiste davantage en une identité tissée avec le temps par des fils ténus, posée dans un espace extérieur par une répétition stylisée d’actes. [...] De manière significative, si le genre est institué par des actes marqués par une discontinuité interne, alors l’apparence de la substance consiste exactement en ceci : une identité construite, un acte performatif que le grand public, y compris les acteurs et actrices elles/eux-mêmes, viennent à croire et à reprendre [*perform*] sur le mode de la croyance. »¹¹

Cet exercice de définition, aussi synthétique soit-il, nous permet de définir une part du cadre de notre étude que la présentation de notre méthodologie nous permettra d’explorer plus avant.

Méthodologie

Pour répondre à la question que nous nous posons sur les leviers de réduction du sentiment de vulnérabilité des élèves LGBTQ+ dans l’enseignement secondaire privé catholique sous contrat d’association avec l’État, nous mettons à profit la méthodologie développée dans notre travail de thèse. Celle-ci repose, pour l’essentiel, sur une approche interactionniste, inspirée des travaux de Becker¹² et de Goffman¹³. L’interactionnisme nous a intéressé dans la mesure où il considère la construction permanente du social, sans cesse remis en jeu par les interactions¹⁴. Porté à notre sujet, cela permet d’observer comment des interactions et des discours qui, potentiellement, n’existent pas, construisent la personne de l’élève quand son identité est perçue comme non-conforme. La sociologie de la déviance de Becker nous offre des pistes d’analyse, notamment grâce à la notion d’entrepreneur de morale. Goffman, quant à lui, nous éclaire par sa théorie des stigmates mais également par son principe d’agencement des identités.

Notre terrain interroge donc les deux catégories d’acteurs en jeu dans cette interaction que sont les professionnels de l’éducation et les élèves qui se présentent comme LGBTQ+. Pour approcher les premiers, nous avons opté pour une méthodologie mixte reposant sur des entretiens semi-directifs auprès d’acteurs de l’éducation lasallienne exerçant à différents niveaux de responsabilité (responsable de vie scolaire, enseignants, adjoints en pastorale scolaire, chefs d’établissement, délégués de tutelle, frères) ainsi que sur une étude quantitative qui a recueilli 169 réponses. Pour aborder les seconds, nous avons choisi de recourir à la technique du récit de vie afin de nous concentrer sur les vécus subjectifs – intéressants en ceci qu’ils interrogent l’identité des acteurs, au sens de leur identité narrative. Notre recrutement

¹⁰ Butler, Judith, *Trouble dans le genre*, Paris, La Découverte, 2006, p.67.

¹¹ *Ibid*, p.265.

¹² Becker, Howard, *Outsiders*, Paris, Éditions Métailié, 2020.

¹³ Goffman, Erving, « La “distance au rôle” en salle d’opération », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 143(1), 80-87 / Goffman, Erving, *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Éditions de Minuit, 1975.

¹⁴ Ayral, Sylvie, *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*, Paris, PUF, 2011.

s'est porté sur de jeunes adultes, entre 18 et 27 ans, anciens élèves de l'enseignement catholique privé sous contrat et qui se positionnent sur le spectre des identités LGBTQ+.

Afin d'envisager la vulnérabilité induite par l'identité et la nécessaire mise en œuvre d'une éthique de l'hospitalité, nous tâcherons de montrer dans quelles mesures les identités LGBTQ+ peuvent être envisagées comme des identités vulnérables. Ce premier temps nous permettra d'étudier l'impact de l'agir professionnel et des représentations des acteurs sur la construction de la personne pour enfin articuler la nécessaire considération de l'identité pour le développement d'un système éducatif hospitalier. Chaque partie de ce développement reviendra sur des verbatims et résultats extraits de notre étude de terrain.

De la vulnérabilité des identités LGBTQ+

Faire le choix de traiter des identités LGBTQ+ sous l'angle de la vulnérabilité n'est pas tout à fait anodin, en ceci que le principe de vulnérabilité même, dans la sphère scolaire, implique une forme de responsabilité de l'institution, *a fortiori*, pourrait-on dire, dans le cas de l'école catholique qui, si l'on se réfère aux articles 38 et 39¹⁵, porte une attention particulière « aux pauvres et aux faibles » – ce que l'on peut entendre comme un appel à la prise en compte des vulnérabilités. Toutefois, cela ne dit pas tout à fait dans quelle mesure, les identités LGBTQ+ peuvent être considérées comme telles. Nous reviendrons donc d'abord sur la notion de vulnérabilité puis tâcherons de montrer comment, considérant les identités qui nous intéressent ici, comment elles entrent dans ce champ.

Aborder la notion de vulnérabilité

Il n'est jamais mauvais, pour percevoir l'ampleur d'un concept, de revenir à sa racine étymologique. Ainsi, du latin *vulnus*, est vulnérable, « ce qui peut être blessé »¹⁶. Ce qui constitue la vulnérabilité, c'est donc, initialement, l'impact matériel, physique de cette condition. À cet égard, l'école n'est pas le sanctuaire que chaque éducateur pourrait appeler de ses vœux et Christophe Marsollier le rappelle dans un entretien accordé aux *Cahiers pédagogiques* présentant son ouvrage *L'attention aux vulnérabilités des élèves* :

« Si l'école a longtemps joué le rôle d'ascenseur social et a permis à de nombreux jeunes de se réaliser, combien ne se sont jamais remis des violences vécues entre pairs ou des violences symboliques ou pédagogiques subies en classe. »¹⁷

Marsollier ajoute, par ailleurs, que lorsqu'on évoque les vulnérabilités à l'école, il est important de ne pas se limiter aux considérations relatives au handicap. Dans sa perspective, l'inclusion va plus loin. Il s'inscrit explicitement dans la conception de la vulnérabilité de Marc-Henry Soulet. Le sociologue préfère traiter des questions de vulnérabilité plutôt que d'exclusion puisque cela permet de considérer l'individu sous un angle différent ; angle qui impose un autre système de considération à une institution comme l'école :

« En d'autres termes, elle [la vulnérabilité] présente un intérêt soutenu à condition de ne pas limiter son usage à des univers de démunition matérielle ou de nonaccès à des

¹⁵ *Statut de l'enseignement catholique en France*, articles 38 et 39, 2013, p.15.

¹⁶ Nous renvoyons ici à la définition de l'adjectif « vulnérable » selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. <https://www.cnrtl.fr/etymologie/vulnérable> (consulté le 22/06/2026).

¹⁷ Marsollier, Christophe, *Propos recueillis par Lommé, Claire, L'Attention aux vulnérabilités des élèves* Christophe Marsollier, éditions Berger-Levrault, 2023. *Cahiers pédagogiques*, 586(5), 2023, p.12.

biens ou des services, de ne pas enfermer l'analyse dans un statut particulier de fragilité avérée ou dans une essentialisation de l'exposition au risque, donc de ne pas en faire une des propriétés essentielles de l'individu ou du groupe en question et de ne pas en faire un état intermédiaire entre intégration et exclusion. »¹⁸

Soulet ajoute que la particularité de la vulnérabilité est également qu'elle est « un concept sans contraire » qui peut affecter tout un chacun. Par conséquent, la vulnérabilité, telle qu'elle peut être vécue à l'école, dépasse le champ de l'atteinte physique et concerne une multitude de phénomènes que cite Marsollier, que ce soit entre pairs ou dans le champ de ce qu'il nomme « la violence de l'école ».

Par ailleurs, si l'on se place dans la perspective de l'enseignement privé sous contrat d'association avec l'État, l'invitation lancée par le Cardinal Bergoglio avant le conclave de 2013 nous semble aller dans le même sens que cette réflexion sur les vulnérabilités. Dans *Evangelii Gaudium*, François renouvelle cet appel à aller vers les périphéries pas uniquement par commisération mais parce que ces périphéries sont une part de la société. Etienne Griefu offre une lecture de cet appel qui n'est pas sans lien avec le sujet qui nous préoccupe ici :

« Au total, dans le discours du pape François, la perspective qui sous-tend le recours à la notion de périphérie n'est pas du tout celle d'un centre dynamique et créatif, qui dominerait des espaces qui lui sont soumis. À la périphérie est associée d'abord l'abandon, l'indifférence, de la part de systèmes uniquement soucieux de leur propre fonctionnement. Le centre est donc marqué par l'oubli qui accompagne un tel auto-référencement. Il semble que dans sa vision, aussi bien le centre que la périphérie sont malades dès lors qu'elles s'ignorent mutuellement et se protègent l'une de l'autre. Avec une précision importante : la responsabilité est du côté du centre qui ne fait plus l'effort de se déplacer, alors que sa raison d'être est là. »¹⁹

L'école catholique, tant par son projet que par les obligations échues au contrat qui l'associe à l'État, constitue l'un de ces systèmes à qui la responsabilité incombe d'aller vers les périphéries, vers les vulnérabilités, non pas dans une seule perspective inclusive, mais dans l'objectif de déplacer le centre par une nouvelle manière de penser les périphéries.

Les identités LGBTQ+ envisagées comme des périphéries

Cette réflexion sur la caractérisation des vulnérabilités nous permet désormais d'approcher plus spécifiquement les identités LGBTQ+ et de montrer dans quelle mesure celles et ceux qui s'y retrouvent peuvent être perçus comme des sujets vulnérables. Nous nous appuyons ainsi sur quelques études qui reviennent sur le traitement des élèves LGBTQ+ tant par les pairs que par l'institution puis traiteront de quelques verbatim issus des récits de vie recueillis.

En effet, les études sont nombreuses qui portent sur l'expérience scolaire des élèves LGBTQ+. Les rapports annuels de SOS homophobie²⁰, par exemple, rapportent les difficultés éprouvées par les élèves concernés en dépit d'un contexte social qui paraît pourtant plus

¹⁸ Soulet, Marc-Henry, Reconsidérer la vulnérabilité. *Empan*, 60(4), 2005, p.25.

¹⁹ Griefu, Étienne, Évangéliser aux périphéries : Oui, mais que veut dire « périphérie » ? *Revue Lumen Vitae*, LXX (1), 2015, p.82.

²⁰ Le lecteur pourra se référer aux rapports suivants, accessibles en ligne : SOS homophobie, *Rapport sur les LGBTIphobies* 2022. <https://www.sos-homophobie.org/informer/rapport-annuel-lgbtiphobies> ; SOS homophobie, *Rapport sur les LGBTIphobies* 2025. <https://www.sos-homophobie.org/informer/rapport-annuel-lgbtiphobies>

favorable aux personnes LGBTQ+²¹. De même, les auteurs du rapport de l'INPES *Les minorités sexuelles face au risque suicidaire* décrivent des situations de harcèlement ou de discrimination et, pis encore, notent la forte prévalence des risques suicidaires dans la population étudiée :

« En France, des travaux sur des échantillons représentatifs ont permis de préciser les risques suicidaires en population générale. Depuis le début des années 2000, des études sur échantillons non probabilistes donnent par ailleurs des chiffres voisins de ceux de nos collègues d'outre-Atlantique : dans une enquête par voie de presse, on a observé 17% de tentatives de suicide au cours de la vie chez les homo-/bisexuels masculins, et de 27 à 30% chez les plus jeunes (les moins de 21 ou 25 ans), contre 4% parmi les hommes exclusivement hétérosexuels (Adam 2001). »²²

L'enquête annonce des chiffres sensiblement similaires pour la population de femmes homo-/bisexuelles, démontrant bien une fragilité spécifique à cette population, à cet égard.

Dans le même sens, une enquête produite par Gabrielle Richard pour l'association MAG Jeunes LGBT et soutenue par l'UNESCO témoigne d'un fort sentiment d'insécurité à l'école pour les élèves LGBTQ+ et constate que plus de la moitié des interrogés ont fait l'objet de violences verbales et symboliques, 10,66% de violences physiques et 3,37% de violences sexuelles. Cette même enquête démontre également le fort risque de décrochage scolaire, tout particulièrement chez les jeunes à l'expression de genre minoritaire²³.

Enfin, une enquête de Desombre et al. interroge la désirabilité sociale des élèves LGBTQ+, non pas de leur point de vue de sujet, mais du point de vue des élèves qui n'expriment pas d'appartenance à ces identités, livrant la conclusion suivante :

« Nous nous attendions à ce que les homosexuels soient, d'après les participants, considérés dans la société comme étant à la fois moins désirables et moins utiles socialement que les hétérosexuels. Cette hypothèse est validée et ce quel que soit le sexe des participants. De plus, selon les participants, la société juge les homosexuels aussi désirables qu'utiles socialement tandis qu'elle juge les hétérosexuels plus désirables qu'utiles. »²⁴

Si ces études témoignent de la vulnérabilité des vécus scolaires des élèves LGBTQ+, les récits de vie que nous avons recueillis, au nombre de 13, donnent particulièrement à voir la vulnérabilité de ces expériences. Dans la lignée de Sara Ahmed, la norme agit comme un « processus d'alignements » sur des adolescents dont l'identité même les place dans un « horizon corporel » différent²⁵. Si l'identité, au sens phénoménologique, peut être entendue

²¹ Nous faisons ici référence aux dispositifs légaux qui assurent de nouveaux droits aux personnes concernées, qu'il s'agisse, par exemple, de l'ouverture du mariage aux personnes de même sexe, de l'accès à la procréation médicalement assistée pour les couples de femmes ou encore pour l'allègement du dispositif de reconnaissance de transidentité.

²² Beck, François, Firdion, Jean-Marie, Legleye, Stéphane, & Schiltz, Marie-Ange, *Les minorités sexuelles face au risque suicidaire. Acquis des sciences sociales et perspectives*. 2014, INPES, p.44-45

²³ Richard, Gabrielle, *Rapport synthétique de la consultation mondiale sur l'éducation inclusive et l'accès à la santé des jeunes LGBTI+*. 2018, MAG Jeunes LGBT ; Richard, Gabrielle, *Rapport thématique sur les jeunes KGBTI+ en France tiré de la consultation globale sur l'éducation inclusive et l'accès aux soins de santé des jeunes LGBTI+ à travers le monde*, 2018, MAG Jeunes LGBT.

²⁴ Desombre, Caroline, Mignon, Astrid, Gehin, Anne & Durand-Delvigne, Annick, Perception de la désirabilité et de l'utilité sociales de l'homosexualité et de l'hétérosexualité au collège, *Education et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 44, 2017, p,8

²⁵ Ahmed, Sara, Orientations. Vers une phénoménologie queer. *Multitudes*, n°82(1), 2021, 197-203

comme un événement²⁶, nous nous intéresserons particulièrement ici aux effets de la production de ces identités dans la sphère scolaire. Pour autant, il est une remarque que l'on retrouve à plusieurs reprises dans les récits de vie qui mérite d'être évoquée : la majorité de nos enquêtés se souviennent d'expériences de mise à l'écart, de discrimination, de harcèlement ou d'insultes qui précèdent la découverte individuelle de ce trait identitaire chez eux. Ainsi, Pierre, jeune homme homosexuel rapporte, alors qu'il est en primaire :

« [...] j'ai commencé à subir du harcèlement scolaire [...] Euh... vis-à-vis de ma façon d'être, de paraître... C'est-à-dire que j'étais ce qu'on peut définir comme assez efféminé, en fait. » (Pierre)

On constate ici une forme d'inversion de la responsabilité. Ce qui justifie les coups et les insultes, ce n'est pas, dans sa perspective, un dysfonctionnement de l'institution qui aurait manqué à son devoir de protection mais son incapacité propre à performer le rôle du « vrai » petit garçon. Miré, jeune homme transgenre, raconte, lui, comment au collège, les insultes se sont arrêtées quand il a commencé à adopter des codes vestimentaires perçus comme plus féminins. Ces témoignages soutiennent la théorie du primat de l'insulte que porte Didier Eribon, selon laquelle, avant même d'être en mesure de mettre des mots sur ce qu'ils sont, c'est l'environnement qui enferme dans une forme d'infamie dont il deviendra, dès lors, particulièrement difficile de se défaire :

« Mais aussi, à l'inverse, parce que pour bon nombre d'homosexuels [...], il y a corrélation entre l'apprentissage de l'existence des insultes et la conscience confuse que l'on est soi-même ce dont il est question dans la parole injurieuse. Un enfant peut savoir ou pressentir à 10 ou 12 ans – sans le savoir vraiment, mais en le sachant tout de même – que le mot « pédé » n'est pas loin de le désigner, et qu'un jour assurément il le désignera (d'où le malaise, l'horreur souvent, d'avoir à le comprendre de plus en plus précisément au fur et à mesure que les années passent et d'avoir à l'admettre, et plus encore à admettre que les autres le comprennent aussi). »²⁷

Il faut considérer, à l'écoute de ces récits, que la compréhension de cette identité constitue, pour le sujet concerné, un nouvel objet qui lui échappe et pour lequel il va devenir essentiel d'élaborer une parole – c'est notamment l'une des fonctions du *coming out*. Dans bon nombre de récits sur lesquels portent cette étude, l'on constate l'importance considérable portée aux pairs identificatoires qui permettent l'élaboration d'un discours, d'abord, à un niveau individuel. C'est notamment ce dont témoigne Lili, jeune femme lesbienne :

« [...] surtout au début quand je savais même pas que... je ressentais en moi que j'aimais pas juste les hommes mais j'avais pas de mots dessus. Ça [la rencontre, en ligne, avec une autre femme lesbienne] m'a permis aussi de dire "ah, ouais, ça, ça correspond vachement à ce que je ressens. Il y a déjà quelqu'un qui a mis un mot dessus". Donc, ça veut dire que c'est pas bizarre, c'est pas anormal, il y a plein de gens comme ça, finalement. Parce que, généralement, quand il y a un mot qui est mis sur un sentiment, ça veut dire qu'il y a quand même du monde qui partage l'expérience. » (Lili)

Cet exercice du « dire soi », c'est précisément une manière d'articuler le domaine public et le domaine privé au sens où l'entend Arendt qui met à mal l'argument de l'intimité pour justifier que, dans le cadre de l'école notamment, l'on n'évoque pas ces questions qui prennent pourtant

²⁶ Janner-Raimondi, Martine, *Expérience sensible du corps de chair et phénoménologie de l'événement : Vers une éthique de la délicatesse. Questions Vives. Recherches en éducation, N°34, 2020, Article n°34*

²⁷ Eribon, Didier, *Réflexions sur la question gay*, Paris, Flammarion, 2012, p.99

une place considérable dans la construction identitaire. Or, Arendt assure que le maintien dans le privé (qu'elle entend d'ailleurs au sens privatif) empêche la relation à l'autre²⁸. Elle est ici rejointe par Judith Butler qui rappelle l'importance d'une réception sociale des identités et comment, sans cette réception, ces identités sont maintenues dans ce qu'elle appelle l'irréel puisque cela revient à « avoir l'impression que notre langage est creux et que nous ne serons pas reconnus car les normes de la reconnaissance ne sont pas en notre faveur »²⁹.

Enfin, dans le cadre spécifique de l'enseignement catholique, les différents parcours interrogés – à l'exception de deux jeunes hommes homosexuels issus de familles très pratiquantes et qui poursuivent leur parcours de foi –, le religieux aura joué une part considérable dans le rapport à l'institution, à plus forte raison lors de la Manif pour Tous, dont la présence dans les établissements des enquêtés est souvent perçue comme une menace – l'expression concrète, de leur point de vue, de leur mise à l'écart par l'Église – ou encore, à l'exemple de Lili qui explique avoir vécu une séance de catéchisme où les élèves ont été invités à prier contre le mariage pour tous, comme un contre-exemple du message d'amour du Christ. C'est également, hors des considérations pour la Manif pour tous, ce dont témoigne Pierre, issu d'une famille de culture chrétienne mais peu pratiquante, qui raconte éprouver de la joie à la fréquentation de l'Église et durant les temps destinés au religieux au début de sa scolarité :

« Ce que je trouvais beau dans la religion, c'était l'amour du prochain. Je trouvais ça très beau mais pas du tout appliqué, en fait. Et c'est ça qui m'a dégoûté en fait. C'est quand j'entendais des choses abominables alors qu'à côté ils disaient, ils prêchaient l'amour. » (Pierre)

Considérant ces récits d'expérience, la tâche de l'école apparaît conséquente et nécessite d'observer l'agir professionnel des acteurs pour penser la possibilité d'une école catholique hospitalière.

Accueillir ce qu'on peine à comprendre : des limites de l'agir professionnel

Si nous avons pu établir que les identités LGBTQ+ pouvaient, sous bien des égards, être caractérisées de vulnérables, tout particulièrement en considérant le vécu scolaire des individus concernés, il nous faut désormais envisager la situation sous l'angle des professionnels pour évaluer l'impact des pratiques et des discours sur cette vulnérabilisation des identités. Pour essayer d'aborder cette question, nous nous appuyons sur un principe fondateur pour l'enseignement catholique, à savoir celui de l'éducation intégrale de la personne que l'on retrouve dès l'article 6 du statut de l'enseignement catholique. Ce principe est d'ailleurs tout aussi explicite dans le cadre de l'éducation lasallienne sur laquelle nous nous sommes penché puisque, en son projet éducatif, la congrégation des Frères Écoles Chrétiennes, en France, consacre tout un axe à « construire l'homme et dire dieu », rappelant notamment que :

« Un des désirs les plus forts de tout être humain est de se voir reconnu pour lui-même dans l'ensemble de sa personne avec toute son histoire, son originalité, jusque dans ses souffrances et ses insuffisances. »³⁰

²⁸ Arendt, Hannah, Chapitre II. Le domaine public et le domaine privé. In. *Condition de l'homme moderne*. Paris, Le livre de Poche, 2020, p.132

²⁹ Butler, Judith, *Défaire le genre*, Paris, Amsterdam Éditions, 2016, p.49-50

³⁰ Frères des Écoles Chrétiennes, *Projet éducatif lasallien*, p.25 (publié en ligne ; <https://lasallefrance.fr/le-projet-educatif-lasallien/>)

Considérer la place centrale de la personne dans l'institution scolaire implique donc de revenir sur ce qui la constitue afin d'observer les mécaniques qui s'opèrent du point de vue des professionnels à l'égard des identités LGBTQ+ et d'analyser dans quelle mesure la vulnérabilité n'est peut-être pas tout à fait sans lien avec l'agir professionnel.

L'identité comme lieu d'expression de la personne

Envisager la personne comme le lieu central de la relation éducative, c'est, nécessairement, se référer à Mounier et au personnalisme, comme le rappelle Michel Deneken, dont Ricœur parle « non comme d'un système mais d'une "matrice philosophique" »³¹. Or, il nous semble que la manière dont l'identité est considérée dans la perspective de Ricœur répond à une partie de notre questionnement sur le positionnement professionnel vis-à-vis des identités LGBTQ+. L'article « Qui suis-je ? Identité-*ipse*, identité-*idem* et identité narrative » de Philippe Cabestan³² illustre la manière dont l'identité est perçue différemment, selon qu'elle est envisagée du point de vue de la personne, auquel cas, proche de l'*ipse*, elle est une « mutation dans la cohésion de la vie »³³ alors que, du point de vue de celui qui la perçoit, elle s'inscrit davantage dans l'immuable, dans ce qui ne change pas. Dans le même mouvement, Romano distingue événementiel et événementiel³⁴. L'identité apparaît alors, du point de vue de l'advenant, comme un processus, sans cesse reconstruit à partir de l'existence, quand, pour l'autre – dans notre cas, pour le professionnel –, l'identité est de l'ordre de l'état et le surgissement d'une expression identitaire nouvelle chez l'élève, passe pour un événement soudain, d'où le doute posé sur cette expression.

Le malaise face à ce surgissement s'exprime, par exemple, lorsqu'un chef d'établissement lasallien rapporte sa réaction face à un élève de son lycée, identifié comme fille, qui demande à être considérée comme un garçon. Cette demande, du point de vue de l'adulte, est envisagée comme une expression d'immaturité, d'incapacité à prendre du recul sur soi :

« [...] pour la jeune concernée, entre guillemets, – et tu remarques que je l'appelle "la" jeune concernée –... c'est-à-dire que je souhaiterais qu'on n'aille pas trop vite. Elle est en pleine crise d'ado, il y a une instabilité familiale qui est forte, très très forte, et je me dis... est-ce que c'est un prétexte ? » (Chef d'établissement)

Or, ce dont témoigne les jeunes interrogés, c'est qu'avant de formuler explicitement leur identité – par la pratique du *coming out*, par exemple –, un long processus s'est d'abord enclenché que ne perçoivent pas les adultes. Cette réaction des professionnels illustre les trois barrières invisibles à l'éducation sexuelle des jeunes LGBTQ+ que décrit Aurore Le Mat³⁵, à savoir :

- La barrière de l'âge qui discrédite tout discours sur son identité propre en raison d'une forme d'immaturité adolescente ;

³¹ Michel Deneken, "Meurt le personnalisme, revient la personne : la voix d'Emmanuel Mounier", *Les Cahiers philosophiques de Strasbourg*, 31 | 2012, p.381.

³² Cabestan, Philippe, « Qui suis-je ? Identité-*ipse*, identité-*idem* et identité narrative », *Le philosophe*, 43(1), 2015, 151-160.

³³ *Ibid.* p.155

³⁴ Janner-Raimondi, Martine, « Expérience sensible du corps de chair et phénoménologie de l'événement : Vers une éthique de la délicatesse », *Questions Vives. Recherches en éducation*, N°34, article 34, mis en ligne le 18 décembre 2020, §5

³⁵ Le Mat, Aurore, « L'homosexualité, une "question difficile". Distinction et hiérarchisation des sexualités dans l'éducation sexuelle en milieu scolaire », *Genre, sexualité & société*, 11, 2014, 49-67.

- La barrière de l'intime qui considère que produire un discours sur son orientation sexuelle – que nous étendons à l'identité de genre – participe à un dévoilement de son intimité qui n'a pas sa place à l'école ;
- La barrière de la pratique qui ne considère pas les enjeux LGBTQ+ comme des questions identitaires mais comme des pratiques sexuelles.

Un tel positionnement tend à empêcher la production nécessaire d'un discours des acteurs et, par conséquent, nuit au développement de l'estime de soi des élèves concernés notamment, si l'on se réfère aux travaux de Stets & Burke, à celui du sentiment d'authenticité qui implique une forme d'alignement entre perception sociale et perception du soi³⁶. Ainsi, les professionnels participent au rôle d'entrepreneur de morale incarné par l'école catholique en valorisant une norme sociale majoritaire qui exprime une forme de domination sur les anormaux (hors de la norme) en leur signifiant leur déviance – au sens de Becker.

Du positionnement professionnel vis-à-vis de l'expression identitaire des élèves

Reste alors à comprendre comment s'explique ce comportement professionnel normatif alors même que, au regard de notre enquête quantitative, il apparaît que les professionnels interrogés n'expriment pas d'opposition de principe aux identités LGBTQ+. Ainsi, sur les 169 réponses recueillies, autour de 80% des répondants expriment leur accord avec les affirmations suivantes :

- L'école lasallienne doit informer à l'existence et aux spécificités des orientations sexuelles minoritaires ;
- L'école lasallienne doit informer à l'existence et aux spécificités de la transidentité.

Ils sont d'ailleurs tout aussi nombreux à avoir croisé des élèves concernés dans leur pratique professionnelle.

Par conséquent, où se joue cette difficulté, pour l'école et les professionnels d'accueillir ces identités, sans participer à leur vulnérabilisation ? Une première piste d'explication réside en une expression de commisération qui repose sur la croyance d'une souffrance inhérente ressentie par les personnes LGBTQ+, au titre de leur identité. Ainsi, 84,6% des interrogés estiment que l'homosexualité est source de souffrance pour les adolescents et adolescentes concernés. Ce chiffre monte à 89,9%, lorsque l'on évoque la transidentité. Cela est d'ailleurs confirmé par certains verbatim :

« Je ne suis pas d'emblée heureuse pour l'élève qui est homosexuel ou lesbienne car c'est un chemin qui peut s'avérer compliqué. »

« Que faire pour que l'école devienne un lieu et un temps où les jeunes qui souffrent de leur identité ou de leur genre puisse continuer d'apprendre et de grandir ? »

Or, cette pensée de la commisération est mise à mal par certains théologiens, à l'exemple d'O'Leary qui exprime ainsi son opposition :

« Quand nos évêques expriment leur “compassion” pour les “souffrances” des personnes homosexuelles, ils sont loin de penser que l'Église en est la cause, et souvent ils insinuent, en harmonie avec la vision chrysostomienne, que c'est l'homosexualité en tant que telle qui cause ces souffrances. »³⁷

³⁶ Stets, Jan E. & Burke, Peter J., « Self-Esteem and Identities », *Sociological Perspectives*, 57(4), 2014, 409-433.

³⁷ O'Leary, Joseph S., « La théologie catholique face au mariage homosexuel », *Cités*, 44(4), 2010, p.41.

Comme nous l'avons montré plus haut, il en est sensiblement de même pour les récits de vie des jeunes concernés. Si certains vivent effectivement douloureusement leur identité, il semble que pour la majorité d'entre eux, la difficulté à vivre et exprimer leur *soi* dans le cadre de leur scolarité secondaire tient davantage de l'école catholique elle-même que d'une caractéristique propre à leur identité.

Ensuite, une piste peut également être envisagée dans l'expression de ce qu'une des enquêtées, adjointe en pastorale scolaire, qualifie d'« indifférence bienveillante ». Il s'agit de la considération – en dépit de ce que décrivent les enquêtes citées plus haut sur le vécu scolaire des élèves LGBTQ+ – selon laquelle, si aucun problème n'est explicitement rapporté à l'institution, ces sujets n'ont pas à être particulièrement évoqués. Pour le formuler autrement : l'identité cis-hétérosexuelle ne faisant pas l'objet de discours spécifique, pourquoi cela devrait-il en être autrement pour les identités LGBTQ+ ? En un sens, cela constituerait une sorte de traitement universaliste de l'éducation. Pourtant, un angle mort apparaît dans cette approche du problème, quand bien même l'on mesure la volonté professionnelle de ne pas nuire : à vouloir traiter les élèves LGBTQ+ comme on pense traiter les élèves cisgenres, hétérosexuels, on en oublie un principe majeur, c'est que ces identités participent de la norme et, à ce titre, sont surreprésentées dans la sphère scolaire. Par conséquent, en visant un traitement équitable, les professionnels tendent à un principe d'éthique « zéro » défini par Ruwen Ogien qui inscrit davantage leur pratique dans une éthique de la tolérance que dans une éthique de l'hospitalité³⁸.

Penser son identité pour construire une éthique de l'hospitalité

Mettre en œuvre les conditions d'émergence de la personne humaine, voici donc l'un des objets d'une éducation chrétienne. Mais, pour que la personne advienne, sans doute faut-il repenser le rapport aux conditions normatives de l'école. Bien entendu, la transmission d'une forme de norme appartient aux fonctions de l'école. C'est ce que rappelle notamment Augustin Mutuale, doyen de la faculté d'éducation et de formation de l'ICP, dans un article intitulé « La sollicitude pédagogique dans la reconnaissance mutuelle et l'intentionnalité éducative »³⁹. Pour autant, dans sa perspective, il s'agit davantage de penser le commun que d'appliquer une pression qui s'oppose au différent.

Si elle vise à construire l'homme, de manière intégrale, l'école catholique doit considérer sa dimension universelle – au sens d'adressée à tous – et ne peut faire l'économie d'une réflexion sur son identité propre. Ainsi, il s'agira, dans l'espace d'une institution qui peine à se penser comme identitaire de déconstruire une vision faussée de l'hospitalité pour la repenser comme levier de réponse aux vulnérabilités.

Penser le soi pour aborder le visage de l'autre

Que produit chez le professionnel ou dans l'institution école catholique l'expression d'identités LGBTQ+ ? Sans doute s'y joue-t-il quelque chose du rapport à l'étranger. Or, cet étranger qui surgit produit du trouble parce que, en amont de ce surgissement, il semblait similaire, en tout point, à celui qui observe ce nouvel autre devant lui. Cela nous renvoie à l'expérience phénoménologique du corps d'autrui que dépeint Robert Legros, à savoir la

³⁸ Point, Christophe, « Ruwen Ogien et John Dewey. Dialogue pour une éthique éducative de l'hospitalité », *Éthique en éducation et en formation*, (10), 2021, 41-61.

³⁹ Mutuale, Augustin, « La sollicitude pédagogie dans la reconnaissance mutuelle et l'intentionnalité éducative », *Educa – International Catholic Journal of Education*, 3. ACISE, 2017, 41-54.

perception de ce « corps d'autrui » comme un écho du mien, un autre qui m'est similaire⁴⁰. Reprenant l'image du visage de l'Autre de Levinas, il présente pourtant cette confrontation avec autrui comme une forme de chemin à une meilleure compréhension de soi-même :

« Le visage de l'Autre m'arrache à mon attachement à moi-même, bouleverse le mode de mon existence, fait naître en moi un souci d'autrui qui me saisit comme sous l'effet d'un traumatisme, et pourtant cette présentation est sans violence. [...] Loin de me faire violence, de limiter ma liberté, elle la fait advenir comme liberté humaine. »⁴¹

Ce qui est paradoxal, c'est que, là où le visage de l'Autre produit du trouble chez les professionnels, cette expérience chez les jeunes LGBTQ+ s'avère véritablement libératrice parce que cet autre, effectivement, les arrache à une vision isolée de leur être. Soudain, ils ne sont plus seuls, ils sont un avec d'autres. C'est ce dont rend compte Lili quand elle découvre qu'il existe un mot qui exprime ce qu'elle est : « Donc, ça veut dire que c'est pas bizarre, c'est pas anormal, il y a plein de gens comme ça » (Lili). Cette présence de l'autre, si elle est rassurante du point de vue des élèves, elle oblige les professionnels. Face à ce visage, ils ne peuvent rester sans réponse :

« L'autre arrive, sur nos rives, à nos frontières, à notre porte, sans y être invité, sans y être désiré ; l'arrivant fait une entrée, et sa visitation est immédiatement sommation de répondre. [...] L'autre arrive, et m'ordonne – Tu ne tueras point le corps parlant que voici, qui te visite, qui t'interpelle, qui incarne la parole, qui effectue le langage. Levinas insiste : l'autre me commande, exige que je lui réponde, que je réponde de lui, que je ne le tue pas, que je ne le laisse pas mourir. Pour Levinas, ne pas à l'autre est impossible. »⁴²

Il s'agit donc d'une question de responsabilité qui implique de déplacer le rapport de l'institution et des professionnels à l'identité. Cependant, nous l'avons vu, le principe d'identité, dans une perspective d'éducation chrétienne, s'ancre dans un discours qui se réfère à une dimension naturelle, à la fois de l'identité de genre et de l'orientation sexuelle. La problématique de cette naturalisation de la question, c'est, d'une part, qu'elle délégitime tout autre forme d'expression identitaire, et, d'autre part, qu'elle empêche les concernés de considérer leur identité propre. Pour le dire autrement, si être cisgenre et hétérosexuel est un fait de nature, il ne s'agit pas d'une question d'identité. Pourtant, il semble bien que le trouble, évoqué plus haut, face au visage de l'Autre, peut être entendu comme la révélation à soi d'une identité spécifique. Ce n'est alors qu'en considérant son identité propre, au titre de caractéristiques identitaires plutôt que comme un fait de nature, que l'école catholique peut penser une éthique de l'hospitalité.

Des conditions d'une hospitalité favorable aux vulnérabilités

Le questionnement sur l'hospitalité n'est pas étranger à l'école lasallienne. En effet, le frère Pierre Ouatarra, insiste sur la nécessité pour l'éducateur lasallien de mettre en œuvre une « intimité hospitalière » puisque « le pauvre [ou le vulnérable], à l'instar de Jésus, a en

⁴⁰ Legros, Robert, VII. La phénoménologie et les expériences non conceptuelles d'autrui comme semblable. In Robert Legros, *Qu'est-ce que la phénoménologie ?* Hermann, Paris, 2022, 123-141.

⁴¹ *Ibid*, p.134.

⁴² Legrand, Dorothée, III. Qu'on dise...le langage sert à vivre. In. Corinne Pelluchon & Yotetsu Tonaki (dir.), *Levinas et Merleau-Ponty. Le corps et le monde*, Hermann, Paris, 2023, p.152.

général du mal à trouver l'hospitalité dans le monde »⁴³. Si la vulnérabilité est évaluée à cet aune, alors, le champ des intentions éducatives auxquelles peut répondre l'éducation lasallienne – osera-t-on dire « l'éducation chrétienne » ? – s'inscrit dans une dimension salvifique et une perception anthropologique qui nécessitent une institution accueillante. Pour Christophe Point, il s'agit, dans la perspective de John Dewey, de penser une hospitalité épistémique, dans le sens où « cette vertu croit en la richesse de la diversité et de la nécessité de l'accroître indéfiniment, faisant ainsi la promotion d'un "pluralisme fort" (Bohman, 1999) »⁴⁴. Toujours selon Point, pour exister, l'éthique de l'hospitalité doit ainsi se distancier de trois autres formes d'éthiques que sont « l'éthique de l'appartenance, de la tolérance ou encore de la bienveillance »⁴⁵. Dans cette perspective, une éthique de l'hospitalité repose sur une symétrie des relations, sur une relation d'égalité qui repose sur un principe de co-transformation. Plus encore, l'éthique de l'hospitalité exige un dépassement de la « différence radicale de l'étranger pour la comprendre et apprendre d'elle »⁴⁶.

En ce sens, il nous semble que l'approche de Derrida est tout à fait adaptée à un principe d'hospitalité tel que pourrait l'envisager l'école catholique :

« [...] l'hospitalité absolue exige que j'ouvre mon chez-moi et que je donne non seulement) à l'étranger mais à l'autre absolu, inconnu, anonyme, et que je lui *donne lieu*, que je le laisse venir, que je le laisse arriver, et avoir lieu dans le lieu que je lui offre, sans lui demander ni réciprocité (l'entrée dans un pacte), ni même son nom. »⁴⁷

Pour conclure, si les vulnérabilités ont toute leur place dans l'école catholique, certaines périphéries nécessitent néanmoins que l'institution se déplace. Confrontée à des expériences identitaires qu'elle peine à considérer, au regard de son positionnement anthropologique, elle n'en demeure pas moins le lieu d'accueil d'expériences de vie particulièrement vulnérables envers lesquelles elle se retrouve investie d'une responsabilité inscrite dans son projet éducatif. Ainsi, pour approcher l'expérience de l'identité, il lui faut, tout autant qu'à ses acteurs, considérer son identité propre, condition *sine qua none* du déploiement d'une véritable éthique de l'hospitalité sans laquelle elle ne saurait sortir d'une ornière qui considérerait que, par défaut, les identités LGBTQ+ sont une expression de vulnérabilité.

Bibliographie

- Ahmed, Sara, « Orientations. Vers une phénoménologie queer ». *Multitudes*, n°82(1), 2021, 197-203
- Arendt, Hannah, Chapitre II. Le domaine public et le domaine privé. In. *Condition de l'homme moderne*. Paris, Le livre de Poche, 2020, 81-160.
- Ayral, Sylvie, *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*, Paris, PUF, 2011.
- Beck, François, Firdion, Jean-Marie, Legleye, Stéphane, & Schiltz, Marie-Ange, *Les minorités sexuelles face au risque suicidaire. Acquis des sciences sociales et perspectives*. 2014, INPES.

⁴³ Ouattara, Pierre, Chapitre 12 – Le service éducatif lasallien, de quel salut aujourd'hui ? In. Pedro Ma Gil & Diego Muñoz (dir.), *Que l'école aille toujours bien. Approche du modèle pédagogique lasallien*, Frère des Écoles Chrétiennes, 2013, p.288-289.

⁴⁴ Point, Christophe, « Hospitalité épistémique et pédagogie universitaire : l'égalité et ses problèmes », *Éducation et socialisation* [En ligne], 58/2020, mis en ligne le 03 janvier 2021, §2.

⁴⁵ *Ibid.* §17.

⁴⁶ *Ibid.* §19.

⁴⁷ Derrida, Jacques, & Dufourmantelle, Anne, *De l'hospitalité*, Paris, Calmann-Lévy, 1997, p.29.

- Becker, Howard, *Outsiders*, Paris, Éditions Métailié, 2020.
- Berger, Anne, « Petite histoire paradoxale des études dites de “genre” en France », *Le Français aujourd'hui*, n°163(4), 83-91
- Butler, Judith, *Trouble dans le genre*, Paris, La Découverte, 2006.
- Butler, Judith, *Défaire le genre*, Paris, Amsterdam Éditions, 2016.
- Cabestan, Philippe, « Qui suis-je ? Identité-ipse, identité-idem et identité narrative », *Le philosophe*, 43(1), 2015, 151-160.
- Congrégation pour l'éducation catholique, « *Il les créa Homme et Femme* » *Pour un chemin de dialogue sur la question du genre dans l'éducation*. 2019, Cité du Vatican.
- Michel Deneken, “Meurt le personnalisme, revient la personne : la voix d’Emmanuel Mounier”, *Les Cahiers philosophiques de Strasbourg*, 31 | 2012, 349-383.
- Derrida, Jacques, & Dufourmantelle, Anne, *De l'hospitalité*, Paris, Calmann-Lévy, 1997.
- Deroissart, Fabrice, *Penser la place des élèves LGBTQ+ dans l'enseignement secondaire lasallien* [Thèse de doctorat, Institut Catholique de Paris], 2026.
- Desombre, Caroline, Mignon, Astrid, Gehin, Anne & Durand-Delvigne, Annick, Perception de la désirabilité et de l'utilité sociales de l'homosexualité et de l'hétérosexualité au collège, *Education et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 44, 2017.
- Eribon, Didier, *Réflexions sur la question gay*, Paris, Flammarion, 2012
- François, *Evangelii Gaudium*, Librairie éditrice du Vatican, 2013.
- Grieu, Étienne, Évangéliser aux périphéries : Oui, mais que veut dire « périphérie » ? *Revue Lumen Vitae*, LXX (1), 2015, 79 84.
- Goffman, Erving, « La “distance au rôle” en salle d’opération », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 143(1), 80-87
- Goffman, Erving, *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Éditions de Minuit, 1975.
- Greiner, Dominique, « “Qui suis-je moi pour juger” Sur un propos du pape François », *Transversalités*, 136(1), Paris, 2016, 19-31.
- Janner-Raimondi, Martine, Expérience sensible du corps de chair et phénoménologie de l'événement : Vers une éthique de la délicatesse. *Questions Vives. Recherches en éducation*, N°34, 2020, Article n°34
- Legrand, Dorothée, III. Qu'on dise...le langage sert à vivre. In. Corinne Pelluchon & Yotetsu Tonaki (dir.), *Levinas et Merleau-Ponty. Le corps et le monde*, Hermann, Paris, 2023, 145-158.
- Legros, Robert, VII. La phénoménologie et les expériences non conceptuelles d'autrui comme semblable. In Robert Legros, *Qu'est-ce que la phénoménologie ?* Hermann, Paris, 2022, 123-141.
- Le Mat, Aurore, « L'homosexualité, une “question difficile”. Distinction et hiérarchisation des sexualités dans l'éducation sexuelle en milieu scolaire », *Genre, sexualité & société*, 11, 2014, 49-67.
- Marsollier, Christophe, Propos recueillis par Lommé, Claire, L'Attention aux vulnérabilités des élèves Christophe Marsollier, éditions Berger-Levrault, 2023. *Cahiers pédagogiques*, 586(5), 2023,12-12.
- Martin, James, *Bâtir un pont : L'Église et la communauté LGBT*. Paris, Éditions du Cerf, 2018.
- Mutuale, Augustin, « La sollicitude pédagogie dans la reconnaissance mutuelle et l'intentionnalité éducative », *Educa – International Catholic Journal of Education*, 3. ACISE, 2017, 41-54.
- O'Leary, Joseph S., « La théologie catholique face au mariage homosexuel », *Cités*, 44(4), 2010, 27-43.

Ouattara, Pierre, Chapitre 12 – Le service éducatif lasallien, de quel salut aujourd’hui ? In. Pedro Ma Gil & Diego Muñoz (dir.), *Que l’école aille toujours bien. Approche du modèle pédagogique lasallien*, Frère des Écoles Chrétiennes, 2013, 287-304.

Point, Christophe, « Hospitalité épistémique et pédagogie universitaire : l’égalité et ses problèmes », *Éducation et socialisation* [En ligne], 58/2020, mis en ligne le 03 janvier 2021.

Point, Christophe, « Ruwen Ogien et John Dewey. Dialogue pour une éthique éducative de l’hospitalité », *Éthique en éducation et en formation*, (10), 2021, 41-61.

Richard, Gabrielle, *Rapport synthétique de la consultation mondiale sur l’éducation inclusive et l’accès à la santé des jeunes LGBTI+*. 2018, MAG Jeunes LGBT.

Richard, Gabrielle, *Rapport thématique sur les jeunes KGBTI+ en France tiré de la consultation globale sur l’éducation inclusive et l’accès aux soins de santé des jeunes LGBTI+ à travers le monde*, 2018, MAG Jeunes LGBT.

Soulet, Marc-Henry, Reconsidérer la vulnérabilité. *Empan*, 60(4), 2005, 24-29.

Stets, Jan E. & Burke, Peter J., « Self-Esteem and Identities », *Sociological Perspectives*, 57(4), 2014, 409-433.

Stoller, Robert, *Recherches sur l’identité sexuelle*. Paris, Gallimard, 1968.

Thomasset, Alain, « Lecture de *Fiducia supplicans* », *Études*, Mai(5), Paris, 2024, 67-77

Pour citer cet article

Référence électronique

Fabrice Deroissart, « Quand l’identité rend vulnérable : quelle hospitalité dans l’enseignement secondaire catholique ? », *Educatio* [En ligne], n°17 | 2026. URL : <http://revue-educatio.eu>

Droits d’auteurs

Tous droits réservés