



Identité ethnique à l'adolescence : perspectives interculturelles

Ethnic identity in adolescence: intercultural perspectives

Chantal Tremblay, Marc Corbière, Jacques Perron and Jean-Claude Coallier



Electronic version

URL: <http://journals.openedition.org/osp/4949>

DOI: 10.4000/osp.4949

ISSN: 2104-3795

Publisher

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

Electronic reference

Chantal Tremblay, Marc Corbière, Jacques Perron and Jean-Claude Coallier, « Identité ethnique à l'adolescence : perspectives interculturelles », *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], 30/4 | 2001, Online since 15 December 2004, connection on 01 May 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/4949> ; DOI : 10.4000/osp.4949

This text was automatically generated on 1 May 2019.

© Tous droits réservés

Identité ethnique à l'adolescence : perspectives interculturelles

Ethnic identity in adolescence: intercultural perspectives

Chantal Tremblay, Marc Corbière, Jacques Perron and Jean-Claude Coallier

L'accroissement¹ du caractère multiethnique de la plupart des grandes villes des pays industrialisés rend de plus en plus nécessaire l'élaboration de différentes théories destinées à formuler des réponses aux problématiques occasionnées par les rapports des divers groupes ethniques entre eux et avec le groupe majoritaire. Pour comprendre et expliquer ces phénomènes sociaux, il est possible de les envisager sous l'angle de l'identité sociale (Cross, 1978 ; Tajfel, 1978), de l'acculturation (Berry, Trimble, & Olmedo, 1986; Ting-Toomey, 1981) ou du développement de l'identité (Cross, 1978; Kim, 1981 ; Phinney, 1989, 1992). Dans les trois cas, la notion centrale est celle de l'identité ethnique qui, comme le propose Phinney (1990), peut être traitée dans l'optique de faire ressortir les éléments spécifiques de chaque groupe ou de trouver un dénominateur commun pour l'ensemble des groupes. Bien que la présence de groupes ethniques au sein des sociétés soit une réalité reconnue, l'établissement d'un critère objectif et mesurable pour les définir s'avère une tâche complexe et en partie arbitraire (Betancourt & Lopez, 1993; Phinney, 1996, Zuckerman, 1990). Dans toute société, la reconnaissance d'un groupe ethnique relève d'un ensemble de facteurs historiques, politiques, économiques et psychosociaux qui varient d'un pays à un autre (pour une discussion élaborée, voir Tremblay, 2001). C'est pourquoi la recherche de référents communs au développement de l'identité ethnique d'individus appartenant à des groupes minoritaires prend toute son importance. Cette dernière optique est préconisée par Phinney et ses collaborateurs (Phinney & Alipuria, 1990; Phinney, Cantu, & Kurtz, 1997; Phinney & Chavira, 1992; Phinney, Ferguson, & Tate, 1997) qui, en s'appuyant sur la théorie d'Erikson (1968) et les recherches de Marcia (1966, 1980), considèrent que les processus d'exploration et d'engagement constituent une base commune du développement de l'identité ethnique des membres de tous les groupes.

Surtout menées auprès d'adolescent(e)s américain(e)s, les études sur l'identité ethnique sont réalisées selon diverses perspectives de recherche. Certaines consistent essentiellement à démontrer que le construit évolue en fonction du temps ou diffère d'un groupe d'âge à un autre. D'autres s'attardent davantage à étudier les ressemblances d'identité ethnique entre des groupes minoritaires ainsi que les différences entre ces groupes et un groupe majoritaire ; dans une même veine, on traite aussi des différences selon le genre, le statut socio-économique ou les résultats scolaires. Enfin, un troisième type d'études vise à examiner les corrélations de l'identité ethnique avec d'autres construits comme celui d'estime de soi.

Études développementales

Phinney (1990) préconise que « des recherches à la fois diachroniques et synchroniques sont nécessaires afin d'examiner l'évolution, vers des niveaux supérieurs, de la formation de l'identité ethnique » (p. 510). Pour donner suite à cette recommandation, Phinney et ses collaborateurs (Phinney, 1992 ; Phinney, Cantu, & Kurtz, 1997 ; Phinney & Chavira, 1992 ; Phinney *et al.*, 1997) réalisent une étude de nature diachronique et trois autres de nature synchronique menant aux conclusions suivantes :

- en progressant en âge, des adolescents changent de statut identitaire et en arrivent à une identité ethnique réalisée alors que, pour d'autres, l'identité ethnique demeure à un même niveau ou diminue d'un temps de mesure à l'autre ;
- les élèves de niveau « college » ont des moyennes d'identité réalisée plus élevées que celles des élèves de niveau « high school » ;
- il existe des corrélations positives entre l'identité ethnique et le niveau scolaire des élèves. Lorsque ces études sont réalisées avec des mesures, plutôt qu'à partir d'entrevues semi-structurées, l'instrument utilisé est le *Multigroup Ethnic Identity Measure* (M.E.I.M. ; Phinney, 1992). Il s'agit d'un outil de mesure comprenant 20 items dont 14 constituent une échelle d'identité ethnique représentant trois concepts :

L'affirmation et l'appartenance (e.g., « J'ai un profond sentiment d'appartenance à mon propre groupe ethnique ») ;

les *Comportements ethniques* (e.g., « Je participe aux pratiques culturelles de mon propre groupe, par exemple sa cuisine, sa musique ou ses coutumes particulières ») ;

L'identité ethnique réalisée (e.g., « J'ai une idée précise de mes antécédents ethniques et de ce qu'ils signifient pour moi »).

Les 6 autres items (e.g., « J'aime fréquenter des gens appartenant à un groupe ethnique autre que le mien ») servent à mesurer *l'Orientation allo-sociale* (« *Other-Group Orientation* »). Cet instrument a été traduit et validé auprès d'adolescents québécois (Tremblay *et al.*, 2000).

Études différentielles

Réalisées dans des écoles secondaires américaines à caractère multiethnique (élèves de divers groupes ethniques et blancs majoritaires), les études différentielles (Phinney, 1990; Phinney & Traver, 1988) considèrent la formation de l'identité ethnique comme un processus amorcé et stimulé par le fait d'être confronté à une culture différente et s'intéressent d'abord aux comparaisons inter-groupes (Phinney, 1989, 1992; Phinney &

Alipuria, 1990; Phinney & Rosenthal, 1992; Phinney & Traver, 1988). Il en ressort régulièrement que les élèves des groupes minoritaires (Noirs, Asiatiques, Latinos et Mixtes) ont tous un niveau d'identité ethnique semblable en même temps que plus élevé que celui des élèves de la majorité blanche. Pour leur part, Goosens et Phinney (1996) observent que l'identité ethnique des élèves de la majorité blanche est plus prononcée lorsqu'ils se trouvent dans une école à forte concentration ethnique.

Enfin, Phinney (1989, 1992) et Phinney et Alipuria (1990) ne détectent aucune variation significative de l'identité ethnique en fonction du genre et du niveau socio-économique. Toutefois, les élèves dont les résultats scolaires sont forts se caractérisent par une identité ethnique plus élevée que celle des élèves ayant des résultats faibles.

Études corrélationnelles

L'estime de soi est le construit le plus souvent associé à celui de l'identité ethnique. Les coefficients de corrélations obtenus, variant entre 0,25 et 0,52 (Phinney, 1992; Phinney & Chavira, 1992), laissent supposer un lien entre les deux concepts, qui, bien que présent dans la plupart des études, s'avère complexe car il subit l'influence du groupe d'appartenance, du contexte social et du genre. Considérée comme une mesure d'ajustement (Phinney, 1991), l'estime de soi est positivement corrélée à l'identité ethnique lorsque celle-ci présente un enjeu important pour les élèves (Phinney & Alipuria, 1990). Ainsi, pour ceux du groupe majoritaire qui fréquentent une école à forte concentration multiethnique et pour ceux qui appartiennent à un groupe minoritaire, l'estime de soi et l'identité ethnique sont positivement et significativement corrélées (Chavira & Phinney, 1991 ; Phinney, 1990, 1992, 1996 ; Phinney & Chavira, 1992 ; Phinney & Rosenthal, 1992).

But de l'étude

La présente recherche vise à documenter l'équivalence du construit d'identité ethnique étudié dans la culture américaine et dans la culture québécoise. Ce faisant, elle permet à la fois de compléter les travaux de traduction française et d'adaptation (Tremblay *et al.*, 2000) du M.E.I.M. (Phinney, 1992) et d'établir de façon empirique la présence d'éléments communs aux différents groupes ethniques en ce qui a trait au développement de leur identité ethnique. En établissant qu'il est possible de confirmer les hypothèses américaines dans un contexte québécois, utilisant ainsi d'autres groupes ethniques et un autre groupe majoritaire, on cherche à confirmer l'existence de points communs au développement de l'identité ethnique, et ce, pour l'ensemble des groupes ethniques et des groupes majoritaires comparés, peu importe la société à laquelle ils appartiennent.

Plus spécifiquement, elle consiste à mettre à l'épreuve les hypothèses formulées par Phinney et ses collaborateurs en utilisant séparément ou conjointement des données synchroniques (élèves des deux cycles du cursus secondaire) et diachroniques (deux mesures à intervalle de 15 mois). De plus, elle tend à renforcer, avec des groupes minoritaires et majoritaires distincts de ceux des États-Unis, le principe des bases communes du processus de formation de l'identité ethnique. En conséquence, les hypothèses suivantes sont de nature développementale, différentielle et corrélative.

Hypothèses

Considérant que l'évolution de l'identité ethnique est plus marquée chez les élèves américains de niveau « college » que de niveau « high school », au Temps 1 et au Temps 2, on s'attend à ce que les élèves québécois (majorité et minorités) du deuxième cycle du secondaire aient des moyennes d'identité ethnique supérieures à celles des élèves du premier cycle.

Conformément aux observations de Phinney et Chavira (1992), du Temps 1 au Temps 2, divers regroupements d'élèves de la majorité et des minorités se caractériseront par des trajectoires d'évolution différentes en termes d'identité ethnique. En ce qui concerne les comparaisons de groupes, il est prévu que, au Temps 1 et au Temps 2, les élèves des minorités auront des moyennes d'identité ethnique plus élevées que celles des élèves de la majorité.

Pour autant que cette hypothèse s'avère confirmée à chacun des deux temps de mesure, les hypothèses suivantes sont mises à l'épreuve de façon distincte pour les participants de ces deux groupes. Ainsi, on devrait observer une absence de différences significatives en fonction du genre et du niveau socio-économique. Par ailleurs, les élèves dont le rendement scolaire est fort auront des moyennes d'identité ethnique plus élevées que celles des élèves dont le rendement scolaire est faible.

Pour les élèves des groupes minoritaires, il ne devrait pas y avoir de différences significatives en termes d'identité ethnique selon l'ethnicité définie en fonction de la société québécoise (Europe de l'ouest, Europe de l'est, Amérique latine, Asie, Pays arabes, Antilles françaises) et de la société américaine (Latinos, Asiatiques, Noirs).

Afin de tenir compte des contextes scolaires, il est prévu que les différences suivantes seront observées en termes d'identité ethnique : élèves de la majorité dans les écoles uniethniques < élèves de la majorité dans les écoles multiethniques < élèves des minorités dans les écoles multiethniques.

Entre le Temps 1 et le Temps 2, pour les élèves des minorités et ceux de la majorité, les corrélations test-retest de l'identité ethnique et de l'estime de soi seront positives et significatives ; par ailleurs, pour les élèves des groupes minoritaires, il est prévu qu'à chacun des temps de mesure, et d'un temps de mesure à l'autre, les corrélations entre l'identité ethnique et l'estime de soi seront positives et significatives.

Méthodologie

Participants

Deux groupes d'élèves participent à cette étude. Le premier se compose de 360 élèves québécois âgés en moyenne de 16,14 ans (écart-type = 1,21) qui fréquentent l'une ou l'autre de trois écoles publiques de Montréal. Ces dernières ont été sélectionnées en raison de leur taux élevé de diversité ethnique. En tenant compte des données manquantes, on dénombre au premier temps de mesure 180 filles et 174 garçons. Au Temps 1, les participants se répartissent ainsi selon le niveau du secondaire : 1 (N = 87), 2 (N = 80), 3 (N = 102), et 4 (N = 79). Au Temps 2, les mêmes effectifs se retrouvent en secondaire 2, 3, 4 et 5. Tous issus d'une famille culturellement homogène (père, mère, enfant appartenant au même groupe), 232 élèves (64 %) disent appartenir à l'un des 98

groupes ethniques répertoriés et 196 (54 %) ont appris et parlent encore une langue maternelle autre que le français. Pour les fins de cette étude, les différents groupes ethniques sont répartis de la façon suivante : Majoritaires (N = 128; 36 %), Européens de l'ouest (N = 71; 20 %), Européens de l'est (N = 22; 6 %), Asiatiques (N = 45; 13 %), Arabes (N = 43; 12 %), Antillais (N = 25; 7 %) et Latino-américains (N = 26; 7 %). Pour la plupart (80 %), les élèves considèrent la situation économique de leur famille comme étant « à l'aise », tandis que 12 % la trouvent « modeste » et 8 % la qualifient de « riche ». Le deuxième groupe est formé de 216 élèves québécois âgés en moyenne de 16,17 ans (écart-type = 1,25) qui fréquentent une école publique de la banlieue de Montréal, choisie pour son homogénéité ethnique. Au Temps 1, ces participants, 111 filles et 105 garçons, sont en secondaire 1 (N = 47), 2 (N = 48), 3 (N = 59) et 4 (N = 62). Au Temps 2, ils sont en secondaire 2, 3, 4 et 5. Ils déclarent appartenir au groupe majoritaire et être issus d'une famille culturellement homogène (père, mère, enfant québécois) qu'ils décrivent comme étant soit « à l'aise » (79 %), soit « modeste » (16 %), soit « riche » (5 %).

Expérimentation

Préalablement formés à appliquer une procédure standardisée en 29 points, les expérimentateurs, tous étudiants en psychologie, administrent les différents questionnaires. Décalées de 15 mois, les deux expérimentations (Temps 1 et Temps 2) s'étalent sur deux années scolaires et se déroulent dans la salle de classe durant les heures régulières d'enseignement. Les classes sont choisies au hasard et une vérification est faite pour s'assurer que l'échantillon respecte la proportion des filières offertes par les écoles. Aucune modification à l'échantillonnage au hasard n'a dû être apportée. Inscrite dans le cadre d'un plus vaste programme de recherche sur les jeunes et le travail, la présente étude utilise deux questionnaires inclus dans une série qui en comprend huit. Durant la passation des questionnaires, les élèves ont la possibilité de poser des questions lorsqu'ils éprouvent de la difficulté à comprendre certains énoncés. Les examinateurs répondent alors en fonction des modèles de réponses prévus lors de leur formation.

Instruments de mesure

La *Mesure d'Identité Ethnique* (M.I.E. ; Perron & Coallier, 1992) est une traduction du *Multigroup Ethnic Identity Measure* (M.E.I.M. ; Phinney, 1992). L'instrument est formé de deux échelles mesurant respectivement l'*Identité ethnique* (14 items) (e.g., « Je réfléchis beaucoup à l'influence que l'appartenance à mon groupe ethnique exercera sur ma vie ») et l'*Orientation allo-sociale* (6 items) (e.g., « J'aime rencontrer et apprendre à connaître des personnes appartenant à un groupe ethnique autre que le mien »). Au total, 20 items sont évalués sur une échelle de type Likert en quatre points (1 = tout à fait en désaccord ; 4 = tout à fait d'accord). Les coefficients de consistance interne (alpha de Cronbach) sont de 0,85 au Temps 1 et de 0,86 au Temps 2; d'un temps de mesure à l'autre le coefficient test-retest est de 0,52. Les items 8 et 10 doivent être inversés dans le calcul du score total à l'échelle d'*Identité ethnique*. Une fois pondéré, ce score peut varier d'un minimum de 1 à un maximum de 4; plus il est élevé, plus il est indicateur d'une identité ethnique réalisée.

Bien qu'une étude de la validation de la version québécoise (Tremblay *et al.*, 2000) ait permis de conclure à la pertinence d'utiliser trois sous-échelles de la M.I.E., pour la

présente recherche seule l'échelle globale est retenue afin de reproduire fidèlement les analyses effectuées dans le contexte américain.

L'*Échelle de l'Estime de Soi* (E.E.S. ; Vallières & Vallerand, 1990), version canadienne-française du *Rosenberg Self-Esteem Scale* (Rosenberg, 1965), est utilisée pour mesurer l'estime de soi des élèves. Constituée de 10 items (e.g., « Dans l'ensemble, je suis satisfait (e) de moi ») évalués sur une échelle de type Likert de 4 points (1 = pas du tout d'accord ; 4 = tout à fait d'accord), les coefficients de consistance interne (alpha de Cronbach) varient de 0,70 à 0,90 et le coefficient de corrélation pour le test-retest est de 0,84 (Vallières & Vallerand, 1990). Les items 3, 5, 8, 9 et 10 doivent être inversés lors du calcul du score global à l'*Échelle d'Estime de soi*. Après pondération, ce score peut varier d'un minimum de 1 à un maximum de 4; plus il est élevé, plus il est indicateur d'une estime de soi élevée.

Choix d'analyses

Les choix d'analyses préconisés pour vérifier l'ensemble des hypothèses sont faits de façon à reproduire le plus précisément possible les résultats obtenus par Phinney et ses collaborateurs, qui n'ont pas eu recours à un plan d'expérience tenant compte simultanément des données de nature synchronique et diachronique (Anderson, 1995).

C'est pourquoi des tests *t*, à chacun des deux temps de mesure et en fonction de l'ethnicité, sont utilisés pour évaluer les différences de moyennes possibles en termes d'identité ethnique.

La vérification de l'évolution de l'identité ethnique en fonction de l'ethnicité est faite à l'aide d'une analyse par regroupements (« *cluster analysis* » ; Hair & Black, 2000). Ce type d'analyse consiste à distinguer diverses trajectoires développementales. Ainsi, le profil (composé des scores d'identité ethnique aux Temps 1 et 2) de chaque participant est pris en compte et, à partir de leur similarité de profil, les élèves sont classifiés en regroupements à la fois homogènes et significativement différents les uns des autres.

Les comparaisons de moyennes pour divers sous-groupes d'élèves sont effectuées séparément au Temps 1 et au Temps 2 à l'aide de tests *t* de Student ou d'analyses de variance univariées suivies de comparaisons a posteriori selon la méthode B de Tukey.

Les coefficients *r* de Pearson servent à établir, d'un temps de mesure à l'autre ainsi qu'à un même temps de mesure, les corrélations test-retest de l'identité ethnique et de l'estime de soi, d'une part, et les intercorrélations de ces deux variables, d'autre part.

Résultats

Afin de répondre aux questions abordées précédemment, les résultats de trois séries d'analyses consistent à mettre à l'épreuve des hypothèses de nature développementale, différentielle et corrélationnelle.

Développement de l'identité ethnique

Les résultats traitant de l'aspect *synchronique* du développement de l'*Identité ethnique* sont consignés au Tableau 1. Au Temps 1, les élèves des deux cycles du cursus secondaire ont des moyennes d'*Identité ethnique* semblables, et ce, qu'ils appartiennent à la majorité ($t = 0,521$; $dl = 122$; $p = 0,603$) ou aux minorités ($t = 1,046$; $dl = 222$; $p = 0,297$). Au Temps 2, on

n'observe pas non plus de différences significatives selon le cycle d'études, ni chez les élèves de la majorité ($t = 1,806$; $dl = 122$; $p = 0,073$), ni chez ceux des minorités ($t = 0,239$; $dl = 222$; $p = 0,812$). À deux temps différents, ces résultats selon le cycle ne corroborent pas ceux déjà obtenus par Phinney (1992) auprès d'élèves américains des niveaux « high school » et « college ».

TABEAU 1. Identité ethnique : Comparaisons, à deux temps de mesure, des élèves selon l'ethnicité (majorité, minorités) et selon le cycle (premier, deuxième) du cursus secondaire

TEMPS	GROUPE	PREMIER CYCLE			DEUXIÈME CYCLE			t	dl	p
		N	M	E.T.	N	M	E.T.			
1	Majorité	57	3,04	0,46	67	2,99	0,52	0,521	122	0,603
	Minorités	110	3,25	0,50	114	3,32	0,51	1,046	222	0,297
2	Majorité	57	2,85	0,48	67	3,01	0,45	1,806	122	0,073
	Minorités	110	3,23	0,57	114	3,24	0,54	0,239	222	0,812

TABLE 1. *Ethnic identity : Comparisons, at two times of measurement, of students according to ethnicity (majority, minorities) and to educational cycle (first, second)*

Le traitement de l'aspect *diachronique* du développement de l'identité ethnique s'est fait à l'aide d'analyses par regroupements (« clusters ») (Hair & Black, 2000) établis à partir des scores du Temps 1 et du Temps 2 respectivement obtenus par les élèves de la majorité et ceux des minorités. Dans chaque cas, une solution à trois regroupements s'avère significative (Majorité, Temps 1 : $F = 81,656$; $dl = 2/125$; $p = 0,000$; Temps 2: $F = 85,922$; $dl = 2/125$; $p = 0,000$; Minorités, Temps 1: $F = 150,771$; $dl = 2/229$; $p = 0,000$; Temps 2: $F = 221,859$; $dl = 2/229$; $p = 0,000$).

Pour les élèves de la majorité, le premier regroupement se compose de 20 participants (16 %) ayant des moyennes de 2,19 (E.T. = 0,27) au Temps 1 et

2,66 (E.T. = 0,45) au Temps 2 ($t = 4,38$; $dl = 19$; $p = 0,000$) et se caractérise par un profil *Croissant Faible* (C.F.) car ses deux moyennes sont inférieures à celles du groupe total (3,02 et 2,94). Le deuxième regroupement se compose de 53 participants (41 %) ayant des moyennes de 3,27 (E.T. = 0,39) au Temps 1 et de 3,36 (E.T. = 0,26) au Temps 2 ($t = 1,63$; $dl = 52$; $p = 0,108$) et se caractérise par un profil *Stable Élevé* (S.E.) car ses deux moyennes semblables sont supérieures à celles du groupe total. Le troisième regroupement se compose de 55 participants (43 %) ayant des moyennes de 3,02 (E.T. = 0,49) au Temps 1 et de 2,63 (E.T. = 0,29) au Temps 2 ($t = 7,84$; $dl = 54$; $p = 0,000$) et se caractérise par un profil *Décroissant Moyen Faible* (D.M.F.) car sa moyenne au Temps 1 est près de celle du groupe total (3,02) tandis qu'au Temps 2 elle est inférieure à celle du groupe total (2,94) (Figure 1).

FIGURE 1. Regroupements selon deux mesures de l'identité ethnique en fonction de l'ethnicité

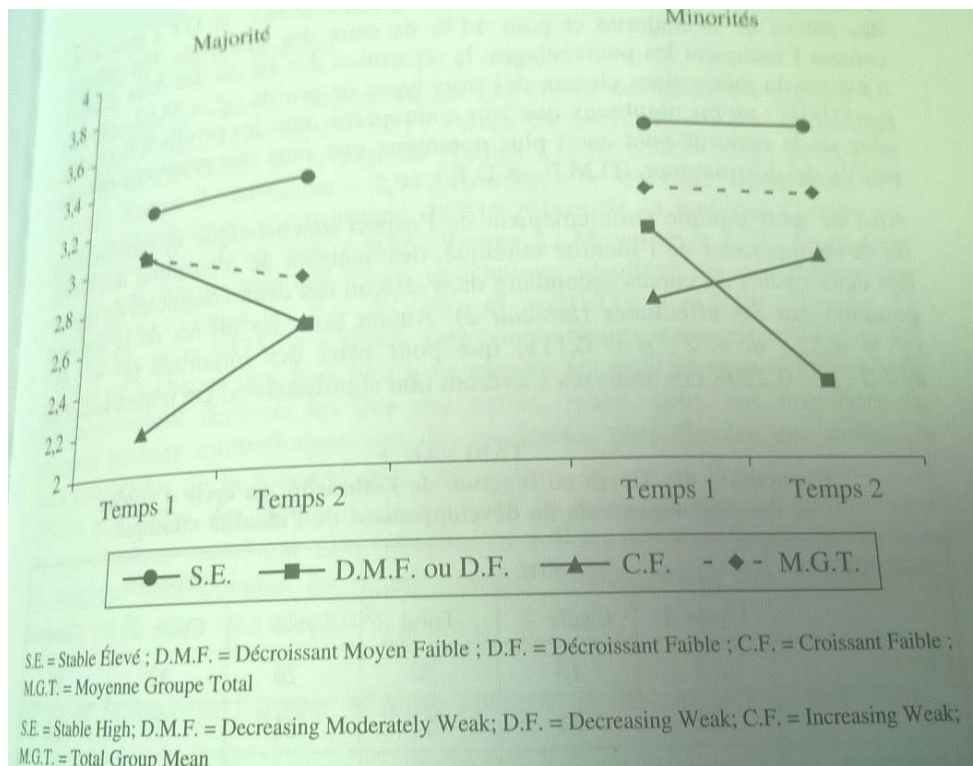


FIGURE 1. Clusters based on two measures of ethnic identity according to ethnicity

Pour les élèves des minorités, le premier regroupement se compose de 62 participants (27 %) ayant des moyennes de 2,71 (E.T. = 0,37) au Temps 1 et de 2,93 (E.T. = 0,32) au Temps 2 ($t = 4,58$; $dl = 61$; $p = 0,001$) et se caractérise par un profil *Croissant Faible* (C.F.) car ses deux moyennes sont inférieures à celles du groupe total (3,27 et 3,23). Le deuxième regroupement se compose de 138 participants (59 %) ayant des moyennes de 3,58 (E.T. = 0,29) au Temps 1 et de 3,57 (E.T. = 0,30) au Temps 2 ($t = 0,24$; $dl = 137$; $p = 0,814$) et se caractérise par un profil *Stable Élevé* (S.E.) car ses deux moyennes semblables sont supérieures à celles du groupe total. Le troisième regroupement se compose de 32 participants (14 %) ayant des moyennes de 3,06 (E.T. = 0,44) au Temps 1 et de 2,34 (E.T. = 0,41) au Temps 2 ($t = 9,31$; $dl = 31$; $p = 0,000$) et se caractérise par un profil *Décroissant Faible* (D.F.) car ses deux moyennes sont inférieures à celles du groupe total (figure 1).

Ces résultats montrent que, sur une période de 15 mois, l'identité ethnique s'avère à la fois élevée et stable (Profils S.E.) pour 41 % des élèves de la majorité et pour 59 % de ceux des minorités ; elle est par ailleurs en croissance (Profils C.F.) pour 16 % des élèves de la majorité et pour 27 % de ceux des minorités ; enfin, elle est en décroissance (Profils D.M.F. et D.F.) pour 43 % des élèves de la majorité et pour 14 % de ceux des minorités. Par ailleurs, comme l'indiquent les pourcentages, la répartition des élèves des deux groupes n'est pas la même dans chacun des trois types de profils ($\chi^2 = 38,62$; $dl = 2$; $p = 0,001$) : moins nombreux que leur contrepartie dans les profils S.E. et C.F., ceux de la majorité sont aussi plus nombreux que ceux des minorités dans les profils de décroissance (D.M.F. et D.F.).

Afin de tenir compte simultanément de l'aspect *diachronique* et *synchronique* du développement de l'identité ethnique, des analyses de répartition des élèves des deux

cycles du cursus secondaire dans chacun des deux ensembles de regroupements ont été effectuées (tableau 2). Autant pour les élèves de la majorité ($X^2 = 4,32$; $dl = 2$; $p = 0,115$) que pour ceux des minorités ($2 = 2,95$; $dl = 2$; $p = 0,229$), ces analyses s'avèrent non significatives. On notera toutefois,

TABLEAU 2. Répartition des élèves en fonction de l'ethnicité, du cycle d'études et des regroupements de développement de l'identité ethnique

REGROUPEMENT	MAJORITÉ			MINORITÉS		
	Cycle 1	Cycle 2	Total	Cycle 1	Cycle 2	Total
CF a	7	13	20	26	32	58
Se	20	31	51	65	71	136
DMF/DFCE ¹	30	23	53	19	11	30
Total	57	67	124	110	114	224

Notes. Croissant Faible ; b Stable Élevé ; Décroissant Moyen Faible ; ^d Décroissant Faible.

TABLE 2. Distribution of students according to ethnicity, educational cycle, and clusters of ethnic identity development

pour chacun de ces deux groupes, une tendance des élèves du premier cycle à être moins nombreux dans les profils S.E. et C.F. en même temps que plus nombreux dans les profils décroissants (D.M.F. et D.F.).

Ces ensembles de résultats portent à conclure que le caractère développemental de l'Identité ethnique chez des adolescent(e)s qui fréquentent des écoles multi-ethniques se reconnaît mieux à l'aide de données de type *diachronique* que de type *synchronique*.

Identité ethnique et différences inter-groupes

Les analyses suivantes portent sur des comparaisons, en termes d'Identité ethnique, de sous-groupes représentant l'ethnicité et le contexte scolaire, le genre, la réussite scolaire, le niveau socio-économique et l'appartenance à diverses minorités.

Ethnicité et contexte scolaire

Des analyses de variance impliquant les 232 élèves des minorités (Temps 1: Moyenne = 3,27; Écart-type = 0,51 ; Temps 2: Moyenne = 3,23; Écart-type = 0,55), les 128 élèves de la majorité (Temps 1: Moyenne = 3,02; Écart-type = 0,49; Temps 2: Moyenne = 2,94; Écart-type = 0,47) qui fréquentent des écoles multiethniques et un groupe de 216 élèves de la majorité (Temps 1: Moyenne = 2,86; Écart-type = 0,51 ; Temps 2: Moyenne = 2,74; Écart-type = 0,54) qui fréquentent une école uniethnique résultent en des différences significatives (Temps 1: $F = 37,496$; $dl = 2/573$; $p = 0,00$; Temps 2: $F = 47,811$; $2/573$; $p = 0,00$). Des comparaisons *a posteriori* (Tukey B) révèlent qu'à chacun des deux temps de mesure les trois groupes d'élèves sont significativement distincts les uns des autres. Ainsi, ceux des minorités en contexte scolaire multiethnique ont des moyennes plus élevées que celles de leurs camarades de la majorité qui, eux-mêmes, ont aussi des moyennes plus élevées que celles des élèves de la majorité en contexte scolaire uniethnique. De tels résultats entérinent ceux obtenus aux États-Unis et justifient de faire

les analyses subséquentes en tenant compte distinctement des élèves de la majorité et de ceux des minorités.

Élèves de la majorité : genre, réussite scolaire et niveau socio-économique

Les résultats consignés au tableau 3 montrent qu'à chaque temps de mesure, les moyennes d'*Identité ethnique* ne diffèrent pas significativement selon le *genre* (Temps 1: $t = 1,661$; $dl = 123$; $p = 0,099$; Temps 2: $t = 0,719$; $dl = 123$; $p = 0,474$), la *réussite scolaire* (Temps 1: $t = 1,091$; $dl = 119$; $p = 0,278$; Temps 2: $t = 1,709$; $dl = 119$; $p = 0,090$) et le *niveau socio-économique* (Temps 1: $F = 0,226$; $dl = 2/121$; $p = 0,798$; Temps 2: $F = 0,301$; $dl = 2/121$; $p = 0,741$).

TABLEAU 3. Élèves de la majorité : comparaisons de l'identité ethnique selon le genre, la réussite scolaire et le niveau socio-économique

TEMPS	VARIABLE	GROUPE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	<i>t</i> OU <i>F</i>	<i>dl</i>	<i>p</i>
1	Genre	Masculin	60	3,09	0,50			
		Féminin	65	2,94	0,48	1,661	123	0,099
2	Genre	Masculin	60	2,96	0,51			
		Féminin	65	2,90	0,42	0,719	123	0,474
1	Réussite	A/B ¹	94	2,98	0,49			
		C/D ²	27	3,10	0,49	1,091	119	0,278
2	Réussite	A/B ¹	94	2,88	0,44			
		C/D ²	27	3,05	0,51	1,709	119	0,090
	N.S.E.	1a	13	2,97	0,46			
		2 ¹	102	3,01	0,50			
		3 ¹	9	3,11	0,51	0,226	2/121	0,798
2	N.S.E.	1a	13	2,86	0,43			
		2 ¹	102	2,95	0,48			
		3 ¹	9	2,86	0,44	0,301	2/121	0,741

Notes. De 100 % à 70 %; 2 De 69 % à 50 % et moins ; a Modeste ; b À l'aise ; C Riche.

TABLE 3. **MAJORITY STUDENTS : ETHNIC IDENTITY COMPARISONS ACCORDING TO GENDER, GRADE POINT AVERAGE, AND SOCIO-ECONOMIC LEVEL**

Élèves des minorités : genre, réussite scolaire, niveau socio-économique et groupe ethnique Selon les données du tableau 4, au premier temps de mesure, les filles présentent une moyenne d'*Identité ethnique* plus élevée que celle des garçons ($t = 2,701$; $dl = 227$; $p = 0,007$), mais au Temps 2, ces deux groupes ne se distinguent pas l'un de l'autre ($t = 1,276$; $dl = 227$; $p =$

0,203). On n'observe pas de différence d'identité ethnique en fonction de la réussite scolaire (Temps 1: $t = 0,574$; $dl = 222$; $p = 0,567$; Temps 2: $t = 1,283$; $dl = 222$; $p = 0,201$). Au Temps 1, les sous-groupes constitués en fonction du niveau socio-économique ont des moyennes d'identité ethnique semblables ($F = 2,022$; $dl = 2/226$; $p = 0,135$), ce qui n'est pas le cas au Temps 2 ($F = 3,423$; $dl = 2/226$; $p = 0,034$) alors que les élèves du sous-groupe « Modeste » ont une moyenne inférieure à celle des élèves du sous-groupe « Riche ».

Par ailleurs (tableau 5), les moyennes d'identité ethnique sont semblables aux deux temps de mesure (Temps 1: $F = 1,772$; $dl = 5/226$; $p = 0,119$; Temps 2: $F = 1,719$; $dl = 5/226$; $p = 0,131$) pour les élèves définis selon six groupes

TABLEAU 4. Élèves des minorités : comparaisons de l'identité ethnique selon le genre, la réussite scolaire et le niveau socio-économique

TEMPS	VARIABLE	GROUPE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	t OU F	dl	p
1	Genre	Masculin	114	3,19	0,52			
		Féminin	115	3,37	0,48	2,701	227	0,007
2	Genre	Masculin	114	3,18	0,58			
		Féminin	115	3,28	0,53	1,276	227	0,203
1	Réussite	A/B ¹	156	3,29	0,51			
		C/D ²	68	3,25	0,51	0,574	222	0,567
2	Réussite	A/B ¹	156	3,27	0,54			
		C/D ²	68	3,16	0,59	1,283	222	0,201
1	N.S.E.	P	29	3,14	0,56			
			179	3,28	0,51			
			21	3,43	0,37	2,022	2/226	0,135
2	N.S.E.	P	29	3,04	0,49			
			179	3,24	0,57			
			21	3,45	0,47	3,423	2/226	0,034

Notes. De 100% à 70%; ² De 69% à 50 % et moins ; Modeste ; À l'aise ; C Riche.

TABLE 4. Minority students : ethnic identity comparisons according to gender, grade point average, and socio-economic level

ethniques à la québécoise (Europe de l'Ouest ; Europe de l'Est ; Amérique Latine ; Asie ; Arabes ; Antilles Françaises) ou selon trois groupes ethniques à l'américaine (Latinos ; Asiatiques ; Noirs) (Temps 1: $F = 0,576$; $dl = 2/136$; $p = 0,564$; Temps 2: $F = 0,220$; $dl = 2/136$; $p = 0,803$).

Corrélations entre l'identité ethnique et l'estime de soi

Les données des figures 2 et 3 font voir, entre l'Identité ethnique et l'Estime de soi, des configurations de corrélations variables en fonction de l'ethnicité. Pour les élèves de la majorité (figure 2), l'Estime de soi du Temps 1 est fortement reliée ($r = 0,61$; $p = 0,01$) à celle du Temps 2 et l'Identité ethnique du Temps 1 est modérément ($r = 0,34$; $p = 0,01$) corrélée à celle du Temps 2. Les quatre autres corrélations sont pratiquement nulles et donc non significatives.

Pour les élèves des minorités (figure 3), l'Estime de soi du Temps 1 est en corrélation modérée ($r = 0,43$; $p = 0,01$) avec celle du Temps 2; l'Identité ethnique du Temps 1 est fortement reliée ($r = 0,61$; $p = 0,01$) à celle du Temps 2. Qui plus est, à chacun des deux temps de mesure, l'Identité ethnique et l'Estime de soi sont en corrélation positive significative (Temps 1: $r = 0,23$; $p = 0,01$; Temps 2: $r = 0,17$; $p = 0,05$). Enfin, l'Estime de soi du Temps 1 est en corrélation positive significative ($r = 0,15$; $p = 0,05$) avec l'Identité ethnique du Temps 2. Bref, pour les deux groupes d'élèves, les deux construits sont interreliés dans le temps. Par ailleurs, pour les élèves des minorités, l'Estime de soi et l'Identité ethnique sont reliées à chacun des deux temps de mesure et, en une occasion, du premier au deuxième temps de mesure.

TABLEAU 5. Élèves des minorités : comparaisons de l'identité ethnique selon le groupe ethnique

TEMPS	VARIABLE	GROUPE	N	MOYENNE	ÉCART-TYPE	F	dl	p
1	Grethni	Eur. ouest	71	3,40	0,50			
		Eur. est	22	3,32	0,45			
		Amér. latine	26	3,28	0,57			
		Asie	45	3,15	0,44			
		Arabe	43	3,19	0,52			
		Antilles Fr.	25	3,23	0,57	1,772	5/226	0,119
2	Grethni	Eur. ouest	71	3,37	0,56			
		Eur. est	22	3,23	0,55			
		Amér. latine	26	3,17	0,67			
		Asie	45	3,19	0,45			
		Arabe	43	3,07	0,58			
		Antilles Fr.	25	3,22	0,49	1,719	5/226	0,131
1	Grethni	Latinos	26	3,28	0,57			
		Asiatiques	45	3,15	0,44			

		Noirs	68	3,20	0,54	0,576	2/136	0,564
2	Grethni	Latinos	26	3,17	0,67			
		Asiatiques	45	3,19	0,45			
		Noirs	68	3,13	0,55	0,220	2/136	0,803

TABLE 5. Minority students : ethnique identity comparisons according to ethnique group

FIGURE 2. Élèves de la majorité : corrélations entre l'identité ethnique et l'estime de soi en fonction des temps de mesure

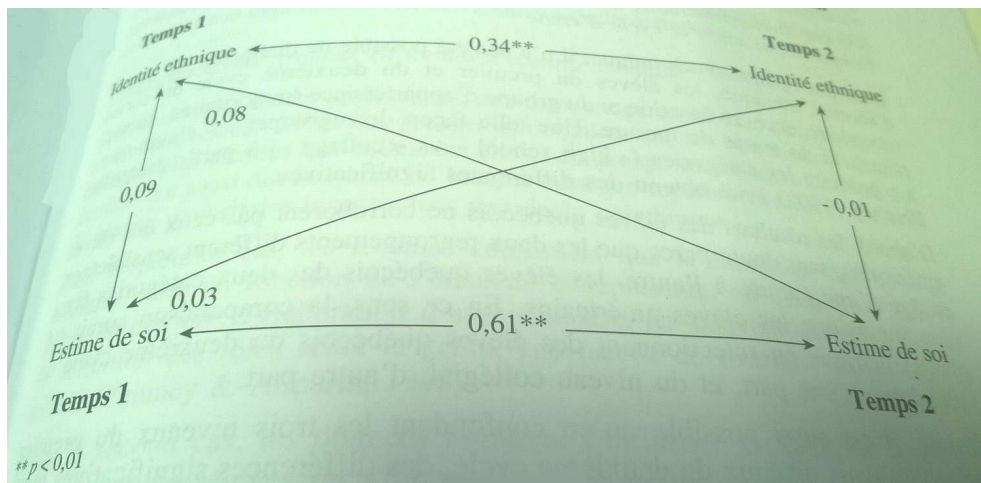


FIGURE 2. Majority students : correlations between ethnique identity and self-esteem according to times of measurement

FIGURE 3. Élèves des minorités : corrélations entre l'identité ethnique et l'estime de soi en fonction des temps de mesure

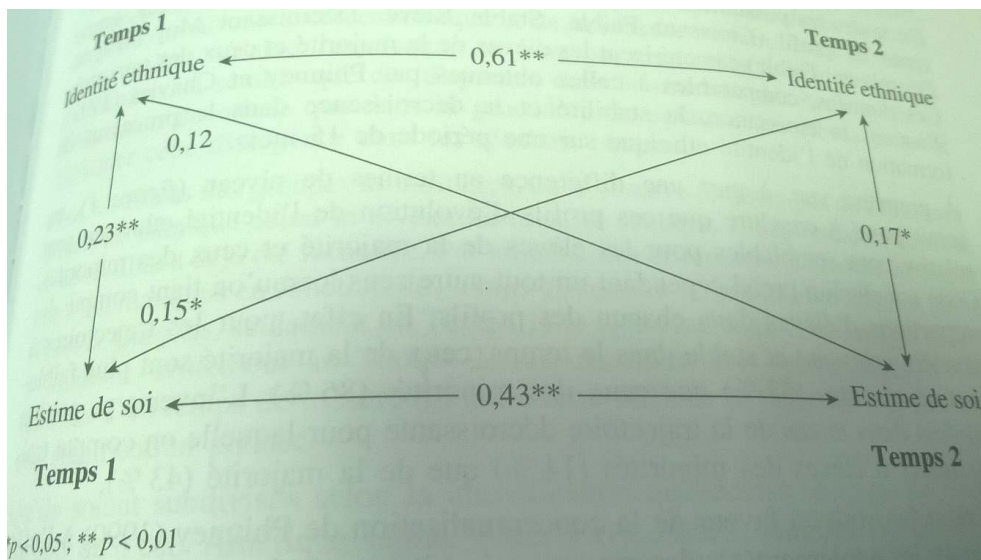


FIGURE 3. Minority students : correlations between ethnic identity and self-esteem according to times of measurement

Discussion

Aspects développementaux de l'identité ethnique Comparaisons selon le cycle d'étude

Dans une optique synchronique, il n'a pas été possible de distinguer, en termes d'identité ethnique, les élèves du premier et du deuxième cycle du cursus secondaire, et ce, en fonction ni du groupe d'appartenance (majoritaires ; minoritaires), ni du temps de mesure. Une telle façon de regrouper les élèves visait à reproduire les catégories (« high school » vs « college ») à partir desquelles Phinney (1992) avait obtenu des différences significatives.

D'abord, les résultats des élèves québécois ne corroborent pas ceux des élèves américains, sans doute parce que les deux regroupements diffèrent sensiblement en âge d'une culture à l'autre, les élèves québécois des deux catégories étant plus jeunes que les élèves américains. En ce sens, la comparaison aurait été plus symétrique en sélectionnant des élèves québécois du deuxième cycle du secondaire, d'une part, et du niveau collégial, d'autre part.

Ensuite, il est aussi possible qu'en confondant les trois niveaux du premier cycle et les deux niveaux du deuxième cycle, des différences significatives ainsi plus finement observables (Perron, Vondracek, Skorikov, Tremblay, & Corbière, 1998) ne se soient pas manifestées. Le recours à un plan d'expérience à la fois synchronique et diachronique (Anderson, 1995) semble donc recommandé afin de mieux comprendre le développement de l'identité ethnique. -

Évolution temporelle de l'identité ethnique

De toutes les possibilités d'évolution temporelle de l'identité ethnique, quatre types de profil (Croissant Faible, Stable Élevé, Décroissant Moyen-Faible, Décroissant Faible) caractérisent les élèves de la majorité et ceux des minorités. Ces données, comparables à celles obtenues par Phinney et Chavira (1992), illustrent la croissance, la stabilité et la décroissance dans le processus de formation de l'identité ethnique sur une période de 15 mois.

À première vue, à part une différence en termes de niveau (figure 1), on serait porté à conclure que ces profils d'évolution de l'identité ethnique sont relativement semblables pour les élèves de la majorité et ceux des minorités. Cette conclusion prend cependant un tout autre sens lorsqu'on tient compte des proportions d'élèves dans chacun des profils. En effet, pour les trajectoires à caractère croissant et stable dans le temps, ceux de la majorité sont plus faiblement représentés (57 %) que ceux des minorités (86 %). L'inverse se produit toutefois dans le cas de la trajectoire décroissante pour laquelle on compte trois fois moins d'élèves des minorités (14 %) que de la majorité (43 %).

Ces données sont en faveur de la conceptualisation de Phinney (1990) à l'effet que, pour les adolescent(e)s des groupes minoritaires, la formation d'une identité ethnique est un processus commun à tous les groupes et constitue un aspect particulier de l'identité personnelle et sociale.

Une tentative de considérer à la fois les données de nature diachronique (profils d'évolution de l'identité ethnique) et synchronique (cycle du cours secondaire) (tableau 2) s'est avérée non concluante, montrant ainsi encore une fois la non correspondance déjà discutée de la variable « cycle d'études ».

Comparaisons de groupes en termes d'identité ethnique

Comme dans les études américaines, aux deux temps de mesure, dans les écoles multiethniques, les élèves des groupes minoritaires ont des moyennes d'identité ethnique plus élevées que celles des élèves du groupe majoritaire. De plus, ces derniers ont aussi des moyennes d'identité ethnique supérieures à celles d'élèves du groupe majoritaire inscrits dans une école uniethnique.

Dans le premier cas, les résultats confirment que la formation de l'identité ethnique varie en fonction de l'ethnicité et représente, au même titre que le choix de carrière, l'élaboration d'une idéologie, les convictions religieuses et la définition des rôles selon le genre, une facette de l'identité personnelle et sociale (Phinney & Alipuria, 1990).

Dans le second cas, les données montrent l'influence du contexte scolaire et illustrent que les élèves du groupe majoritaire sont davantage préoccupés de leur identité ethnique lorsqu'ils se trouvent dans des écoles surtout fréquentées par des jeunes issus de divers groupes minoritaires. Cette conclusion rejoint celle de Phinney (1992) qui observe que « lorsque les Blancs sont en minorité, ils présentent des traits semblables à ceux qu'ont les minorités ethniques au sein de la société » (p. 170).

Pour les élèves du groupe majoritaire, à chacun des deux temps de mesure, aucune différence significative d'identité ethnique n'est observée en fonction du genre, du niveau socioéconomique et de la réussite scolaire. Dans le cas de cette dernière variable, les résultats ne sont pas conformes à ceux des études américaines. Il semble que des disparités dans la structure des deux systèmes d'éducation de même que dans la procédure de notation des élèves puissent expliquer cette divergence dans les résultats obtenus.

Pour les élèves des groupes minoritaires, on n'observe toujours pas de différence d'identité ethnique selon le niveau de réussite scolaire. L'explication plausible de ce résultat a déjà été formulée. Par ailleurs, des différences d'identité ethnique non systématiques en fonction des temps de mesure se produisent selon le genre (Filles > Garçons, seulement au Temps 1) et le niveau socioéconomique (Riche > Modeste, seulement au Temps 2). Le caractère non systématique de ces résultats d'un temps de mesure à l'autre rend difficile la tâche de leur accorder une signification précise.

Qu'ils soient subdivisés selon la classification québécoise (Europe de l'ouest, Europe de l'est, Amérique latine, Asie, Pays arabes, Antilles françaises) ou américaine (Latinos, Asiatiques, Noirs), les élèves des divers groupes ethniques minoritaires ne se distinguent pas les uns des autres en termes d'identité ethnique, et ce, à chacun des deux temps de mesure.

Chantal Tremblay et al.

Comme le souligne Phinney (1992), ces résultats appuient la validité de construit du M.E.I.M. tout autant que celle de la M.I.E. car ils démontrent que « l'identité ethnique peut être conceptualisée comme un phénomène général et peut être fidèlement mesurée auprès d'adolescents et de jeunes adultes de divers groupes ethniques » (p. 171).

Par ailleurs, après avoir constaté l'absence d'adolescents de divers groupes ethniques européens au sein de ses échantillons, Phinney (1992) souligne le besoin d'en examiner l'identité ethnique à l'aide de son instrument. Les résultats de la présente étude montrent bien comment les jeunes dont les antécédents culturels sont européens se décrivent comme préoccupés par la formation de leur identité ethnique et qu'il serait erroné, à cause de leurs traits caucasiens, de les confondre avec ceux de quelque majorité blanche que ce soit.

Corrélations entre l'estime de soi et l'identité ethnique

Dans l'ensemble, les liens corrélacionnels entre l'estime de soi et l'identité ethnique s'avèrent de nature différente selon les groupes d'élèves, et ce, dans diverses perspectives temporelles.

D'un temps de mesure à l'autre, l'estime de soi et l'identité ethnique sont respectivement auto-corrélées. En ce qui concerne les majoritaires, la corrélation de l'estime de soi est plus élevée que celle de l'identité ethnique. À l'inverse, pour les minoritaires, c'est l'identité ethnique qui s'avère plus fortement corrélée que l'estime de soi.

D'un point de vue synchronique, comme dans le cas des élèves de niveau « college » examinés par Phinney (1992), on observe chez les majoritaires une absence de corrélation significative entre les deux construits à chacun des deux temps de mesure. Par contre, pour les minoritaires, les deux construits sont significativement corrélés, mais de façon faible, au Temps 1 et au Temps 2.

D'un point de vue diachronique, pour les majoritaires, on ne note aucune corrélation significative entre les deux variables peu importe la direction dans le temps. En revanche, pour les minoritaires, l'estime de soi du Temps 1 est corrélée avec l'identité ethnique du Temps 2; cependant, l'identité ethnique du Temps 1 n'est pas en lien avec l'estime de soi du Temps 2.

Ces résultats montrent que le pattern des liens corrélacionnels entre les deux construits s'avère passablement distinct en fonction des groupes d'élèves. En effet, pour ceux du groupe majoritaire, l'estime de soi est temporellement plus stable que l'identité ethnique et, à travers le temps, les deux notions sont dissociées l'une de l'autre. Au contraire, pour ceux des groupes minoritaires, c'est l'identité ethnique qui est temporellement plus stable que l'estime de soi. Pour les majoritaires, la formation de l'identité semblerait se fonder avant tout sur une préservation de l'estime de soi alors que, pour les minoritaires, elle s'articulerait d'abord autour d'un processus d'exploration et d'engagement quant à son groupe d'appartenance. Pour ces derniers, la faible corrélation significative entre l'estime de soi du Temps 1 et l'identité ethnique du Temps 2 et la corrélation non significative entre l'identité ethnique du Temps 1 et l'estime de soi du Temps 2 ne permettent pas de conclure clairement à la prévalence développementale d'un construit sur l'autre dans le temps. Ces données de nature longitudinale corroborent partiellement celles de Phinney et Chavira (1992) et pourraient constituer des repères pour des études plus approfondies et plus systématiques en termes de pistes causales ou encore de matrices multitraits (groupe majoritaire et groupe minoritaire)-multiméthodes (identité ethnique et estime de soi aux deux temps de mesure).

Conclusion

Le but de cette étude, qui se situe dans le prolongement de celle de Tremblay et al. (2000), consistait à mettre à l'épreuve un ensemble d'hypothèses à caractère développemental, différentiel et corrélationnel afin d'apporter un soutien empirique additionnel à la validité de la Mesure d'Identité Ethnique (M.I.E. ; Perron & Coallier, 1992) en se basant sur les résultats déjà obtenus avec le Multigroup Ethnic Identity Measure (M.E.I.M. ; Phinney, 1992).

À quelques exceptions près, les résultats obtenus avec des élèves québécois du cursus secondaire, et particulièrement ceux des groupes minoritaires fréquentant des écoles multiethniques, vont dans le sens de ceux qui furent observés aux États-Unis avec des échantillons analogues. Il en ressort principalement que :

l'échelle d'Identité ethnique permet de définir, sur une période de 15 mois, trois types d'évolution (Croissance, Stabilité, Décroissance) du phénomène et de le caractériser différemment en fonction de l'ethnicité des élèves ;

- comme en témoignent leurs moyennes plus élevées à l'échelle d'Identité ethnique, les élèves des groupes minoritaires sont davantage préoccupés par l'exploration et l'engagement par rapport à leur propre groupe que ne le sont ceux du groupe majoritaire ;
- les élèves des divers groupes minoritaires ne sont pas distincts les uns des autres en termes d'identité ethnique ;
- les patterns de corrélations test-retest et d'intercorrélations de l'identité ethnique et de l'estime de soi sont différents chez les élèves du groupe majoritaire et ceux des groupes minoritaires.

Les limites de la présente étude proviennent principalement du choix d'analyses préconisé. S'il est vrai qu'en analysant les données distinctement pour chacun des temps de mesure, les hypothèses ont été deux fois mises à l'épreuve, il n'en reste pas moins qu'un plan d'analyse qui aurait pris en compte à la fois des mesures synchroniques et diachroniques aurait permis d'avoir accès aux effets d'interaction du temps, du niveau scolaire et de l'ethnicité. Par ailleurs, les résultats auraient pu gagner en précision si les groupes québécois et américains avaient été de niveaux scolaires identiques.

Malgré ces réserves, il semble fondé de conclure que la Mesure d'Identité Ethnique (M.I.E. ; Perron & Coallier, 1992) se présente comme un outil valide et fidèle qui pourrait servir à mieux comprendre un aspect déterminant de la formation de l'identité des jeunes de divers groupes ethniques, et ce, pour l'ensemble des pays de la francophonie étant donné qu'il permet de mesurer des aspects de l'identité ethnique observables indistinctement de l'origine ethnique des groupes majoritaires et minoritaires comparés.

BIBLIOGRAPHY

- Anderson, E. B. (1995). Accelerating and maximizing information from short-term longitudinal research. In J. M. Gottman (Ed.), *The analysis of change* (pp. 139-164). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berry, J., Trimble, J., & Olmedo, E. (1986). Assessment of acculturation. In W. Lonner & J. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research* (pp.291-324). Newbury Park, CA: Sage.
- Betancourt, H., & Lopez, S. R. (1993). The study of culture, ethnicity, and race in American psychology. *American Psychology*, 48, 629-637.
- Chavira, V., & Phinney, J. S. (1991). Adolescents ethnic identity, self-esteem, and strategies for dealing with ethnicity and minority status. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13, 226-223.
- Cross, W. (1978). The Thomas and Cross models of psychological nigrescence : A literature review. *Journal of Black Psychology*, 4, 13-31.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity : youth and crisis*. New York : Norton.
- Goosens, L., & Phinney, J. S. (1996). Identity, context, and development. *Journal of Adolescence*, 19, 491-496.
- Hair, J. F. Jr., & Black, W. C. (2000). Cluster analysis. In L. G. Grimm (Ed.), *Reading and understanding MORE multivariate statistics* (pp. 147-205). Washington, D.C. : American Psychological Association.
- Kim, J. (1981). The process of Asian-American identity development : A study of Japanese American women's perceptions of their struggle to achieve positive identities. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence, In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York : Wiley.
- Perron, J., & Coallier, J-C. (1992). *Mesure d'Identité Ethnique*. Document de recherche inédit, Université de Montréal.
- Perron, J., Vondracek, F. W., Skorikov, V. B., Tremblay, C., & Corbière, M. (1998). A longitudinal study of vocational maturity and ethnic identity development. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 409-424.
- Phinney, J. S. (1989). Stages of ethnice identity development in minority group adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 9, 34-49.
- Phinney, J. S. (1990). Ethniece identity in adolescents and adults : Review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499-514.
- Phinney, J. S. (1991). Ethniece identity and self-esteem : A review and integration. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13, 193-208.
- Phinney, J. S. (1992). The Multigroup Ethniece Identity Measure : A new scale for use with adolescents and adults from diverse groups. *Journal of Early Adolescence*, 9, 34-49. Phinney, J. S. (1996). When we talk about american ethniece groups, what do we mean ? *American*

Psychologist, 51, 918-927.

Phinney, J. S., & Alipuria, L. (1990). Ethnic identity in older adolescents from four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 13, 171-183.

Phinney, J. S., Cantu, C. L., & Kurtz, D. A. (1997). Ethnic and American identity as predictors of self-esteem among African American, Latin^e and White adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 165-185.

Phinney, J. S., & Chavira, V. (1992). Ethnic identity and self-esteem : An exploratory longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 15, 271-281.

Phinney, J. S., Ferguson, D. L., & Tate, J. D. (1997). Intergroup attitudes among ethnic minority adolescents : A causal model. *Child Development*, 68, 955-969.

Phinney, J. S., & Rosenthal, D. (1992). Ethnic identity in adolescence : Process, context, and outcome. In G. R. Adams, T. P. Gullotta, & R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation* (pp. 145-172). Newbury park, CA: Sage Publication.

Phinney, J. S., & Tarver, S. (1988). Ethnic identity search and commitment in Black and White eighth-graders. *Journal of Early Adolescence*, 8, 265-277.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Tajfel, H. (1978). *The social psychology of minorities*. New York : Minority Rights Group.

Ting-Toomey, S. (1981). Ethnic identity and close friendship in Chinese-American college students. *International Journal of Intercultural Relation*, 5, 383-406.

Tremblay, C. (2001). *Identité ethnique et maturité vocationnelle à l'adolescence : Perspective développementale, contextuelle et interculturelle*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.

Tremblay, C., Corbière, M., Perron, J., & Coallier, J.-C. (2000). Équivalence interculturelle de

la Mesure d'Identité Ethnique (M.I.E.). *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 695-710. Vallières, E., & Vallerand, R.-J. (1990). Traduction et validation Canadienne-Française de

l'Échelle de l'Estime de Soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 25, 305-316.

Zuckerman, M. (1990). Some dubious premises in research and theory on racial differences.

American Psychologist, 45, 1297-1303.

NOTES

1. La réalisation de cette recherche a été rendue possible grâce à une subvention du Conseil Québécois de la Recherche Sociale.

ABSTRACTS

Following the translation and adaptation (Tremblay, Corbière, Perron, & Coallier, 2000) of the Multigroup Ethnic Identity Measure (M.E.I.M. ; Phinney, 1992), this study aimed at replicating,

with high school Québécois students, the conclusions of researches performed in the United States with analogue groups. Results from three types of analyses (developmental, differential, and correlational) were mostly similar to those of the American studies and lent support for the conclusion that the Mesure d'Identité Ethnique (M.I.E. ; Perron & Coallier, 1992) is a valid instrument and could help to further understand the process of ethnic identity formation among students of diverse ethnic groups within French-speaking countries.

Comme suite à la traduction française et à l'adaptation (Tremblay, Corbière, Perron, & Coallier, 2000) du Multigroup Ethnic Identity Measure (Phinney, 1992), cette étude vise à reproduire, avec des groupes d'élèves québécois du cursus secondaire, les conclusions de travaux réalisés aux États-Unis avec des groupes analogues. Les résultats de trois types d'analyses (développemental, différentiel, corrélationnel) sont la plupart du temps semblables à ceux des études américaines et permettent de conclure que la Mesure d'Identité Ethnique (M.I.E. ; Perron & Coallier, 1992) est valide et pourrait servir à mieux comprendre le processus de la formation de l'identité ethnique d'élèves de divers groupes culturels dans les pays de la francophonie.

INDEX

Keywords: Ethnic Identity, Development, Adolescence

Mots-clés: Identité ethnique, développement, adolescence

AUTHORS

CHANTAL TREMBLAY

est Étudiante au doctorat (Ph. D.) au programme d'études supérieures en psychologie du counseling, Département de Psychologie, Université de Montréal. Cet article a été préparé dans le cadre des exigences de l'obtention du diplôme Ph. D. au département de psychologie de l'Université de Montréal.

MARC CORBIÈRE

Ph. D., est Chercheur en stage post-doctoral au Douglas Hospital affilié à McGill University.

JACQUES PERRON

Ph. D., est Professeur titulaire au Département de Psychologie de l'Université de Montréal. La correspondance devrait être adressée à Jacques Perron, Département de psychologie, Université de Montréal, C.P. 6128, Succursale Centre-Ville, Montréal (Qc), H3C 3J7; courrier électronique : jacques.perron@umontreal.ca.

JEAN-CLAUDE COALLIER

Ph. D., est Professeur agrégé au Département d'orientation professionnelle de la Faculté d'éducation à l'Université de Sherbrooke.