La construction de l'identité des jeunes homosexuels au portugal

Identity construction in portuguese homosexual youth

Nuno Santos Carneiro et Isabel Menezes

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/osp/1085>

DOI : 10.4000/osp.1085

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2006

Pagination : 225-249

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Nuno Santos Carneiro et Isabel Menezes, « La construction de l'identité des jeunes homosexuels au portugal », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 35/2 | 2006, mis en ligne le 28 septembre 2009, consulté le 18 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/osp/1085> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.1085>

Ce document a été généré automatiquement le 18 janvier 2022.

© Tous droits réservés

La construction de l'identité des jeunes homosexuels au Portugal¹

Identity construction in Portuguese homosexual youth

Nuno Santos Carneiro et Isabel Menezes

Introduction : homosexualité et adolescence

- 1 Les recherches psychologiques sur l'homosexualité sont un véritable défi parce qu'elles soulèvent des questions à la fois théoriques, méthodologiques et éthiques (Hostetler, 1998 ; Klinger, 2001 ; Martin & Knox, 2000). Quelques recherches développementales sur les besoins spécifiques des adolescents et des jeunes adultes homosexuels ont cependant été publiées récemment (Beaty, 1999 ; D'Augelli, 2000 ; Johnson, 2000). L'aide et le conseil auprès de ces populations comportent aussi des difficultés, d'où la recommandation de l'American Psychological Association : « Les psychologues devraient être conscients que les questions psychologiques, éthiques et morales, présentes dans tout travail avec des jeunes, deviennent bien plus complexes quand on travaille avec des jeunes gays, lesbiennes et bisexuels » (2000, p. 1446).
- 2 Plusieurs auteurs rappellent que « l'incertitude relative à la sexualité est le lot commun des adolescents » (Goggin, 1993, p. 107) et que les jeunes gays et lesbiennes devraient être considérés comme une population hétérogène quant à leur niveau de développement identitaire (Merighi & Grimes, 2000 ; Nichols, 1999 ; Savin-Williams, 1995). Face aux attitudes discriminatives à l'égard des expressions non normatives de l'amour et de la sexualité, toujours présentes dans nos sociétés contemporaines, les réactions de souffrance des adolescents homosexuels sont de deux sortes (Gonsiorek, 1993) : d'une part, des problèmes relationnels dus à la pression extérieure et au manque de soutien tels que le rejet et les insultes venant des pairs et le conflit avec les membres de la famille lorsqu'ils découvrent l'orientation sexuelle ; d'autre part des problèmes de développement psychologique, tels que le déni et le conflit interne face à l'orientation sexuelle.

- 3 Selon Johnson (2000), « ceux qui ont une orientation sexuelle différente constituent une minorité qui souffre du traitement négatif infligé au nom d'un modèle dominant » (p. 84). Pour cet auteur, l'hétérosexisme et l'homophobie caractérisent « le contexte dans lequel les adolescents gays doivent lutter non seulement pour construire leur identité mais aussi pour trouver un sens à leur appartenance à la communauté » (p. 87). De telles idéologies opprimantes et de telles pratiques culturelles hégémoniques engendrent fréquemment le secret et/ou la stigmatisation et rendent difficile la construction de l'identité (Fassinger, 1991 ; Klinger, 2001 ; Lock & Steiner, 1999 ; Moore & Rosenthal, 1993) : les adolescents et les jeunes adultes gays vivent fréquemment dans l'auto-dépréciation, générée par la non-acceptation par eux-mêmes de leur propre orientation sexuelle, mécanisme psychologique appelé *homophobie internalisée* (Gonsiorek, 1993 ; Lock & Steiner, 1999 ; Sophie, 1987). Selon les termes de Sophie (1987), « l'homophobie internalisée rend l'identité lesbienne ou gay menaçante pour l'estime de soi du sujet lui-même » (p. 54). Ce processus peut prendre plusieurs formes, allant « de l'intériorisation de problèmes de dépression ou d'anxiété jusqu'à l'extériorisation de problèmes comportementaux » (Lock & Steiner, 1999), et augmenter le risque de suicide (Johnson, 2000). Face à un contexte défavorable, l'une des tâches essentielles de développement pour un jeune gay ou une jeune lesbienne est la découverte de sa propre identité et de la façon dont il va la révéler aux personnes significatives de son entourage : ce processus est communément appelé *coming out* (Cass, 1979 ; Coleman, 1981/82 ; Savin-Williams, 1995 ; Troiden, 1979, 1989) et il participe fortement au bien-être subjectif et à l'adaptation psychosociale de ces adolescents (Sophie, 1987 ; Miranda & Storms, 1989 ; Lock & Steiner, 1999).
- 4 Deux sortes de contextes sociaux ont retenu l'attention des chercheurs, en raison de leur importance dans la vie des adolescents et des problèmes spécifiques qui peuvent s'y poser pour l'intégration et l'acceptation de l'orientation sexuelle non-normative : la famille et l'école. En ce qui concerne l'influence de la famille sur le processus de *coming out*, Beaty (1999) note que « les adolescents homosexuels qui ont une relation proche avec leurs parents et leur famille ont une identité plus positive que les autres », mais que « révéler son homosexualité aux parents est l'expérience la plus difficile qu'une personne homosexuelle affronte (...) ; lorsqu'ils apprennent que leur enfant est homosexuel, les parents peuvent réagir par un choc, de l'angoisse, de la colère, de la gêne et du rejet » (Lassala, 2000, p. 68). Le *coming out* est nécessairement une transaction dynamique entre les adolescents et leurs parents. L'acceptation de l'homosexualité de son enfant implique une réorganisation dans la famille, difficile processus qui n'est possible, souvent, qu'avec l'aide d'un professionnel.
- 5 L'école est aussi un contexte souvent hostile vis-à-vis des expressions non hétérosexuelles de la vie, caractérisé par l'absence de modèles positifs et/ou par la présence d'attitudes négatives face à l'homosexualité et à la bi-sexualité. Selon Epstein, O'Flynn et Telford (2002), « l'éducation est un lieu de production d'une hétérosexualité forcée » (p. 272), marqué par des discours et des pratiques « hétérosexualisés et hétérosexualisants », à la fois dans les contenus formels et informels. Les pairs, les enseignants et le personnel d'encadrement ne sont pas sensibles en général aux désirs, aux relations sexuelles et amoureuses non normatifs des adolescents et ils sont incapables par conséquent de créer une atmosphère positive pour l'expression de leurs besoins. L'école est souvent un lieu de discours et de pratiques indifférents et sans soutien, sinon violent et hostile, pour une « minorité cachée qui reste invisible aux

psychologues pour un travail scientifique, éducatif ou thérapeutique » (Fassinger, 1991, p. 157). Les élèves gays, lesbiennes ou bisexuels peuvent être dans l'impossibilité d'établir des relations de confiance avec leurs pairs et leurs maîtres, ce qui peut engendrer un sentiment d'isolement et fréquemment une idéation suicidaire ou des tentatives de suicide, provoquer l'abandon des études, le déni de leur propre sexualité et le mensonge (affirmation d'hétérosexualité). Bien qu'il ne soit pas pertinent de considérer ces jeunes comme un groupe sexuel à haut risque², il est important de reconnaître qu'ils sont souvent dans une position difficile pour l'éducation à la santé et donc probablement plus exposés aux maladies sexuellement transmissibles, parce qu'ils ne sont pas aussi à l'aise que leurs homologues hétérosexuels pour confier et partager leurs besoins sexuels et leurs pratiques (Johnson, 2000).

- 6 On sait depuis les travaux théoriques de Erikson (1968) que le partage des expériences intimes et émotionnelles avec les autres constitue à l'adolescence, plus qu'à tout autre période de développement, une dimension essentielle de la construction identitaire. L'absence de soutien social, dans le cas de la construction identitaire homosexuelle, est donc un défi sérieux pour la pratique du conseil psychologique en milieu scolaire. Cette pratique implique un impératif éthique : le respect et la sensibilité aux besoins particuliers des consultants, non seulement dans le cas de la construction identitaire homosexuelle, mais aussi dans celui de la construction de l'identité féminine (Downing & Roush, 1985 ; McHale, Crouter & Withman, 2003) ou ethnique (Helms, 1985, 1986).
- 7 Nous explorons ci-dessous quelques dimensions pertinentes de la construction identitaire gay ou lesbienne, notamment la négociation identitaire avec les autres significatifs de l'école et de la famille, afin de proposer quelques indications pour un conseil plus efficace et plus facilitateur dans le contexte de l'école.

Les autres et moi : un modèle intégré de la construction identitaire homosexuelle

Une approche bi-dimensionnelle

- 8 Pour comprendre la construction identitaire homosexuelle, il est nécessaire de prendre en compte sa double dimension, personnelle et contextuelle. Le modèle intégré de la construction de l'identité minoritaire de McCarn et Fassinger (1996) propose un tel schéma bi-dimensionnel. Son intérêt théorique fondamental est de dépasser les limites habituelles de l'explication du développement psychosocial racial/ethnique (Cross, 1971 ; Helms, 1990), ou féminin (Downing & Roush, 1985) et des modèles antérieurs de la construction homosexuelle (Cass, 1979 ; Coleman, 1981/1982 ; Sophie, 1985/1986 ; Troiden, 1989) : l'insuffisance de ces modèles tient à leur incapacité à envisager des expériences d'oppression multiples – par exemple, être noire, lesbienne et femme – et au fait qu'ils ignorent la différence cruciale entre identité personnelle et identité sociale. Le modèle intégré de McCarn et Fassinger souligne le trait commun à toute expérience de développement dans un contexte d'oppression : se développer soi-même comme membre d'un groupe minoritaire ethnique/racial, ou comme femme et/ou comme gay ou lesbienne, implique un « processus de construction identitaire comme membre du groupe, incluant une confrontation (progressivement différenciée)

à l'oppression et l'acceptation de son propre statut comme membre de ce groupe de référence opprimé » (Fassinger & Miller, 1996, p. 55).

- 9 Cependant, ceci ne signifie pas, comme dans les autres modèles, que le militantisme doit être considéré comme une condition nécessaire de l'accession à la maturité ; dans ce modèle la nature duale, individuelle et collective, de la construction de l'identité minoritaire définit l'individu mature comme celui qui a (ré)-évalué les conditions sociales de l'oppression, qui s'est identifié lui-même/elle-même comme membre d'un groupe minoritaire, qui a (re)-défini les significations de ce groupe et les a intégrées dans son self global.
- 10 En ce qui concerne plus spécifiquement l'identité gay ou lesbienne, ce modèle intégré distingue deux axes de développement interconnectés mais non forcément simultanés : le processus de construction de l'identité sexuelle individuelle et le processus de construction de l'identité en tant que membre d'un groupe. Cette distinction théorique permet plus de souplesse dans l'expression de l'identité gay ou lesbienne que les autres modèles du développement de l'identité homosexuelle puisque le sens de soi comme homosexuel peut être indépendant de l'importance de l'identification ou de la participation active à la culture gay ou lesbienne. (Fassinger & Miller, 1996).
- 11 Autrement dit, un self interne consistant peut se développer sans qu'il y ait forcément *coming out* et activisme. Le *coming out* est considéré seulement comme une opportunité que le contexte peut permettre ou inhiber. Selon McCarn et Fassinger (1996), « le dévoilement est si profondément affecté par l'oppression de l'environnement que le considérer comme un critère de développement identitaire reviendrait à considérer le sujet comme responsable de sa propre victimisation » (p. 522).
- 12 Un autre problème de la littérature sur le développement de l'identité homosexuelle est sa tendance androcentrique : à ne considérer que l'expérience vécue des hommes dans les recherches empiriques, la compréhension psychologique de l'homosexualité est incapable d'examiner les différentes trajectoires possibles et les processus de socialisation qui accompagnent les trajectoires des gays et des lesbiennes. McCarn et Fassinger suggèrent de dépasser cet androcentrisme³ et de prendre à la fois des populations gays et lesbiennes pour les études de validation.
- 13 Selon ce modèle, quatre phases essentielles marquent le développement de l'identité homosexuelle et combinent des dimensions individuelles et contextuelles :
 - Dans une première phase, les individus prennent conscience qu'ils vivent un préjudice hétérosexiste et qu'il y a une communauté semblable à eux (de gays ou de lesbiennes). La prise de conscience d'une différence par rapport aux normes hétérosexuelles caractérise cette phase, et les sujets prennent conscience que l'homosexualité peut décrire leurs sentiments et leurs émotions.
 - La deuxième phase est une découverte active de la communauté homosexuelle : l'accès aux sources d'information et aux organisations est essentielle alors pour élaborer une représentation plus positive de la communauté homosexuelle et pour admettre les sentiments homosexuels.
 - La troisième phase est un engagement dans la communauté gay ou lesbienne qui permet une prise de conscience plus claire des comportements et des discours oppressifs vis-à-vis de l'homosexualité. Les relations homosexuelles d'amour peuvent alors être intégrées dans la construction identitaire plus globale.

- Dans une phase finale de synthèse, l'individu accepte totalement sa propre homosexualité comme une dimension de sa personnalité, non pas de façon stéréotypée, mais en développant plutôt l'acceptation de son self.
- 14 Autrement dit, l'échange à propos d'expériences discriminatives, ainsi que la disponibilité de ressources communautaires pour une expression alternative de la sexualité, permettent de développer un sens plus grand de soi comme gay ou lesbienne. La prise de conscience progressive de la configuration oppressive du contexte dans lequel se développe l'identité homosexuelle est la composante essentielle de ce modèle théorique. En déplaçant la responsabilité de la difficulté d'être homosexuel, du sujet vers le contexte social, ce modèle donne des pistes pour un soutien professionnel plus positif et plus pertinent à cette population.

Les fondements méthodologiques et empiriques du modèle

- 15 Fassinger et ses collègues ont conduit deux recherches pour valider ce modèle chez des homosexuels hommes et femmes et ils ont conclu que ce processus – prise de conscience, exploration, engagement, intégration de l'identité gay ou lesbienne – est bien pertinent pour décrire le développement identitaire de cette minorité :
- Dans la première étude (Fassinger & McCarn, 1991), une pré-validation du modèle est obtenue par une méthode Q-sort sur une population de 38 lesbiennes de différents âges, de différents niveaux scolaires et de différentes origines ethniques et de différentes professions. Les chercheurs expliquent d'abord brièvement la distinction identité individuelle/identité groupale. Puis ils distribuent une série de cartes portant différents items en demandant aux participants de classer ces cartes dans l'ordre chronologique de leur expérience de gay ou de lesbienne, puis de séparer les cartes en deux tas équivalents fondés sur la distinction individuel/groupal.
 - Dans la seconde étude, Fassinger et Miller (1996) procèdent à la même étude dans une population de 34 gays, avec la même répartition au point de vue âge, niveau scolaire, origine ethnique et profession.
- 16 Dans ces deux études, les deux pôles majeurs du modèle sont bien différenciés par les sujets puisqu'il y a une forte proportion d'accords entre le classement théorique des items et leur classement empirique par les sujets, ce qui confirme la distinction entre le développement de l'identité sexuelle et l'identification en tant que membre d'un groupe. Cependant, les résultats montrent qu'il y a plus d'accord pour les items relatifs à l'identité sexuelle individuelle que pour les items d'appartenance à un groupe. Ce qui peut s'expliquer, selon les auteurs, par l'inégalité de l'accès à un groupe de référence chez les participants. En ce qui concerne la validité de la séquence, elle semble plus grande pour la première phase (prise de conscience) et la dernière (synthèse) que pour les deux phases intermédiaires (exploration et engagement).

Approche empirique des discours d'adolescents homosexuels dans un contexte portugais

Choix méthodologiques

- 17 Notre objectif était de recueillir des discours produits en groupes par des adolescents et des jeunes adultes gays et lesbiennes sur la contribution de leurs pairs, de leurs parents

et de leur vécu au sein de l'école au développement du sens de leur homosexualité. Nous avons également sollicité ces groupes sur leur participation volontaire à des associations non gouvernementales⁴ et sur l'impact perçu de cette participation sur la construction du sens positif de soi. Pour « explorer les nuances et la complexité des attitudes et des expériences » concernant le processus de construction de l'identité homosexuelle (Hughes & Dumont, 1993, p. 776), nous avons utilisé la méthode du focus group, considérée comme une excellente méthode pour examiner les phénomènes que l'on connaît mal, surtout lorsqu'il s'agit d'étudier des minorités ethniques ou culturelles (Morrow, 2000). Les interactions entre les participants dans un focus group permettent de saisir la complexité de leur point de vue subjectif sur les relations humaines et la spécificité de leurs expériences de vie (Dreachslen, 1998 ; Greenbaum, 1997 ; Morgan, 1998). De plus, en étudiant les souffrances liées à des conditions de vie difficiles, les recherches par focus group aident les professionnels qui travaillent auprès de populations défavorisées à construire et à mettre en œuvre des stratégies d'aide efficaces pour améliorer ces conditions de vie : selon Krueger (1994), « les attitudes et les perceptions concernant les concepts, les produits, les services ou les programmes, se construisent en partie dans les interactions avec les autres, parce que nous sommes inévitablement le produit de notre environnement et nous sommes influencés par les gens autour de nous » (pp. 10-11).

- 18 En ce qui concerne la construction de l'identité sexuelle, les focus groupes permettent la création d'un environnement propice dans lequel des sujets ayant des trajectoires différentes et une expérience différente de participation à des associations L.G.B.T. peuvent partager et explorer leurs histoires de vie et permettre ainsi un discours collectif sur la signification des axes et des phases du modèle. L'accent mis sur l'analyse rétrospective des trajectoires de vie a pour but de permettre aux participants de réfléchir sur leur propre évolution en termes de construction identitaire et, en retour, il nous permet de vérifier que le modèle est une description adéquate de l'expérience de ces jeunes.
- 19 Il faut noter que dans la formulation originelle du modèle, il n'y a pas explicitement de parallèle entre l'âge chronologique et les phases du modèle. Nous n'avons donc pas cherché à établir un tel parallèle temporel. La circularité de ce modèle se réfère à la façon dont les individus évoluent dans ce processus d'acceptation, d'exploration et d'intégration de leur identité sexuelle. Réciproquement, mais pas nécessairement de manière synchronisée, le sens de l'identité personnelle et l'identification en tant que membre d'un groupe sont dialectiquement liées. Ce lien peut être caractérisé par des avances ou des retards dans le processus psychologique, ce qui confère une signification idiosyncrasique aux expériences personnelles de l'homosexualité, en fonction du contexte relationnel (facilitateur Vs inhibiteur) au sein duquel ces expériences sont négociées avec d'autres significatifs.
- 20 Enfin, comme notre objectif principal était d'étudier le processus de développement (Vs les contenus spécifiques) et l'impact de conditions sociales oppressives, la méthode du focus group pouvait nous donner des discours collectifs permettant d'identifier les représentations culturelles enracinées dans la réalité sociale des groupes (Hughes & Dumont, 1992).

Le guide de discussion

- 21 Nous avons construit un guide en nous appuyant sur le modèle de McCarn et Fassinger pour canaliser les interactions discursives entre les participants. Il ne s'agit pas « d'un ensemble fini de questions pour les participants, mais plutôt une sollicitation d'opinions, de représentations et d'interactions au sein du groupe » (Calderon, Baker & Wolf, 2000, p. 92). Nous avons essayé d'évaluer l'adéquation des questions conceptuelles *a priori* avec les discours et les représentations personnelles et groupales effectivement produits par notre propre échantillon concernant :
1. l'impact des expériences subjectives liées à la prise de conscience de l'homosexualité et de la différence ;
 2. la négociation de l'identité homosexuelle avec l'entourage, particulièrement la famille, les amis, les pairs à l'école, ou les collègues et les réseaux professionnels ;
 3. les effets du dévoilement partagé (au sein des associations L.G.B.T.) sur le sens d'une identité non discriminatoire.
- 22 Le *tableau 1* présente les questions du guide.

Tableau 1/Table 1

Question 1 : La découverte de la différence Quelle est la première expérience (sexuelle ou non) que vous vous rappelez et qui vous a conduit à comprendre que vous étiez homosexuel ?
Question 2 : L'évolution du sentiment de la différence À partir de cette prise de conscience, comment votre regard personnel sur votre propre homosexualité a-t-il changé ?
Question 3 : Histoire personnelle et relationnelle Dans quelle mesure les autres ont-ils influencé votre développement en tant qu'homosexuel ?
Question 4 : Histoire personnelle et partage de l'expérience avec d'autres gays ou lesbiennes a. Dans quelle mesure avez-vous cherché à entrer en contact avec d'autres gays ou lesbiennes ? b. Quel degré d'engagement avez-vous établi dans vos relations avec ces autres gays ou lesbiennes ?

Le guide de discussion *Key-questions of the discussion guide*

La procédure

- 23 Le matériau de base est constitué par les discours recueillis dans trois focus groupes avec un nombre total de 15 membres. L'âge des participants va de 17 à 30 ans. Le critère d'hétérogénéité inter-groupe est celui du sexe : nous avons donc un groupe d'hommes, un groupe de femmes et un groupe mixte (gays et lesbiennes). Les séances ont duré de deux à trois heures, avec deux facilitateurs.

L'analyse de contenu

24 Pour cette analyse, nous avons utilisé le logiciel Q.S.R. N6. Connu dans sa première version sous le sigle N.U.D.I.S.T. (Non-numerical Unstructured Data Index Searching and Theorizing), le Q.S.R. N6 est un logiciel informatique d'analyse de données qualitatives utilisable pour des matériaux divers (interviews, questionnaires à réponses ouvertes, productions en focus groupes, analyses de conversations, récits). Il permet au chercheur de créer et d'organiser des sous-catégories discursives correspondant à ses hypothèses. L'analyse de la fréquence et de la consistance des énoncés des mêmes sujets au cours des sessions de focus groupes aussi bien que l'analyse comparée des énoncés produits par des individus différents ou par des groupes différents sont possibles avec ce logiciel (Q.S.R., 2002 ; Richards, 2002).

- Dans une première phase, à partir des thèmes du guide de discussion et avec l'aide du logiciel, nous avons analysé le matériau retranscrit et nous avons dressé une première liste de mots significatifs, de phrases et d'idées clés.
- Dans une seconde phase, chaque chercheur a analysé cette liste en se focalisant plus précisément sur la relation entre les énoncés produits et les questions du guide. Les discours ont été analysés également en explorant les épisodes de vie cités le plus fréquemment et en repérant les généralisations abstraites.
- Dans la phase finale de l'analyse, nous avons créé et comparé les sous-catégories thématiques, présentées dans le *tableau 2*, et proposé un schéma d'interprétation globale des discours et des représentations des participants.

Tableau 2/Table 2

<p>1. Schéma développemental de la construction de l'identité sexuelle</p> <p>2. Durée du processus et formulation de l'identité homosexuelle</p> <p>3. Les facteurs oppressifs du contexte</p> <p>1. Stéréotypes, homophobie (culturelle, institutionnelle ou internalisée), hétérosexisme</p> <p>2. Conséquences sur le self et/ou sur la communauté gay/lesbienne</p> <p>4. Les autres significatifs : famille et/ou amis (incluant les autres gays et lesbiennes)</p> <p>5. La révélation de l'orientation homosexuelle</p> <p>1. À qui ? Dans quelles conditions ? Avec quel type de réactions ?</p> <p>2. L'influence des autres significatifs sur le courage et la volonté pour révéler son homosexualité</p> <p>3. La qualité du soutien social perçu après le coming out</p> <p>6. Participation aux associations</p> <p>1. Niveau de l'engagement politique et évaluation de la qualité des expériences de participation</p> <p>2. Type et qualité du soutien apporté par la communauté gay/lesbienne</p> <p>3. Pertinence pour le self et/ou pour la communauté</p> <p>7. L'école comme lieu de l'exploration de la sexualité et/ou du coming out</p> <p>1. Présence/absence d'expériences intimes ou sexuelles</p> <p>2. À qui (pairs ou enseignants) peut-on parler de son homosexualité ?</p> <p>8. Les modèles sexuels positifs et négatifs à l'école</p> <p>1. Réactions de soutien (ou de rejet) par les pairs et par les enseignants face au dévoilement</p> <p>2. Attributions culturelles ou idéologiques de ces réactions</p> <p>3. Influence de ces réactions sur le développement personnel</p>
--

Les sous-catégories

Data analysis results : the subcategories

Résultats

- 25 Les résultats sont présentés dans l'ordre des quatre questions du modèle avec des exemples d'énoncés. Les sous-catégories de l'analyse de contenu du matériau effectif sont ré-intégrées dans les questions du guide de discussion. La délinéarisation que nous avons effectuée pour une présentation séquentielle des discours a pour but de rendre la discussion compréhensible.

La prise de conscience de la différence

- 26 Les participants présentent cette découverte comme un processus graduel sans véritable repère temporel dont ils pourraient se souvenir, et pour certains d'entre eux, comme un processus très précoce. Plusieurs dimensions psychologiques fonctionnelles sont identifiées comme liées à ce développement : le déni et le refus de l'attirance pour le même sexe, le sentiment d'étrangeté face à cette attirance, l'illusion c'est-à-dire la croyance personnelle qu'on ne sera pas homosexuel plus tard, et le secret qui consiste à ne pas manifester ses propres sentiments pour éviter la condamnation ou les réactions

négligentes de l'entourage. Ces dimensions correspondent globalement à la confusion liée à la découverte de la sexualité non normative dans le modèle de McCarn et Fassinger.

João, 23 ans

Je n'ai jamais « découvert » ma propre homosexualité. J'ai toujours pensé que j'étais né comme ça. Mon refus émotionnel de mon homosexualité était réellement profond pendant longtemps. Je me sentais étranger à moi-même, et tout en reconnaissant l'existence du concept d'homosexualité, j'étais incapable de l'appliquer à moi-même.

Alice, 17 ans

La pire des choses que je pouvais imaginer dans ma vie était la révélation de ma préférence sexuelle pour les femmes dans le cercle de ma famille et de mes amis. J'imaginai que tous refuseraient cette préférence-là et me prendraient pour une folle.

L'évolution de ce sentiment de différence

Trois caractéristiques du self homosexuel peuvent être repérées dans les discours des participants

- 27 Beaucoup de participants déclarent que c'est une passion homosexuelle qui leur a permis d'y voir clair dans leur expérience personnelle. La forte attirance et les sentiments passionnés pour une personne du même sexe apparaissent comme une évidence, ce qui consolide l'identité homosexuelle et le refus définitif d'un espoir dans un développement non-homosexuel à venir.

Susana, 30 ans

Il y a eu un moment où je suis tombée amoureuse d'une femme, j'ai alors réalisé définitivement que j'étais lesbienne, et depuis, je n'ai plus jamais douté de ma sexualité.

- 28 Dans la seconde configuration, la solitude est mentionnée comme le résultat de l'impuissance à révéler et à partager des désirs homosexuels, des sentiments, des façons de penser et des comportements envers les autres.

Jorge, 25 ans

Pendant longtemps, je suis resté seul parce que je ne me sentais pas assez fort pour dire aux autres que j'aimais ça, que j'étais gay.

- 29 Quelques participants soulignent enfin l'illusion de ne pas être homosexuel dans le futur comme une dimension importante dans leur développement.

Helena, 26 ans

Bien que j'aie su très tôt dans ma vie que j'étais attirée par les femmes, je gardais l'espoir que ça changerait.

Ces trois caractéristiques sont présentes également dans le contexte de l'école

- 30 Ces trois types de définition rétrospective du self comme gay ou lesbienne sont clairement repérables aussi dans la référence au contexte de l'école et sont associés au moment de leur découverte.

- La découverte de l'attirance pour le même sexe :

Rui, 27 ans

J'avais le sentiment assez clair d'être attiré par des personnes de même sexe à 6 ans. Et puis ce souvenir devient plus vague, et puis à 11 ans, je me rappelle nettement

que j'étais attiré par les garçons de ma classe, et donc j'étais sûr définitivement d'être gay.

- La solitude c'est-à-dire l'impossibilité de dire et de partager et une référence plus large à l'hétérosexisme qui caractérise l'école :

Sara, 19 ans

Mon collège est un milieu hétérosexiste, il n'y a pas de place pour exprimer librement et pour dire ce que je découvrais et ce que je sentais, que j'étais lesbienne, donc je devais me taire, et faire que mon plus beau désir, celui d'aimer une autre femme, soit mon secret le plus intime.

- L'homophobie de l'école est présente aussi dans les discours des sujets. La façon dont l'homophobie influence la redéfinition de l'homosexualité est mentionnée par un jeune homme :

Paulo, 21 ans

J'avais toujours envie de confier mon homosexualité à mes collègues. Mais je savais, par la façon dont ils parlaient, par les vilains mots qu'ils employaient pour parler des gays, qu'ils se seraient moqués de moi. Plus nous avons conscience d'être ainsi, plus nous avons peur de le dire aux autres.

- L'illusion de ne pas être homosexuel comme phase transitoire :

Jorge, 25 ans

À l'âge de 15 ans, je me souviens qu'avec des copains de mon école, on avait quelquefois des jeux intimes que j'aimais bien. Si bien que, je ne voulais pas aller plus loin, parce que je commençais à penser : hé, attention, si je continue avec ces jeux, je vais devenir gay pour de bon !

Histoire personnelle et relations avec les autres

- 31 L'analyse des discours permet d'identifier deux dimensions. La première est descriptive : c'est par exemple la référence à l'importance des autres significatifs et leur réaction à la découverte de l'homosexualité. L'autre dimension est explicative : ce sont par exemple les attributions causales que ces sujets construisent en ce qui concerne ces réactions. Cette question du guide de discussion et les verbalisations correspondantes évoquent la phase d'exploration du modèle de McCarn et Fassinger : le discours des sujets relatif à l'histoire personnelle du dévoilement de leur homosexualité à des autres significatifs (à la fois dans la dimension descriptive et dans la dimension explicative) est focalisé sur le passage du silence à la nécessité d'affronter les réactions d'autrui face à ce dévoilement. Autrement dit, les sujets désignent le *coming out* comme un moyen de clarifier et de consolider leurs choix sexuels et affectifs. C'est aussi en référence avec cette phase de construction de leur identité que l'apport de l'information et de l'organisation constitue une ressource essentielle mais quelquefois inexistante.

La dimension descriptive

- 32 En général, les amis et les pairs sont désignés comme les agents les plus facilitateurs pour le processus de révélation. Ces amis ne sont pas en général ceux de l'école : ils sont habituellement mentionnés comme extérieurs au milieu scolaire.

Luis, 25 ans

Mes amis et ma sœur ont accepté vraiment bien le fait que je sois gay ; ils m'ont toujours encouragé à penser que c'était ok d'être gay.

- 33 Les réactions des parents sont différents selon qu'il s'agit du père ou de la mère. En considérant l'ensemble des discours produits en focus groupe, une contradiction caractérise les réactions maternelles à la révélation de l'homosexualité :

Rui, 27 ans

Ma mère m'a dit que si j'étais homosexuel, ce n'était pas un problème. Mais plus tard, elle m'a dit que je devrais aller dans les pubs avec mon père, en espérant que ce type de milieu hétérosexuel changerait mon orientation sexuelle.

- 34 Le père a souvent des réactions négatives face à une telle révélation telles que le refus d'adresser la parole, l'intolérance et la non-acceptation, le silence sur le thème de l'homosexualité, le sentiment d'étrangeté face à son fils ou à sa fille.

João, 23 ans

Mon père a vraiment eu de mauvaises réactions face à mon homosexualité, il a arrêté de me parler, et il préférerait poser des questions à ma mère sur ce sujet.

- 35 De façon générale, la famille (c'est-à-dire les parents) est vécue comme un lieu de non-dit, sinon comme un lieu de rejet : quelques sujets ont clairement dit qu'ils ne se sentaient plus comme des membres à part entière de leur famille à cause de la révélation de leur homosexualité à leurs parents. Les deux énoncés suivants attestent de ce sentiment d'incomplétude et de rejet.

Carlos, 26 ans

Je me sens presque bien avec mon orientation sexuelle. Je dis seulement « presque » parce qu'il me manque ce que j'aimerais le plus pour être tout à fait heureux mais je n'y suis pas encore arrivé : mes parents qui m'accepteraient tel que je suis, sans problème, et qui me traiteraient comme n'importe quel autre fils.

Joana, 30 ans

Je pensais que mes parents seraient les premiers à accepter n'importe quelle décision que je prendrais dans ma vie, mais quand je leur ai dit que j'étais lesbienne, ils sont devenus mes pires ennemis, ils m'ont chassée de la maison. C'est une des choses les plus tristes que j'ai vu, quand je leur ai dit que j'avais une attirance sexuelle différente, de voir deux personnes qui pendant 17 ans ont été toujours fiers de leur fille, de la considérer comme un poids pour la famille.

- 36 La capacité des parents à accepter l'homosexualité de leur enfant et le bien-être qui en résulte, une dignité renforcée par la pleine acceptation et une meilleure capacité à affronter l'hostilité sociale et les réactions discriminatives, sont illustrés dans l'énoncé suivant :

Helena, 26 ans

C'était une grande conquête pour moi que mes parents arrivent à m'accepter comme je suis. Si mes parents savent déjà et m'acceptent, je n'ai pas à écouter les remarques homophobes de quiconque et j'ai la force d'affronter ceux qui m'agressent verbalement quand ils savent que je suis lesbienne.

- 37 Dans le cadre des négociations identitaires à l'école, deux aspects essentiels apparaissent : 1. la désignation de différents acteurs au sein de l'école à qui les participants ont révélé leur homosexualité et les réactions de ces personnes ; 2. l'inexistence de ressources institutionnelles et d'information pour aider les parcours des gays ou des lesbiennes, aggravée quelquefois par le fait que l'école transmet de façon récurrente des messages négatifs sur l'homosexualité.

Maria, 18 ans

Je m'imaginai que je pourrais dire à un enseignant que j'étais lesbienne, parce que je pensais que c'était une personne à qui je pourrais me confier ...après que je lui ai parlé, elle a raconté mon secret à toute l'école et aussi à ma mère. Je me suis sentie

complètement perdue, j'ai eu presque envie de me suicider, aussi je croyais que je ne pourrais jamais revenir à l'école.

João, 23 ans

Ce qui était le plus dur à l'école, d'une part, je ne connaissais personne qui avait les mêmes sentiments et les mêmes désirs que moi, et d'autre part, il n'y avait personne qui pouvait m'aider à m'accepter moi-même comme gay ; l'école était un espace sans référent, ce qui ne pouvait qu'augmenter ma solitude.

Carlos, 26 ans

À l'école, on ne parlait pas d'homosexualité, ou, si on en parlait, c'était de manière négative. Le conseiller scolaire m'a dit, quand j'ai eu assez de courage pour lui confier que j'étais homosexuel, que je ne devrais pas m'inquiéter pour ça, que ça allait passer ; un de mes professeurs nous racontait la légende de Sodome et Gomorre, un pays où les « choses sales » faites entre hommes les envoyaient à la mort.

La dimension explicative

- 38 Les amis et les pairs sont vus comme des facilitateurs en raison de leur spontanéité dans l'acceptation, de leur coopération et de leur soutien émotionnel tout au long du processus d'exploration de l'identité homosexuelle.

Alice, 17 ans

Mes amis aussi bien que ma sœur m'ont beaucoup soutenu et m'ont toujours dit de faire confiance à ce que je croyais bien pour moi.

- 39 Les explications des réactions parentales sont équivalentes en ce qui concerne le père et la mère : le malaise pour parler de l'homosexualité, la différence entre les générations pour mettre des mots sur la façon de vivre des gays et des lesbiennes, et la crainte que les autres apprennent l'homosexualité de leur fils ou de leur fille.

Maria, 18 ans

Si nous, nous avons besoin de temps pour accepter notre propre homosexualité, il est normal que nos parents, qui sont plus vieux, aient besoin d'encore plus de temps pour comprendre et accepter cette réalité.

Jorge, 25 ans

L'un des problèmes principaux pour mes parents, c'était que les autres, les voisins ou les autres membres de la famille, apprennent mon homosexualité.

- 40 Les sujets expliquent que les insuffisances du contexte scolaire dans le soutien de l'expression de l'homosexualité tiennent à l'influence de la tradition catholique conservatrice dominante au Portugal, et au manque de connaissances des enseignants sur les modes de vie, les trajectoires de vie et les besoins des homosexuels.

João, 23 ans

C'est un schéma culturel, une question d'éducation, qui s'étend aussi à l'école : deux mille ans de tradition judéo-chrétienne qui condamne fortement l'homosexualité et nous empêche de parler librement de ça ; les professeurs eux-mêmes sont gênés par ces questions.

Joana, 18 ans

Je ne me rappelle pas un seul professeur qui ait abordé facilement la question des différences sexuelles. Les professeurs ne nous connaissent pas vraiment, ils ne comprennent pas ce qui est important pour nous, ils ont tendance à croire que être homosexuel c'est juste le désir d'avoir des relations sexuelles avec des personnes de même sexe.

Partage de l'expérience avec les autres gays et lesbiennes

- 41 Deux significations subjectives sont attribuées aux relations avec les autres gays et lesbiennes :

- 42 La première signification est associée aux phases les plus précoces de la construction de l'identité homosexuelle et révèle souvent le désir d'être en contact avec d'autres homosexuels. De cette rencontre, les sujets attendent l'enrichissement de leur propre point de vue sur l'homosexualité par la connaissance d'autres expériences de vie, une identification sociale, c'est-à-dire le sentiment de ne pas être unique et enfin la déconstruction des stéréotypes négatifs sur l'homosexualité.

Susana, 30 ans

Connaître d'autres gays et lesbiennes m'a éclairée sur ma normalité comme homosexuelle ; ça contribue positivement à mon estime de soi, en comprenant qu'il y a partout des homosexuels.

- 43 Une autre signification subjective est le besoin de s'engager davantage dans la communauté gay ou lesbienne et est associée aux phases plus tardives de la construction de l'identité homosexuelle. Les motivations personnelles pour participer aux L.G.B.T. sont : aider d'autres gays et lesbiennes face à leurs problèmes, contribuer à une plus grande tolérance sociale ou à changer le rapport à l'homosexualité et intervenir pour changer les mentalités, les représentations sociales et les stéréotypes négatifs.

João, 23 ans

Quand je me suis accepté complètement comme homosexuel, j'ai commencé à avoir envie d'aider les autres gays et lesbiennes. Si tous, nous sommes capables de contribuer un tout petit peu, il est possible de changer le monde et la vision de l'homosexualité.

- 44 Les associations L.G.B.T. semblent avoir un rôle fondamental pour promouvoir le sens du développement individuel en tant que gay ou lesbienne, c'est-à-dire une image de soi plus complexe, ce qui correspond à la phase de synthèse du modèle de Fessinger et McCarn.

Paulo, 21 ans

J'avais plutôt une image stéréotypée des homosexuels, une image que je m'étais faite de moi-même, et qui m'était renvoyée par la société. Ce n'est qu'en participant au L.B.G.T. que j'ai réalisé que c'était une fausse image : nous sommes parfaitement des êtres normaux, aussi normaux que n'importe qui, avec des différences entre nous, et ces différences font de chacun de nous quelqu'un qui enrichit le monde.

- 45 Le point important est que les associations L.G.B.T., en donnant une place privilégiée à l'établissement de réseaux d'acceptation et de soutien, permettent le dépassement des souffrances vécues par les sujets dans les contextes sociaux que nous avons décrits dans cet article.

Carlos, 26 ans

Au sein du L.G.B.T., j'ai commencé à prendre conscience des expériences différentes, et j'ai découvert les différents problèmes liés à l'homosexualité. C'est là que j'ai appris comment je devais parler à mes parents sur ce sujet, ce que je pouvais dire à mes amis, et comment être une personne plus authentique avec les autres.

Helena, 26 ans

C'est grâce au débat organisé par le L.G.B.T. dans mon école que j'ai entendu des gays et des lesbiennes dire des choses intelligentes sur l'homosexualité, et que j'ai réalisé que je m'identifiais moi-même à une lesbienne. Ils m'ont apporté des

informations et des modèles de rôles auxquels je n'avais jamais eu accès avant à l'école, comme des brochures et de la littérature sur le sujet. J'ai commencé à lire tout ça, et je suis arrivée à la conclusion que « je suis comme je suis » et que je ne peux pas et je ne veux pas être quelqu'un d'autre, et j'ai éprouvé un sentiment très fort de soulagement à penser de cette façon, et à savoir qu'il y en a d'autres comme moi.

Discussion : des discours des sujets aux implications pour le conseil

Éléments conformes aux propositions de McCarn et Fassinger

- 46 Les observations de notre étude suggèrent que le processus de construction de l'identité homosexuelle est continu et circulaire, sans repère temporel précis, comme le proposent les auteurs du modèle. Les participants décrivent leur évolution et la restructuration du sens de leur homosexualité et ils repèrent quelques dimensions psychologiques comme le déni, l'illusion ou le secret.
- 47 En ce qui concerne le *coming-out*, il s'avère que le processus de coming out peut prendre des formes différentes dans la phase d'exploration et dans la phase d'approfondissement et d'engagement de l'identité sexuelle. Dans la première, c'est un effort personnel pour révéler son homosexualité à un petit nombre de personnes. Dans la dernière, il s'agit de révéler son homosexualité à des personnes ou dans des contextes différents et nouveaux et le processus devient plus sélectif et autonome. Ces observations concordent avec la proposition de McCarn et Fassinger selon laquelle les comportements de révélation ne sont pas forcément une preuve de maturité développementale. Les données semblent confirmer que les amis constituent un soutien plus que les parents. Selon la conclusion de Cantu « les amis sont un moyen par lequel les gays et les lesbiennes reproduisent l'identité, la culture et le communauté » (2000, p. 822).
- 48 La révélation aux parents apparaît ambivalente en ce qui concerne la réaction de la mère et négative en ce qui concerne celle du père, ce qui est effectivement signalé dans d'autres études : « la révélation aux parents est l'expérience la plus difficile que la personne gay ou lesbienne doit affronter » (Lasala, 2000, p. 68).

Une différence avec le modèle

- 49 L'analyse révèle un schéma de construction de l'identité quelque peu différent de ce qui est décrit par McCarn et Fassinger. Chez nos participants, les trois premières phases (prise de conscience, exploration, engagement) de la construction de l'identité homosexuelle sont en général individuelles. Elles produisent un ensemble de conditions subjectives qui préparent à la fois la dernière phase individuelle de synthèse et l'ensemble des phases collectives. Ceci peut signifier que dans les phases précoces de la construction identitaire, le sentiment d'appartenir à un groupe existe bien chez nos participants mais seulement comme comparaison interpersonnelle, ce qui donne progressivement aux individus le sentiment qu'ils ne sont pas uniques en tant qu'homosexuels. Les discours de nos participants mettent en évidence un processus psychologique de désynchronisation temporelle entre l'évolution personnelle et

l'évolution en tant que membre d'un groupe plus forte que ne le suppose le modèle qui articule les deux axes, individuel et collectif, tout au long de la séquence.

- 50 Cette désynchronisation temporelle observée chez nos participants pourrait être liée aux caractéristiques spécifiques du contexte social et politique portugais en ce qui concerne le développement des associations L.G.B.T. (Amaral & Moita, 2004 ; Carneiro & Menezes, 2004a, 2004b ; Santos 2002a ; Santos & Fontes, 2001) : « le succès relatif du groupe des droits des homosexuels au Portugal émerge seulement au milieu des années 1990 » (Santos, 2002b, p. 3). De plus, tous les participants aux focus groupes vivent à Porto où nous trouvons une tradition faible et un petit nombre de L.G.B.T. Nos participants n'ont donc fréquenté les associations L.G.B.T. que lors des phases tardives de leur construction identitaire homosexuelle et ils affirment clairement que le soutien trouvé auprès de ces associations compense l'insuffisance de celui de la famille et du milieu scolaire. L'intérêt qu'ils éprouvent à leur participation aux associations L.G.B.T. nous fournit des indications pertinentes pour l'intervention dans d'autres contextes comme celui de l'école par exemple.
- 51 En dépit des limites de cette recherche, les résultats montrent la difficulté récurrente qu'il y a à dévoiler et à exprimer ouvertement des désirs et des sentiments homosexuels dans le contexte scolaire, ceci conduisant à un fort sentiment de solitude : ainsi, soit les jeunes de nos groupes se sentaient incapables de parler de leurs sentiments intimes, soit ils vivaient des expériences négatives quand ils le faisaient.

Au niveau individuel : une alliance entre les adolescents et les conseillers

- 52 Un principe essentiel pour qui travaille dans le conseil auprès d'adolescents gays, lesbiennes ou bisexuels, est la nécessité d'être conscient de ses propres préjugés et de ses propres attitudes négatives face à la sexualité non normative. Cette conscience devrait être présente à la fois dans le contact direct avec les consultants parce que ces préjugés et ces attitudes peuvent interférer dans le dynamisme de la dyade, et dans l'évaluation critique des modèles théoriques et des recherches utilisés pour fonder les pratiques de conseil car ces modèles peuvent contenir des biais vis-à-vis de cette population. Les praticiens devraient non seulement faire taire leurs propres préjugés pour le respect des consultants homosexuels, lesbiennes ou bisexuels, mais ils devraient aussi être capables d'adopter des modèles positifs de psychothérapie ou de conseil, et être capables de reconnaître le courage ou la résilience de leurs consultants qui ont rompu avec les normes sociales perçues et qui ont créé ou recréé, dans une certaine mesure, leur propre style de vie (Cowie, 2000).
- 53 L'attention portée aux préjugés et aux attitudes négatives suppose qu'on examine avec soin le langage utilisé dans la rencontre avec le consultant, mais aussi qu'on surveille la façon dont on parle, dans la vie de tous les jours, de l'homosexualité dans le contexte social et scolaire. C'est par les mots employés que s'exprime l'hostilité dans les situations sociales qui peut empêcher une construction positive dans le cas de l'homosexualité (Carneiro, 2003).
- 54 Les conseillers devraient également être sensibles au niveau de développement des jeunes à qui ils ont affaire : dans le travail avec des adolescents, l'exploration et les questions relatives à la sexualité sont fréquentes et ils devraient donc créer un espace de liberté pour l'expression de toutes les modalités du désir et de la sexualité. Il est également nécessaire de déconstruire linguistiquement les stéréotypes négatifs de

genre qui pourraient interférer avec les questions de l'orientation sexuelle pour éviter le développement « d'une conception de soi précoce comme homosexuel qui peut inhiber le processus nécessaire d'exploration pour la construction de l'identité sexuelle » (Menezes & Costa, 1982, p. 80). Dans le cas des adolescents qui sont déjà dans la phase de prise de conscience de leur homosexualité, et en raison de la souffrance et de la confusion que génère cette prise de conscience, les conseillers devraient apporter un soutien inconditionnel en encourageant le développement de l'identité et en évitant les réactions négatives. Ils devraient également être sensibles aux situations de crise liées à l'impossibilité du consultant de dévoiler son homosexualité et être capables d'évaluer le risque de suicide, de décrochage scolaire, de harcèlement verbal ou physique au sein ou hors de l'école. Il leur faut également anticiper les réactions possibles de la famille ou des pairs de façon à aider le consultant à savoir comment, quand et à qui il pourrait révéler son homosexualité, en pesant le pour et le contre d'une telle décision.

- 55 Dans un contexte hostile comme le sont souvent nos sociétés, l'impératif éthique des conseillers est le soutien inconditionnel et une conception positive et saine de la sexualité : ils devraient aider les lesbiennes, les gays et les bisexuels à affronter les problèmes tels que le *coming out*, et à développer une identité positive d'eux-mêmes. Ils devraient les aider aussi à maintenir cette identité positive dans un monde qui est encore loin de les accepter comme des citoyens égaux (Cowie, 2000).
- 56 Les conseillers devraient également assurer une information sur les maladies sexuellement transmissibles qui constituent une question particulièrement difficile à aborder pour les adolescents qui éprouvent des difficultés à révéler leur orientation sexuelle.

Au niveau des systèmes et des collectivités : un travail sur les représentations et sur le langage

- 57 Selon Elze (2003), « le soutien professionnel des conseillers ne consiste pas seulement à aider au bien-être des jeunes. L'intégration des jeunes parmi leurs pairs, leur perception de l'environnement scolaire et la présence de professeurs et d'administrateurs qui agissent dans leur intérêt ont une influence très positive sur leur bien-être en tant que gays, bisexuels ou lesbiennes » (p. 235).
- 58 Les conseillers devraient donc travailler aussi avec d'autres acteurs ou d'autres secteurs du système scolaire pour aider au développement identitaire positif : « L'école est aussi un système avec des sous-systèmes tels que les élèves, les professeurs, les conseillers, l'administration et les parents, sous-systèmes qui interagissent entre eux ; les préjugés peuvent affecter négativement tous les membres de ce système et du système plus large de la communauté environnante » (Thomas & Larrabee, 2002, p. 303). Les conseillers devraient d'abord développer avec le personnel de l'école (professeurs, administration et services...) un accord sur le respect de la « différence », afin qu'il soit plus sensible aux besoins des étudiants qui ne s'identifient pas à la sexualité normative. Pour atteindre cet objectif, les conseillers devraient inciter l'institution à établir des sanctions envers les étudiants qui en harcèlent d'autres, physiquement ou verbalement, en raison de leur orientation sexuelle.
- 59 Les conseillers peuvent trouver de l'aide auprès des associations spécifiques et réactualiser régulièrement leurs connaissances sur ces questions. Ce travail est

essentiel pour faire de l'école un lieu non seulement tolérant mais aussi protecteur, de façon à réduire l'hostilité vis-à-vis de ces étudiants et leurs risques d'abandon. En ce qui concerne spécifiquement les professeurs, les discussions en classe sur ces sujets devraient être encouragées, en tous cas non évitées, si des questions se posent. Ainsi, le sentiment d'isolement ressenti par certains étudiants ayant une orientation sexuelle non-normative disparaîtrait probablement et leur sentiment d'appartenance à l'école en tant que communauté pourrait augmenter. Le développement personnel et le développement scolaire auraient ainsi plus de chance d'aller de pair, puisque la sexualité, acceptée institutionnellement dans sa pleine expression, ne serait plus oubliée comme dimension importante du développement.

- 60 En ce qui concerne les étudiants, les rencontres de groupe permettent la comparaison des points de vue et des expériences. Dans un groupe caractérisé par des différences de maturité et d'intégration du développement sexuel, un échange authentique rend possible un sentiment de soi plus nuancé et plus intégré. L'augmentation du sentiment de normalité mentionné par Susana, la déconstruction des stéréotypes négatifs de l'homosexualité signalée par Paulo ou l'acceptation totale de la « différence » sexuelle évoquée par João sont des exemples des gains personnels en termes de complexité au cours des séances avec le L.G.B.T.
- 61 En ce qui concerne les parents, l'intervention des conseillers peut comporter deux axes : d'une part, on peut sensibiliser les parents, qu'ils aient ou non un enfant homosexuel, et les aider à accepter la différence et la diversité au sein de l'école. Cet objectif peut être atteint dans des groupes de parents consacrés à des discussions approfondies sur l'éducation des enfants ou à des programmes d'éducation sexuelle. D'autre part, des programmes de soutien spécifiques pourraient aider les parents d'enfants homosexuels ou bisexuels. Comme le précise la synthèse de l'A.P.A. en 2000 : « Les familles ont besoin de faire le deuil des espérances, des perceptions et des attentes associées à l'hypothèse de l'hétérosexualité de leurs enfants et de construire d'autres compréhensions de l'homosexualité, en confrontant avec d'autres parents les façons dont les attitudes sociales négatives peuvent se manifester au sein du milieu familial, et en partageant leurs difficultés sur la stigmatisation sociale » (p. 1445).
- 62 À condition d'une coopération effective, les écoles et les associations pourraient créer des conditions plus favorables pour aider les jeunes à aborder sainement leur sexualité. L'information, leur aide à l'organisation de débats au sein de l'école et la proposition de groupes de soutien pour les élèves et leurs parents sont quelques exemples d'aide possible pour les conseillers.

Conclusion

- 63 Nous avons exploré les significations subjectives de l'identité homosexuelle chez des adolescents et de jeunes adultes portugais. Ces significations prennent différentes formes en fonction des différents contextes et des différents acteurs du processus de négociation identitaire. Le modèle de McCarn et Fassinger de la formation identitaire de l'homosexualité sous-tend à la fois l'explicitation de ces significations subjectives et leur interprétation : globalement, nos résultats concordent avec ce modèle. Il apparaît cependant nécessaire de poursuivre des recherches sur la construction de l'identité homosexuelle chez les adolescents et les jeunes adultes, car « on se représente souvent l'homosexualité comme une question de l'âge adulte, mais ce qu'étaient ces adultes

lorsqu'ils étaient enfants ou adolescents reste un mystère » (Savin-Williams, 1995, p. 165).

- 64 Notre monde devrait être perçu comme une multiplicité d'identités et de configurations sexuelles et amoureuses. Et pourtant, nous ne pouvons que prendre en compte la réalité telle qu'elle est et considérer que certains affrontent « le paradoxe d'être à la fois un acteur de la réalité de chacun et la cible involontaire d'attitudes, de comportements et de croyances négatifs qui façonnent la réalité » (Oyserman, 2001, p. 46).
- 65 Enfin, « nous, professionnels travaillant avec des minorités sexuelles, nous devrions rester conscients que c'est le contexte de l'homophobie qui définit la signification de l'identité gay ou lesbienne » (McCarn & Fassinger, 1996, p. 533). Ceci ne signifie pas que des individus ne peuvent pas avoir des réactions différentes envers leur environnement ou qu'ils sont des récepteurs passifs vis-à-vis des influences du contexte. Nous devons considérer l'identité gay ou lesbienne comme un processus actif de construction-reconstruction par les individus de leur propre développement selon une trajectoire qui part de la conscience initiale des figures de l'oppression sociale et qui va vers un sens de soi intégré et révèle ainsi une voie d'ajustement face à cette oppression. Comme le soulignent Silbereisen et Eyferth (1986) : « les jeunes, en agissant sur leur environnement, créent les conditions de leur propre développement ; le développement est vu comme la conséquence de l'action intentionnelle du sujet, dirigée vers l'ajustement des objectifs et des potentiels aux attentes et aux opportunités du contexte. De telles actions produisent un changement non seulement chez l'individu, mais également dans le contexte. Les changements contextuels ainsi induits assurent alors des opportunités pour de nouvelles actions dirigées vers davantage de développement » (pp. 3-4).
- 66 Nous voudrions conclure que travailler avec cette population peut aussi être une expérience enrichissante pour le conseiller dans sa pratique comme le souligne Iasenza (1989) : « Nous, en tant que conseillers, nous sommes confrontés au contre-transfert toujours présent dans les relations de conseil. Travailler avec des gays, des lesbiennes ou des bisexuels constitue pour nous une occasion de découvrir la complexité de nos propres mythes, de nos stéréotypes, et de nos sentiments sexuels, y compris de nos attirances et de nos aversions envers les personnes de même sexe ou de sexe opposé » (p. 74).
- 67 Le désir de bâtir une école diverse et plurielle, un espace de pleine citoyenneté – est finalement l'enjeu politique le plus important. Les expériences vécues de la discrimination et de l'oppression ne sont pas seulement douloureuses pour les non-hétérosexuels mais aussi pour beaucoup d'individus qui s'identifient comme hétérosexuels. Et il serait bon de se demander si l'insulte vis-à-vis des homosexuels n'est pas une façon de se protéger soi-même d'éventuelles moqueries sur sa propre sexualité.

BIBLIOGRAPHIE

- Allen, K. R., & Demo, D. H. (1995). The families of lesbians and gay men : A new frontier in family research. *Journal of Marriage & the Family*, 57, 1, 111-128.
- Amaral, A. L., & Moita, G. (2004). Onde se faz (e se desfaz ?) o armário : Algumas representações da homossexualidade no Portugal de hoje [Stepping out of the closet : Some representations of homosexuality in contemporary Portugal]. In A. F. Cascais (Ed.), *Indisciplinar a teoria : Estudos gays, lésbicos e queer* (pp. 99-115). Lisboa : Fenda.
- American Psychological Association. (2000). Guidelines for psychotherapy with lesbian, gay, and bisexual clients. *American Psychologist*, 55, 12, 1440-1451.
- Beaty, L. A. (1999). Identity development of homosexual youth and parental and familial influences on the coming out process. *Adolescence* (Fall), 164-169.
- Boisnier, A. D. (2003). Race and women's identity development : Distinguishing between feminism and womanism among black and white women. *Sex Roles*, 16, 2, 142-156.
- Borrillo, D. (2000). *L'homophobie* [The homophobia]. Paris : Presses Universitaires de France.
- Calderon, J. L., Baker, R. S., & Wolf, K. E. (2000). Focus groups : A qualitative method complementing quantitative research for studying culturally diverse groups. *Education for Health : Change in Learning & Practice*, 13, 1, 91-96.
- Cantu, L. (2000). Gay men's friendship : Invincible communities. *Gender and Society*, 14, 6, 822-823.
- Carneiro, N. S. (2003, July). Palavras em jeito de medo : Expressões linguístico-identitárias da homofobia [Words meaning fear : Identitary and linguistic expressions of homophobia]. In <http://www.psicologia.com.pt/artigos>
- Carneiro, N. S., & Menezes, I. (2004a). « Paisagens, caminhos e pedras » : Identidade homossexual e participação política [« Landscapes, routes, and rocks » : Homosexual identity and political participation]. In A. F. Cascais (Ed.), *Indisciplinar a teoria : Estudos gays, lésbicos e queer* (pp. 117-141). Lisboa : Fenda.
- Carneiro, N. S., & Menezes, I. (2004b, January). Do « Preto e Branco » ao « Arco-Íris » : Identidade L.G.B.T. e percursos de cidadania em Portugal [From « Black / White » to « Rainbow » : L.G.B.T. identities and citizenship' trajectories in Portugal]. Paper presented at the II Congress of the Portuguese Association of Political Science. Lisbon.
- Cass, V. (1979). Homosexual identity formation : A theoretical model. *Journal of Homosexuality*, 4, 3, 219-235.
- Coleman, E. (1981/1982). Developmental stages of the coming out process. *Journal of Homosexuality*, 7, 2/3, 31-43.
- Cowie, H. (2000). Going against the grain : Supporting lesbian, gay and bisexual clients as they « come out ». *British Journal of Guidance and Counseling*, 28, 4, 503-514.
- Cross, W. E., Jr. (1971). The Negro-to-Black conversion experience : Towards a psychology of Black liberation. *Black World*, 20, 13-27.
- D'Augelli, A. R. (2000). Lesbian, gay, and bisexual issues. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 944-948). New York : Plenum.

- Downing, N. E., & Roush, K. L. (1985). From passive acceptance to active commitment : A model of feminist identity development for women. *The Counseling Psychologist*, 13, 4, 695-709.
- Drechslen, J. L. (1998). *Conducting effective focus groups in the context of diversity : Theoretical underpinnings and practical implications*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Elze, D. E. (2003). Gay, lesbian, and bisexual youths' perceptions of their high school environments and comfort in school. *Children & Schools*, 25, 4, 225-239.
- Epstein, D., O'Flynn, S., & Telford, D. (2002). Innocence and experience : Paradoxes in sexuality and education. In D. Richardson & S. Seidman (Eds.), *Handbook of lesbian and gay studies* (pp. 271-290). London : Sage.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity : Youth and crisis*. New York : Norton.
- Fassinger, R. E. (1991). The hidden minority : Issues and challenges in working with lesbian women and gay men. *The Counseling Psychologist*, 19, 2, 157-176.
- Fassinger, R. E., & McCarn, S. R. (1991, March). *Embracing our diversity : An inclusive model of lesbian identity development*. Paper presented at the annual conference of the Association for Women in Psychology, Hartford, C.T.
- Fassinger, R. E., & Miller, B. A. (1996). Validation of an inclusive model of sexual minority identity formation on a sample of gay men. *Journal of Homosexuality*, 32, 2, 53-78.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice : Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Goggin, M. (1993). Gay and lesbian adolescence. In S. Moore & D. Rosenthal (Eds.), *Sexuality in adolescence* (pp. 102-123). New York : Routledge.
- Gonsiorek, J. C. (1993). Mental health issues of gay and lesbian adolescents. In L. D. Garnets & D. C. Kimmel (Eds.), *Psychological perspectives on lesbian and gay male experiences* (pp. 469-485). New York : Columbia University Press.
- Greenbaum, T. (1997). *The practical handbook and guide to focus group research*. London : Sage.
- Helms, J. E. (1985). Towards a theoretical explanation of the effects of race in counseling : A black and white model. *The Counseling Psychologist*, 12, 4, 153-165.
- Helms, J. E. (1986). *Expanding racial identity theory to cover counseling process*. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 1, 62-64.
- Helms, J. E. (Ed.). (1990). *Black and White racial identity : Theory, research, and practice*. Westport, C.T. : Greenwood.
- Herdt, G., & Koff, B. (2000). *Something to tell you*. New York : Columbia University Press.
- Hostetler, A. J. (1998). Culture, sexual life-ways, and developmental subjectivities : Rethinking sexual taxonomies. *Social Research* (Summer), 65-89.
- Hughes, D., & Dumont, K. (1993). Using focus groups to facilitate culturally anchored research. *American Journal of Community Psychology*, 21, 6, 775-806.
- Iasenza, S. (1989). Some challenges of integrating sexual orientations into counsellor training and research. *Journal of Counseling & Development*, 68, 73-76.
- Johnson, C. C. (2000). High-risk behaviours among gay adolescents : Implications for treatment and support. *Adolescence* (Winter), 82-96.

- Kitzinger, C. (1996). Speaking of oppression : Psychology, politics, and the language of power. In E. D. Rothblum & L. A. Bond (Eds.), *Preventing heterosexism and homophobia* (pp. 3-19). New York : Sage.
- Klinger, R. L. (2001). Lesbian and gay youth : Care and counseling. *The American Journal of Psychiatry*, 58, 1, 154-156.
- Kroger, J. (1989). *Identity in adolescence : The balance between the self and other*. London : Routledge.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups : A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Krueger, R. A. (1998). *Analyzing & reporting focus groups results*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Lasala, M. C. (2000). Lesbian, gay male, and their parents : Family therapy for the coming-out crisis. *Family Process*, 39, 67-81.
- Lock, J., & Steiner, H. (1999). Gay, lesbian, and bisexual youth risks for emotional, physical, and social problems : Results from a community-based survey. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 297-304.
- Logan, C. R. (1996). Homophobia ? No, Homoprejudice. *Journal of Homosexuality*, 31, 3, 31-53.
- Martin, J. I., & Knox, J. (2000). Methodological and ethical issues in research on lesbians and gay men. *Social Work Research*, 24, 1, 51-59.
- McCarn, S. R., & Fassinger, R. E. (1996). Revisioning sexual minority identity formation : A new model of lesbian identity and its implications for counseling and research. *The Counseling Psychologist*, 24, 3, 31-53.
- McHale, S. M., Crouter, A. C., & Withman, S. D. (2003). The family contexts of gender development in childhood and adolescence. *Social Development*, 12, 125-146.
- Menezes, I., & Costa, M. E. (1992). Amor entre iguais : A psicoterapia da diferença [Love between equals : The psychotherapy of difference]. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 79-84.
- Merighi, J. R., & Grimes, M. D. (2000). Coming out to families in a multicultural context. *Families in Society*, 81, 1, 32-41.
- Miranda, J., & Storms, M. (1989). Psychological adjustment of lesbians and gay men. *Journal of Counseling and Development*, 68, 41-45.
- Moore, S., & Rosenthal, D. (1993). *Sexuality in adolescence*. New York : Routledge.
- Morgan, D. L. (1998). *The focus group guide book*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Morrow, G. P. (2000). Assessing campus climate of cultural diversity : A focus on focus groups. *College Student Journal*, 20, 2, 164-197.
- Nichols, S. L. (1999). Gay, lesbian, and bisexual youth : Understanding diversity and promoting tolerance in schools. *The Elementary School Journal*, 99, 5, 505-519.
- Oyserman, D. (2001). Stigma : An insider's view. *Journal of Social Issues* (Spring), 245-258.
- Q.S.R. (2002). *N6 Reference Guide*. Melbourne : Q.S.R. International Pty. Ltd.
- Richards, L. (2002). *Using N6 in qualitative research*. Melbourne : Q.S.R. International Pty. Ltd.
- Saltzburg, S. (2004). Learning that an adolescent child is gay or lesbian : The parent experience. *Social Work*, 49, 1, 109-120.

- Santos, A. C. (2002a). Sexualidades politizadas : Ativismo nas áreas da A.I.D.S. e da orientação sexual em Portugal [Politicized sexualities : political activism in the Portuguese fields of A.I.D.S. and sexual orientation]. *Cadernos de Saúde Pública*, 18, 3, 595-611.
- Santos, A. C. (2002b). Portuguese law and sexual orientation. Retrieved May 28, 2002, from <http://www.eumap.org/articles/content/60/602>
- Santos, A. C., & Fontes, F. (2001). O Estado português e os desafios da (homo)sexualidade [The Portuguese State and the challenges raised by (homo)sexuality]. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 59, 173-194.
- Savin-Williams, R. C. (1995). Lesbian, gay male, and bisexual adolescents. In A. R. D'Augelli & C. J. Patterson (Eds.), *Lesbian, gay, and bisexual identities over the lifespan : Psychological perspectives* (pp. 165-189). New York : Oxford University Press.
- Silbereisen, R. K., & Eyferth, K. (1986). Development as action in context. In R. K. Silbereisen, K. Eyferth & G. Rudinger (Eds.), *Development as action in context : Problem behavior and normal youth development* (pp. 3-16). Berlin : Springer-Verlag.
- Sophie, J. (1985/1986). A critical examination of stage theories of lesbian identity development. *Journal of Homosexuality*, 12, 39-51.
- Sophie, J. (1987). Internalized homophobia and lesbian identity. In E. Coleman (Ed.), *Psychotherapy with homosexual men and women : Integrated identity approaches for clinical practice* (pp. 53-65). New York : Haworth Press.
- Sorell, G. T. & Montgomery, M. J. (2001). Feminist perspectives on Erikson's theory : Their relevance for contemporary identity development research. *Identity : An International Journal of Theory and Research*, 1, 97-128.
- Thomas, S. R., & Larrabee, T. G. (2002). Gay, lesbian, bisexual and questioning youth. In J. Sandoval (Ed.) (2^{de} edition), *Handbook of crisis counseling, intervention, and prevention in the schools* (pp. 301-322). New Jersey : Lawrence Erlbaum, Publishers.
- Troiden, R. R. (1979). Becoming homosexual : A model of gay identity acquisition. *Psychiatry*, 42, 362-373.
- Troiden, R. R. (1989). The formation of homosexual identities. *Journal of Homosexuality*, 17, 43-73.

NOTES

1. Une première version de ce travail a été présentée à la 8^e Conférence biennale de l'EARA (European Association for Research on Adolescence) à Oxford, en Septembre 2002. Cet article s'inscrit dans le projet *Citizenship conceptions and practices : the role of psychological development, life experiences and social discrimination* soutenu par une bourse de la Fondation Portugaise pour la Science et la Technologie (BD/2835/2000). L'article proposé en anglais a été traduit par Bernadette Dumora.
2. L'histoire montre que les mouvements homosexuels des pays occidentaux ont prouvé leur efficacité en matière de lutte contre le sida et ont contribué à limiter sa propagation.
3. L'androcentrisme est un biais très présent dans les recherches en psychologie sur l'identité (Boisnier, 2003 ; Gilligan, 1982 ; Kroger, 1989 ; Sorrel & Montgomery, 2001) et concerne par conséquent les recherches sur l'identité gay et lesbienne.

4. Il s'agit des organisations non gouvernementales pour la Défense des Droits des lesbiennes, des Gays, des Bisexuels et des Transsexuels (L.G.B.T.). Dans la suite de l'article, nous désignerons ces organisations par le sigle L.G.B.T.

RÉSUMÉS

Cet article porte sur les significations individuelles, sociales et politiques de l'homosexualité dans un échantillon d'adolescents gays et d'adolescentes lesbiennes portugais. La méthode de recueil de données est celle du focus groupe, avec un guide de discussion construit à partir des outils conceptuels du modèle de McCarn et Fassinger, ceci afin d'évaluer l'adéquation de ces concepts aux discours et aux représentations personnelles et collectives : i) sur l'impact des expériences subjectives dans le développement de la prise de conscience et de la différenciation homosexuelle, ii) sur la négociation de l'identité gay et lesbienne avec l'autrui significatif et iii) sur la contribution de la mobilisation politique et du *coming out* à une identité non discriminatoire. Les résultats contribuent à la connaissance des significations individuelles et groupales de l'homosexualité à l'adolescence et de leur influence sur la qualité du développement psychologique des jeunes homosexuels. Enfin, quelques suggestions seront faites pour la mise en place d'une pratique de conseil efficace dans les écoles pour cette population.

In this article, we present the individual, social and political meanings of homosexuality in a sample of Portuguese gay and lesbian youths. We use a focus group methodology applying a discussion guide centred on the major conceptual topics offered by McCarn and Fassinger's model toward an exploration of the adequacy of such topics to personal and collective discourses and representations: i) the impact of subjective experiences in homosexual awareness development and differentiation, ii) gay and lesbian identity negotiation with significant others and iii) the contribution of political mobilization and shared disclosure to a non-discriminated sense of identity. The results contribute to the knowledge of individual and group meanings of homosexuality in adolescence and its influence on the quality of young's homosexual experience. Finally, some suggestions are made in order to help counsellors to implement a more integrative and efficient practice of counselling with this population in the school context.

INDEX

Mots-clés : Adolescence, Consultation psychologique, École, Identité gay et lesbienne, Participation politique, Réseaux sociaux

Keywords : Adolescence, Communitarian political participation, Counseling, Gay and lesbian identities, School, Social networks

AUTEURS

NUNO SANTOS CARNEIRO

est psychologue clinicien, membre du Centre de psychologie de l'université de Porto (Faculté de psychologie et d'éducation, rue du Dr Manuel Pereira da Silva, 4200-392 Porto, Portugal). Il a une

expérience professionnelle du conseil auprès de jeunes homosexuels. Il prépare une thèse de Doctorat à l'université de Porto sur le développement psychologique de l'identité homosexuelle, les réseaux de support social et la participation politique dans les associations portugaises pour les droits des homosexuels.

ISABEL MENEZES

est professeure associée à la Faculté de psychologie et d'éducation de l'université de Porto. Son enseignement et ses recherches en psychologie portent sur le développement de l'adolescent et de l'adulte, la psychologie politique et l'éducation à la citoyenneté.