

Article

« Concept de soi et statut sociométrique des adolescentes et des adolescents membres des minorités raciales au sein des écoles françaises de l'Ontario »

Yves Herry et Darlene Worth Gavin

Revue des sciences de l'éducation, vol. 23, n° 3, 1997, p. 593-610.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/031953ar>

DOI: 10.7202/031953ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

Concept de soi et statut sociométrique des adolescentes et des adolescents membres des minorités raciales au sein des écoles françaises de l'Ontario

Yves Herry
Professeur

Darlene Worth Gavin
Professeure

Université d'Ottawa

Résumé – Cet article¹ traite du concept de soi et du statut sociométrique d'adolescentes et d'adolescents membres des minorités raciales et qui fréquentent des écoles françaises de l'Ontario. L'évaluation du concept de soi a reposé sur la version française de deux tests reconnus: celui de Harter (1985) et celui de Marsh (1988); l'évaluation du statut sociométrique a fait appel à la technique de nominations de pairs. Les résultats significatifs concernent le statut sociométrique; ils indiquent a) que les filles des minorités raciales sont choisies moins souvent comme partenaires que les filles de la majorité; b) que l'appartenance à une minorité raciale n'affecte pas les choix sociométriques des garçons, ni le rejet social des filles et des garçons; c) qu'il existe des différences liées au pays d'origine des élèves.

Introduction

Il y a encore quelques années, les écoles de langue française de l'Ontario comp-
taient peu d'élèves membres des minorités raciales. Bien que les conseils scolaires
conservernt peu de statistiques à ce sujet, on remarque, depuis la fin des années quatre-
vingt, un accroissement constant de leur nombre. Ces élèves proviennent d'une diver-
sité de pays, mais principalement de la Somalie, du Liban et d'Haïti. Cet accroissement
relativement rapide du nombre d'élèves membres des minorités raciales, au sein des
écoles françaises, a entraîné des changements importants dans la vie de plusieurs écoles.
Les enseignantes et les enseignants, soucieux d'assurer à chaque élève un développe-
ment harmonieux, comptent, parmi leurs préoccupations, l'éducation intercul-
turelle et les relations interraciales.

Le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario accorde une atten-
tion particulière à l'intégration des minorités raciales au sein de la société et des

écoles ontariennes. Cet intérêt se traduit par la création d'une équipe ministérielle responsable de l'antiracisme et de l'équité ethnoculturelle ainsi que par la publication de plusieurs documents de politique et d'appui aux enseignantes et aux enseignants (Gouvernement de l'Ontario, 1990, 1991, 1993). Ces documents mettent en valeur l'apport du multiculturalisme dans le développement du peuple canadien et préconisent des stratégies qui favorisent l'intégration des minorités raciales au sein des écoles.

L'intégration des enfants des minorités raciales réclame leur participation active à la société canadienne et à la communauté française de l'Ontario. Cette participation nécessite un bien-être psychique et physique, de même que l'acceptation par les autres. Elle touche autant les attitudes des individus que leurs comportements qui se reflètent dans les amitiés, l'entraide, le respect des autres, la tolérance et l'acceptation de soi et des diverses cultures. Les chercheurs associent souvent les manifestations de ces attitudes et de ces comportements au statut sociométrique des élèves, à leur concept de soi et à la perception qu'ils ont des autres (Wylie, 1979). Ces domaines sont considérés par bon nombre de théories comme des composantes importantes, voire centrales de la personnalité d'un individu qui influencent grandement son comportement et son intégration sociale (Blasi, 1987; Burns, 1979; Combs, 1959; Coopersmith, 1967; Lecky, 1945; Rogers, 1951). La présente étude s'intéresse donc au concept de soi et au statut sociométrique des jeunes adolescents et adolescentes membres des minorités raciales fréquentant des écoles de langue française de l'Ontario.

Le concept de soi et l'appartenance à une minorité raciale

Le concept de soi correspond à la perception qu'une personne a d'elle-même (Shavelson, Hubner et Stanton, 1976). Il inclut l'ensemble des pensées et des sentiments d'une personne faisant référence à elle-même en tant qu'objet (Rosenberg, 1979). Les recherches des vingt dernières années considèrent le concept de soi comme une structure multidimensionnelle (Byrne, 1988; Byrne et Shavelson, 1986; Harter, 1990; Marsh, 1984, 1988, 1993; Muller, 1978; Richman, Clark et Brown, 1985; Shavelson et Bolus, 1982; Shavelson *et al.*, 1976; Sorsdahl et Sanche, 1985; Wayment et Zetlin, 1989). Selon cette conception, chaque personne développe un concept de soi global qui représente sa perception générale d'elle-même. Cependant, cette personne tend à organiser ses expériences et ses perceptions afin de leur donner un sens. Cette organisation se fait selon des domaines variés qui reflètent un système de catégories adopté par un individu ou partagé par un groupe. Le nombre de ces catégories, qui constituent des concepts de soi spécifiques, croît avec l'âge, de l'enfance à l'âge adulte (Shavelson *et al.*, 1976). Les résultats des équipes de recherche de Harter (1982, 1990), de Marsh (1984, 1988, 1993) et de Shavelson (Byrne, 1988; Byrne et Shavelson, 1986; Shavelson et Bolus, 1982; Shavelson *et al.*, 1976) soulignent que tous ces concepts de soi seraient relativement indépendants les uns des autres, car la description et l'évaluation que fait d'elle-même une personne peut varier d'un domaine à l'autre.

Les recherches sur le concept de soi réalisées dans un contexte interculturel peuvent se classer en deux groupes. Le premier inclut des études comparant le concept

de soi d'enfants ou d'adolescents de différents pays. Par exemple, les études de Watkins, Regmi et Alfon (1990), de Watkins, Lam et Regmi (1991) et de Watkins et Akande (1992) ont comparé le concept de soi de préadolescents du Nigéria, d'Australie, des Philippines et du Népal. Le second groupe de recherche inclut les études qui s'intéressent au concept de soi d'élèves d'origines ethniques variées vivant minoritaires au sein d'un même milieu. La présente étude s'inscrit dans ce groupe.

La plupart des recherches de ce groupe ont été réalisées aux États-Unis et comparent surtout les Afro-Américains aux Euro-Américains (Bowler, Rauch et Schwarzer, 1986; Hirsh et Rapkin, 1987; Kohr, Coldiron, Skiffington et Masters, 1988; Richman *et al.*, 1985; Spurlock, 1986). Quelques-unes incluent des Hispano-Américains (Grossman, Wirt et Davids, 1985) et des Américains asiatiques (Howes et Wu, 1990). Ces études n'ont pas trouvé de lien entre l'appartenance à une minorité ethnique et/ou visible et le concept de soi global (Gibbs, 1985; Harter, 1990; Verkuyten 1986; Wade, 1991). Des recherches menées dans d'autres pays obtiennent des résultats semblables. Notons, entre autres, les études de Verkuyten menées auprès d'adolescents turcs (1991) et marocains (1986) minoritaires en Hollande; celle de Flouris, Kassotakis et Vamvoukas (1990) menée auprès d'adolescents grecs minoritaires en France, en Allemagne et en Égypte; celle de Basow (1984) menée auprès d'adolescents des Îles Fiji appartenant à cinq ethnies différentes et, finalement, celle de Lortie-Lussier et Fellers (1991) menée auprès d'enfants italiens du Canada.

L'appartenance à une minorité raciale ne semble donc pas affecter le concept de soi global, mais elle pourrait affecter certaines de ses composantes (Verkuyten, 1991). L'apparence physique est le concept de soi spécifique le plus mentionné dans les recherches. Par exemple, Pang, Mizokawa, Morishima et Olstad (1985) n'ont trouvé aucune différence entre le concept de soi global d'Euro-Américains et de Japonais-Américains, sauf pour la composante apparence physique qui était plus faible chez les Japonais-Américains. Les résultats de Wade (1991) indiquent que les Afro-Américains ont un concept de soi global semblable à celui des Euro-Américains, mais ils évaluent leur apparence physique plus positivement que les Euro-Américains. Selon Verkuyten (1991) et Wade (1991), l'apparence physique serait la composante qui a le plus grand impact sur le concept de soi global. Toutefois, ce phénomène ne serait pas exclusivement lié au fait d'appartenir à une minorité raciale, car des études comparatives indiquent que l'évaluation par les jeunes de leur apparence physique varierait d'un pays à l'autre. Ce serait le cas notamment des Nigériens qui évaluent leur apparence physique plus positivement que les Australiens, les Philippines et les Népalais (Watkins et Akande, 1992).

Le statut sociométrique et l'appartenance à une minorité raciale

La participation active des élèves des minorités raciales au sein de la communauté est tributaire d'une acceptation de soi, mais également de leur acceptation par les pairs. Leur statut sociométrique devient alors important, car il repose sur le choix

et le rejet de la personne par autrui comme partenaire de jeu et de travail. La recherche sur le statut sociométrique des élèves membres des minorités raciales provient principalement des États-Unis et s'inscrit dans l'étude des effets de la déségrégation raciale des écoles sur les relations interraciales. Tout comme dans le cas du concept de soi, les recherches comparent surtout les Afro-Américains aux Euro-Américains (Schwarzwald et Hoffman, 1993). Ces études concluent que les membres des minorités raciales sont moins choisis comme partenaires de jeu et de travail que les élèves de la majorité (Hallinan et Teixeira, 1987; Howes et Wu, 1990; Jordan, 1994; Kitsner, Metzler, Gatlin et Risi, 1993; Schwarzwald et Hoffman, 1993). Un certain nombre d'études israéliennes (Schwarzwald et Hoffman, 1993) et anglaises (Boulton et Smith, 1993) indiquent également que les membres des minorités raciales sont moins choisis comme partenaires de jeu et de travail que les élèves de la majorité.

De façon générale, les deux groupes d'élèves ont tendance à choisir comme partenaires de jeu ou de travail les élèves de même origine ethnique qu'eux (Boulton et Smith, 1993; Kitsner *et al.*, 1993; Miller, 1983; Whitley, Schofield et Snyder 1984; Schwarzwald, Laor et Hoffman, 1986). Ce phénomène est cependant plus présent chez les élèves de la majorité que chez les membres des minorités raciales (Miller, 1983; Urberg, Degirmencioglu, Tolson et Halliday-Scher, 1995). De plus, parmi les élèves de la majorité, les filles sont plus ethnocentriques que les garçons (Miller, 1983).

Les études notent aussi que les deux groupes d'élèves ont tendance à choisir comme partenaires de jeu ou de travail des élèves de même sexe qu'eux et que, au sein des minorités raciales, les filles sont plus rejetées et moins choisies que les garçons. Les chercheurs expliquent ce phénomène par le niveau d'ethnocentricité élevé chez les filles de la majorité (Boulton et Smith, 1993; Miller, 1983; Schwarzwald *et al.*, 1986; Whitley *et al.*, 1984) et par la structure des réseaux d'amitiés et de jeux qui sont plus ouverts chez les garçons que chez les filles. En effet, des recherches (Clark et Ayers, 1988; Kitsner *et al.*, 1993) soulignent que les types de jeux pratiqués à la fin de l'école élémentaire peuvent rendre les relations interraciales plus compliquées pour les filles que pour les garçons. Les garçons s'engagent dans des activités de grand groupe et interagissent ainsi avec plusieurs de leurs pairs. Par contre, les filles tendent à se tenir en petits groupes d'amitiés exclusives offrant moins de possibilités d'entrer en contact avec plusieurs pairs.

Le concept de soi, le statut sociométrique et l'appartenance à une minorité raciale au sein des écoles françaises de l'Ontario

L'analyse des études sur le concept de soi et le statut sociométrique des membres des minorités raciales permet de constater l'absence de recherches menées auprès des jeunes adolescents et adolescentes des écoles françaises de l'Ontario. Il existe toutefois une étude (Herry et Worth Gavin, sous presse) qui a comparé le concept de soi et le statut sociométrique de 98 élèves membres des minorités raciales âgés de 9 à 12 ans, fréquentant des écoles françaises de l'Ontario, à ceux d'élèves de la majorité.

Les résultats soulignent que l'origine ethnique de l'élève n'influence pas son concept de soi, mais qu'elle affecte son statut sociométrique. En effet, les filles et les garçons des minorités raciales sont moins choisis comme partenaires de jeu que les autres élèves. De plus, les filles des minorités raciales sont plus rejetées comme partenaires de jeu que les filles de la majorité. Le non-choix comme partenaire de jeu ou de travail touche les élèves membres des minorités raciales des deux sexes alors que le rejet social ne touche que les filles. Cette même étude révèle également que les membres des minorités raciales ne constituent pas un groupe homogène, car les élèves d'Haïti et du Liban sont significativement moins choisis que les élèves des autres groupes minoritaires et de la majorité. Les élèves du Liban sont aussi significativement plus rejetés que les élèves des autres groupes minoritaires et de la majorité.

Le problème de recherche

Les résultats des recherches portant sur le concept de soi et le statut sociométrique des élèves membres des minorités raciales soulignent que l'appartenance à une minorité raciale n'est pas liée à leur concept de soi, mais qu'elle affecte leur statut sociométrique. Toutefois, il est difficile de généraliser ces résultats aux élèves de septième et de huitième année qui fréquentent les écoles françaises de l'Ontario, d'une part, à cause de leur statut minoritaire particulier et, d'autre part, à cause de leur âge.

En effet, les membres des minorités raciales des écoles françaises de l'Ontario sont minoritaires à l'école et dans la société. Ils sont donc doublement minoritaires. Kitsner *et al.* (1993) résumant en ces termes ce statut de double minorité.

Les effets de l'appartenance à une minorité raciale au sein d'une classe se confondent souvent avec ceux liés à l'appartenance à un groupe minoritaire au sein de la société (c'est-à-dire double minorité). [...] Cependant, les recherches sur les stéréotypes raciaux soulignent que la double minorité affecterait plus le statut sociométrique des élèves que la seule appartenance à une minorité au sein de leur classe. Par conséquent, les effets de l'appartenance à une minorité raciale au sein d'une classe peuvent varier en fonction du statut minoritaire de l'élève au sein de la société (p. 446).

De plus, les membres des minorités raciales dans les écoles françaises de l'Ontario sont doublement minoritaires sous un autre aspect, celui de la langue. Ils sont minoritaires non seulement à cause de leur origine ethnique, mais également à cause de la langue qu'ils parlent, le français. De ce fait, ils se trouvent minoritaires au sein d'une minorité, les francophones de l'Ontario. Harter (1990) souligne en ces termes les effets possibles d'une telle combinaison sur le concept de soi.

Les élèves qui, en raison de leur race, de leur statut socioéconomique, de leur religion ou de leur structure familiale, appartiennent à la majorité font souvent en sorte que les élèves des minorités se sentent contraints, marginalisés ou inférieurs.

Ces préjugés peuvent saper le concept de soi des élèves minoritaires. De tels effets peuvent aussi être cumulatifs. [...] Toutefois, on ne peut pas généraliser ces résultats obtenus auprès de populations afro-américaines (p. 370).

Selon elle, le statut minoritaire lié à l'origine ethnique et à la langue pourrait avoir un impact négatif amplifié sur le concept de soi. Il faut également noter que la septième et la huitième années marquent le début de l'adolescence, période au cours de laquelle le concept de soi se complexifie et où les jeunes vivent des conflits liés à l'apparence physique, à la sexualité de même qu'aux relations interpersonnelles avec les pairs et les adultes. Ces conflits affectent le développement du concept de soi et de l'identité. L'appartenance à une minorité raciale et linguistique pourrait accentuer ces conflits.

Le début de l'adolescence est marqué aussi par un accroissement de l'influence des pairs et du groupe de même que par l'importance des fréquentations amoureuses (Bracken et Crain, 1994). Le statut sociométrique étant fortement lié aux relations interpersonnelles, il pourrait s'en trouver modifié au cours de cette période. Les études qui traitent des effets de l'adolescence sur le statut sociométrique des garçons et des filles membres des minorités raciales formulent des prédictions contradictoires, tantôt pessimistes, tantôt optimistes. Par exemple, Rotheram-Borus et Tsemberis (1989) soulignent que le nombre d'amitiés interraciales diminuerait au début de l'adolescence et que les différences ethniques s'accroMetaient avec la puberté et les fréquentations amoureuses. Cependant, Clark et Ayers (1988) rapportent que le nombre d'amitiés réciproques chez les filles augmentent avec l'âge. Il serait donc possible que le rejet social qui affecte les filles membres des minorités raciales au primaire soit moins prononcé en septième et en huitième années. Ces éléments sont contradictoires et ne permettent pas la formulation de prédictions sur le concept de soi et le statut sociométrique des jeunes adolescentes et adolescents membres des minorités raciales fréquentant les écoles françaises de l'Ontario. La présente recherche a donc pour but d'étudier le concept de soi et le statut sociométrique des élèves des minorités raciales de septième et de huitième années (13-14 ans) fréquentant des écoles en milieu minoritaire francophone. Elle décrit leur concept de soi et leur statut sociométrique et les compare à ceux des élèves ne faisant pas partie d'une minorité raciale.

La méthodologie de la recherche

Les sujets

Les sujets sont 146 élèves fréquentant les écoles des deux conseils scolaires de langue française d'Ottawa-Carleton. Soixante-treize élèves appartiennent à une minorité raciale, alors que les 73 autres qui n'appartiennent pas à une minorité raciale constituent le groupe de comparaison. Ces 146 sujets ont été choisis parmi les 488 élèves (254

filles et 234 garçons) de 30 classes de septième et de huitième années qui ont accepté de répondre à des questions visant à évaluer leur concept de soi et leur statut sociométrique.

Les 36 filles et les 37 garçons ($N = 73$) membres d'une minorité raciale retenus dans cette étude étaient des enfants qui ne sont pas nés au Canada et dont les parents ont immigré. Parmi les sujets de ce groupe, 31 provenaient de Somalie, 14 du Liban et 14 d'Haïti. Quatorze élèves provenaient de 10 autres pays.

Afin de constituer le second groupe de sujets, composé de 73 élèves qui ne sont pas membres d'une minorité raciale, il y a eu jumelage de chacun des élèves appartenant à une minorité raciale à un élève n'appartenant pas à une minorité raciale, mais du même niveau scolaire, de la même classe et du même sexe.

Les instruments de mesure

La méthodologie requiert l'évaluation du concept de soi et du statut sociométrique des élèves. L'évaluation du concept de soi se fait à l'aide de deux instruments couramment utilisés, soit le *Self-Perception Profile for Adolescents* (SPPA) (Harter, 1985) et le *Self-Description Questionnaire II* (SDQ II) (Marsh, 1988). L'évaluation du statut sociométrique fait appel à une technique de nomination de pairs.

Le SPPA (Harter, 1985) comprend 45 énoncés, 5 par domaine, et permet d'évaluer le concept de soi dans les domaines suivants: l'autosatisfaction (concept de soi global), les amitiés, le comportement, les fréquentations amoureuses, la capacité à assumer un emploi, l'apparence physique, la performance physique, la popularité et la performance scolaire. Chaque énoncé présente deux phrases et l'élève doit choisir la phrase qui le décrit le mieux. Une fois la phrase choisie, il doit indiquer si la description lui ressemble totalement ou partiellement. Les énoncés sont évalués sur une échelle à quatre points: la valeur 1 correspond au pôle négatif et la valeur 4 au pôle positif. Pour chaque domaine évalué, l'élève reçoit une note moyenne qui varie de 1 (négatif) à 4 (positif).

Le SDQ II (Marsh, 1988) comprend 102 énoncés et permet d'évaluer le concept de soi dans les domaines suivants: le concept de soi global, la performance physique, l'apparence physique, les relations avec les pairs du même sexe, les relations avec les pairs du sexe opposé, les relations avec les parents, la performance scolaire, la performance en français, la performance en mathématiques, l'honnêteté et la stabilité émotionnelle. L'élève réagit aux énoncés à l'aide d'une échelle à 6 points (faux, plutôt faux, plus faux que vrai, plus vrai que faux, plutôt vrai, vrai). Pour chaque domaine évalué, l'élève reçoit une note moyenne qui varie entre 1 et 6, la valeur 1 correspondant au pôle négatif du concept de soi et la valeur 6 à son pôle positif. Les coefficients *alpha* de Cronbach des échelles varient entre 0,83 et 0,90 (Marsh, 1989).

Pour réaliser les versions françaises de ces deux questionnaires, nous avons effectué une première traduction de l'anglais au français, suivie d'une retraduction en anglais de la version française. Un comité indépendant de trois personnes a produit les versions finales en examinant les traductions et les retraductions.

L'évaluation du statut sociométrique se fait par nomination de pairs. Chaque élève écrit les noms de trois élèves de la classe avec lesquels il aimerait le plus partager des activités en dehors des cours et les noms de trois élèves de la classe avec lesquels il aimerait le moins partager ces activités.

Les instruments de mesure retenus pour cette étude ont été validés auprès de nombreux types de populations scolaires incluant des membres des minorités raciales. La structure factorielle de ces tests est demeurée stable et la même pour les populations évaluées. Ceci indique que les questions posées ont une signification semblable pour les élèves de divers groupes ethniques (voir Watkins et Akande, 1992).

La cueillette des données

La cueillette des données s'est déroulée comme suit. Un examinateur se présente dans la classe et distribue un questionnaire aux élèves qui ont accepté de participer à la recherche. L'examineur explique la recherche et invite les élèves à répondre aux questions du SPPA (Harter, 1985) et du SDQ II (Marsh, 1988). Il lit tous les énoncés des questionnaires, pendant que les élèves inscrivent leurs réponses. Les élèves procèdent ensuite aux choix sociométriques en répondant aux deux questions sur leur choix de partenaires d'activités. La tâche dure environ 60 minutes par classe.

Les résultats

Les résultats concernant le concept de soi

Les résultats concernant le concept de soi indiquent que les moyennes obtenues par les deux groupes d'élèves s'inscrivent dans le pôle positif du concept de soi. Pour le SPPA, les moyennes varient entre 2,58 (fréquentations amoureuses) et 3,45 (concept de soi global) (échelle de 1 à 4). Pour le SDQ II, elles varient entre 3,96 (stabilité émotionnelle) et 5,22 (relation avec les pairs de même sexe) (échelle allant de 1 à 6).

En général, les concepts de soi des élèves appartenant à une minorité raciale tendent à être légèrement moins positifs que ceux des élèves n'appartenant pas à une minorité raciale. Par exemple, les membres des minorités raciales obtiennent des résultats légèrement inférieurs à ceux des autres élèves à 8 des 11 échelles du SDQ II. Les différences les plus fortes sont reliées à la performance scolaire en mathématiques

(respectivement 4,09 contre 4,57) et à la performance scolaire globale (respectivement 4,52 et 4,81). D'autres différences entre les deux groupes apparaissent dans le domaine des relations avec les pairs (du même sexe = 4,95 contre 5,22; du sexe opposé = 4,22 contre 4,44). Les résultats du SPPA suivent la même tendance que ceux du SDQ II.

Les moyennes obtenues par les deux groupes ont été soumises à deux analyses multivariées intersujets MANOVA. La première analyse a porté sur les 9 variables dépendantes correspondant aux échelles du SPPA et la seconde, sur les 11 échelles du SDQ II. Les analyses incluent 146 sujets répartis en deux groupes selon l'appartenance à une minorité raciale. Les résultats de ces deux analyses indiquent que l'appartenance à une minorité raciale n'est pas significativement liée au concept de soi des élèves de septième et huitième année (SPPA: $F(9, 136) = 0,94$, ns; SDQ II: $F(11, 134) = 1,59$, ns). Des analyses univariées pourraient souligner certaines différences significatives entre les deux groupes, notamment pour deux échelles du SDQ II, soit la performance en mathématiques ($F(1,144) = 5,9$, $p = 0,016$) et les relations avec les pairs du même sexe ($F(1,144) = 5,5$, $p = 0,021$). Cependant, les valeurs de p obtenues ne résistent pas à l' α de correction de Bonferroni pour les tests multiples ($\alpha = 0,05 \div 11$ analyses statistiques = $p < 0,004$).

Des analyses multivariées intersujets MANOVA n'ont pas indiqué de différence entre les filles des deux groupes (SPPA: $F(9, 63) = 1,86$, ns; SDQ II: $F(11, 61) = 1,66$, ns) ni entre les garçons des deux groupes (SPPA: $F(9, 63) = 0,59$, ns; SDQ II: $F(11, 61) = 1,04$, ns).

Le concept de soi global et les concepts de soi spécifiques des élèves membres des minorités raciales sont donc semblables à ceux des autres élèves.

Les résultats concernant le statut sociométrique

La méthodologie de la recherche demande à chaque élève de nommer trois élèves de la classe avec lesquels il voudrait réaliser des activités hors classe et trois élèves avec lesquels il ne voudrait pas partager ces activités. Il était donc possible d'attribuer à chaque élève un score pour le choix comme partenaire (popularité) en comptant le nombre de fois qu'il est choisi par les autres, de même qu'un score pour le rejet social en comptant le nombre de fois qu'il est rejeté par les autres. Ces scores doivent par la suite être transformés en scores Z afin qu'ils tiennent compte du nombre d'élèves par classe. Ainsi, pour chaque classe, on a calculé la moyenne du nombre de choix. Un élève qui obtient un score équivalent à la moyenne obtient un score Z de 0. Un élève qui a un score sous la moyenne obtient un score Z négatif et un élève dont le score est au-dessus de la moyenne obtient un score Z positif. Les scores pour le rejet social ont subi la même transformation. Cette méthode de transformation des données est largement utilisée dans le domaine du statut sociométrique (voir Boivin et Bégin, 1989).

Le tableau 1 présente les scores Z moyens pour le choix et le rejet en fonction de l'appartenance à une minorité raciale et du sexe. Les résultats soulignent que les élèves des minorités raciales obtiennent une moyenne négative au choix sociométrique de -0,18, alors que les élèves n'appartenant pas à une minorité raciale obtiennent une moyenne positive de 0,18. Cette différence est statistiquement significative ($t(144) = 2,4, p < 0,05$) et indique que les élèves des minorités raciales sont significativement moins choisis comme partenaires d'activité que les élèves qui ne font pas partie d'une minorité raciale. Quant au rejet des élèves comme partenaires d'activité, il n'existe pas de différence significative entre les deux groupes ($t(144) = 1,06, ns.$). Par conséquent, les deux groupes pourraient être considérés équivalents en ce qui a trait au rejet par les pairs, mais pas pour le choix de partenaires.

Tableau 1
Statut sociométrique: moyennes obtenues par les garçons et les filles en fonction de l'appartenance à une minorité ethnique

Statut sociométrique (scores Z)	Enfants appartenant à une minorité raciale			Enfants n'appartenant pas à une minorité raciale		
	M	F	Total	M	F	Total
	N = 37	N = 36	N = 73	N = 37	N = 36	N = 73
Choix	-0,10	-0,27 **	-0,18 *	-0,14	-0,51 **	0,18 *
Rejet	-0,03	-0,13	-0,08	0,30	-0,13	0,08

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

La comparaison entre les élèves de même sexe des deux groupes produit également des différences. Les filles appartenant à une minorité raciale (-0,27) sont choisies significativement moins souvent que les filles n'appartenant pas à une minorité raciale (0,51) ($t(70) = 2,69, p < 0,01$). Toutefois, l'appartenance à une minorité raciale n'affecte pas le choix sociométrique des garçons ($t(72) = -0,22, ns.$). En ce qui a trait au rejet social, il n'existe pas de différence significative entre les groupes de filles ($t(70) = 1,15, ns.$) ni entre les groupes de garçons ($t(72) = 1,15, ns.$).

Tableau 2
Statut sociométrique: moyennes obtenues par les élèves en fonction de l'appartenance à une minorité ethnique

Statut sociométrique (scores Z)	Enfants appartenant à une minorité ethnique			Enfants n'appartenant pas à une minorité ethnique
	Somalie	Liban	Haïti	
	N = 32	N = 14	N = 14	N = 73
Choix	-0,08	-0,28	-0,38 *	0,18 *
Rejet	-0,10	-0,33	0,06	0,08

* $p < 0,05$

Bien qu'il existe des différences entre le statut sociométrique des élèves appartenant à une minorité raciale et celui des élèves qui n'en font pas partie, les résultats du tableau 2 indiquent que les élèves des minorités raciales ne constituent pas un groupe homogène. Ainsi, pour les choix de partenaires, il n'y a pas de différence significative entre les élèves n'appartenant pas à une minorité raciale et les élèves provenant du Liban ($t(85) = 1,64$, ns) et de Somalie ($t(103) = 1,37$ ns). Cependant, les enfants provenant d'Haïti sont significativement moins choisis que les élèves qui n'appartiennent pas à une minorité raciale ($t(85) = 2,00$, $p < 0,05$). Les tests t portant sur le rejet social ne révèlent aucune différence entre les élèves provenant de ces trois régions et les élèves n'appartenant pas à une minorité raciale (Somalie: $t(103) = 1,05$, ns; Liban: $t(85) = 1,31$, ns; Haïti: $t(85) = 0,1$, ns).

La discussion des résultats et la conclusion

Cette section analyse et commente les résultats de la présente étude, en les comparant à ceux des autres recherches portant sur le concept de soi et le statut sociométrique des adolescentes et adolescents membres des minorités raciales. Nous insisterons particulièrement sur les résultats de l'étude de Herry et Worth Gavin (sous presse) qui, menée dans les mêmes écoles que la présente recherche, s'intéressait aux élèves francophones ontariens de quatrième, de cinquième et de sixième années. Puisque la plupart des élèves de la présente étude (7^e et 8^e années) étaient en cinquième ou en sixième année lorsqu'ils ont participé à l'étude de Herry et Worth Gavin (sous presse), ces deux études peuvent fournir indirectement une vision longitudinale de l'évolution du concept de soi et du statut sociométrique. Il faut noter que, en Ontario, la plupart des écoles élémentaires regroupent les élèves de la maternelle à la huitième année. Très peu d'élèves changent donc d'école après la sixième année.

La discussion des résultats concernant le concept de soi

Les résultats de cette étude révèlent que le concept de soi global des élèves de septième et de huitième années membres des minorités raciales n'est pas significativement différent de celui des élèves qui n'appartiennent pas à une minorité raciale. Ils concordent avec ceux des études décrites précédemment. Il semble donc que le passage à l'adolescence combiné au statut minoritaire particulier des membres des minorités raciales en Ontario ne provoque pas de différence sur le plan du concept de soi des élèves. De plus, contrairement aux études menées sur le sujet, il n'existe pas de différence entre les deux groupes pour les concepts de soi spécifiques comme l'apparence physique, qui constituait le domaine le plus fréquemment cité par les chercheurs (Verkuyten, 1991; Wade, 1991). Finalement, les analyses n'ont révélé aucune différence entre les concepts de soi des filles et des garçons des deux groupes.

Ces résultats sont d'autant plus fiables qu'ils reposent sur deux sources d'information, soit le SPPA (Harter, 1985) et le SDQ II (Marsh, 1988). Ces questionnaires d'évaluation du concept de soi font appel à des processus cognitifs différents de la part

du répondant. En effet, les énoncés du SPPA (Harter, 1985) nécessitent un choix forcé entre une description positive et une description négative de soi, alors que le SDQ II (Marsh, 1988) demande à l'élève de réagir aux énoncés, à l'aide d'une échelle graduée de 6 points, allant de faux à vrai.

Les résultats concernant le concept de soi des membres des minorités raciales sont encourageants, étant donné le rôle important que joue le concept de soi dans le développement de la personne. En effet, un concept de soi positif favoriserait une transition harmonieuse entre les étapes de ce développement (Harter, 1990).

Dans le domaine des études ethniques, il faut établir une distinction entre le concept de soi et l'identité ethnique. Cette dernière correspond à la façon dont une personne décrit et perçoit son groupe d'appartenance. Les études tendent à démontrer que la relation entre le concept de soi et l'identité ethnique serait faible (Gibbs, 1985; Grossman *et al.*, 1985; Harter, 1990). Ainsi, un membre d'une minorité raciale peut développer un concept de soi positif tout en éprouvant des sentiments ambivalents vis-à-vis de son groupe d'appartenance. Bien que des auteurs suggèrent de se centrer sur le concept de soi plutôt que sur l'identité ethnique (Grossman *et al.*, 1985), l'analyse méticuleuse de ces concepts et la vérification de leur impact sur le développement de la personne seraient importantes, et encore davantage dans un contexte minoritaire francophone. Il faudrait également vérifier le rôle de certaines variables sur le développement du concept de soi et de l'identité ethnique, comme l'impact des conceptions véhiculées par les proches de l'enfant et de l'adolescent à propos de la langue, de la majorité et de leur statut minoritaire. Ces éléments peuvent, dans certains cas, contrecarrer et, dans d'autres, amplifier les effets des attitudes et des conceptions négatives véhiculées par la société à propos des groupes minoritaires (Harter, 1990).

La discussion des résultats concernant le statut sociométrique

Les résultats concernant le statut sociométrique font voir que les filles membres des minorités raciales sont choisies significativement moins souvent que les filles de la majorité. Cependant, l'appartenance à une minorité raciale n'affecte pas les choix sociométriques des garçons, ni le rejet social des filles et des garçons.

Les analyses des résultats en fonction du pays d'origine des élèves montrent que, pour les choix de partenaires, il n'y a pas de différence significative entre les élèves n'appartenant pas à une minorité raciale et les élèves provenant du Liban et de Somalie. Cependant, les élèves provenant d'Haïti sont significativement moins choisis que les élèves de la majorité. Les analyses portant sur le rejet social ne révèlent aucune différence entre les élèves provenant de ces trois régions et les élèves qui n'appartiennent pas à une minorité raciale.

Selon Rotheram-Borus et Tsemberis (1989), les différences de statut sociométrique chez les membres des minorités raciales résultent souvent de deux types de difficultés. D'une part, des différences culturelles dans le mode de socialisation entraî-

neraient chez certains élèves minoritaires, une interprétation erronée du comportement des membres du groupe majoritaire ou des autres groupes ethniques. D'autre part, les comportements démontrés par les jeunes minoritaires peuvent être perçus et étiquetés par les autres comme étant socialement inadéquats, même si leurs comportements et leurs attitudes sont compatibles avec les attentes de son groupe ethnique.

Le non-choix des filles membres des minorités raciales comme partenaires de jeu ou de travail peut également s'expliquer par la structure des réseaux d'amitiés qui diffère entre les filles et les garçons. Le réseau des garçons est moins exclusif et plus étendu que celui des filles. Puisque les adolescentes et les adolescents ont tendance à choisir des élèves de même origine ethnique et de même sexe qu'eux, les possibilités que les filles des minorités raciales soient choisies comme partenaires sont plus faibles que chez les garçons (Clark et Ayers, 1988; Urberg *et al.*, 1995).

Toutefois, il faut noter que le non-choix comme partenaire de jeu ou de travail, qui touche notamment les filles des minorités raciales et les élèves d'Haïti, ne semble pas affecter leur concept de soi. En effet, il n'existe pas de différence entre leurs concepts de soi spécifiques liés à la popularité et aux relations avec les pairs de même sexe ou de sexe opposé et ceux des autres groupes d'élèves. Il serait possible que la prise de conscience de ce non-choix crée un conflit interne qui entraîne une surévaluation du concept de soi. Cependant, ces élèves pourraient aussi ne pas avoir conscience de ce phénomène. Cette dernière hypothèse met en évidence une des limites de cette étude: elle ne tient compte que du nombre de nominations sans se soucier de la qualité des relations interpersonnelles ni du degré de satisfaction qu'en retirent les personnes. Ainsi, une personne pourrait être moins choisie ou plus rejetée par les autres, mais pourrait compter sur une amitié solide qui contrecarrerait les effets négatifs du non-choix ou du rejet. Cette situation pourrait être encore plus valide pour les filles de septième et de huitième années qui ont tendance à se tenir en groupe restreint et à développer plus d'amitiés réciproques que les garçons. Des études ultérieures devraient tenir compte à la fois du statut sociométrique et de la satisfaction engendrée par les relations interpersonnelles.

La comparaison des résultats de la présente étude avec ceux de la recherche de Herry et Worth Gavin (sous presse) souligne une amélioration du statut sociométrique des élèves membres des minorités raciales au sein des écoles françaises de la région de la capitale canadienne. En effet, les garçons et les filles de quatrième, cinquième et sixième années membres des minorités raciales étaient moins choisis que les élèves de la majorité. Les filles étaient aussi plus rejetées que les autres élèves (*Ibid.*). En septième et en huitième années, l'appartenance à une minorité raciale n'affecte que le choix des filles de ces groupes comme partenaires de jeu ou de travail. Elle n'affecte plus le choix des garçons ni le rejet social des filles. On note également en septième et huitième années, l'absence du non-choix et du rejet social pour les élèves provenant du Liban. Cependant, la situation des élèves provenant d'Haïti est demeurée stable: ils sont encore moins choisis que les élèves des autres groupes. Finalement, les résultats présentés dans cette étude sont «meilleurs» que ceux des études américaines dans

lesquelles les adolescentes et les adolescents membres des minorités raciales sont significativement moins choisis que les élèves de la majorité.

Ces résultats contredisent les études qui, comme celle de Rotheram-Borus et Tsemberis (1989), soulignent que les différences ethniques s'accroissent avec la puberté et les fréquentations amoureuses, ce qui entraîne une dégradation du statut sociométrique des membres des minorités raciales. Par contre, ils confirment des prédictions plus optimistes, dont celle de Clark et Ayers (1988) qui prévoit une amélioration du statut sociométrique des membres des minorités raciales en septième et en huitième années.

On pourrait être tenté d'expliquer cette amélioration du statut sociométrique par la durée du contact au sein de l'école et par le nombre d'années passées au pays. Howes et Wu (1990) illustrent en ces termes l'effet hypothétique du temps de contact sur le statut sociométrique des membres des minorités raciales:

La création des écoles intégrées visait à augmenter la fréquence des contacts interraciaux au sein des écoles. Selon leurs défenseurs, ces contacts interraciaux quotidiens accroissent les probabilités que les élèves appartenant à des minorités raciales soient perçus comme des personnes plutôt que des membres d'un groupe stéréotypé (Hallinan et Smith, 1984). Dans une telle situation, les élèves sont plus enclins à jouer et à lier des amitiés intra et interethniques. De plus, il ne devrait pas y avoir de corrélation entre le statut sociométrique et l'appartenance à une minorité raciale (Howes et Wu, 1990, p. 537).

Cependant, les études américaines sur la déségrégation recensées par Hallinan et Teixeira (1987) démontrent que les Blancs et les Noirs continuent à exprimer une préférence pour les amitiés entre membres du même groupe et que les membres des minorités raciales continuent d'être moins choisis comme partenaires de jeu ou de travail.

Dans l'analyse des relations interraciales harmonieuses, les recherches délaissent de plus en plus l'hypothèse du temps de contact pour se tourner vers l'action pédagogique (Boulton et Smith, 1993). Les chercheurs qui obtiennent des résultats positifs dans ce domaine proposent des structures de gestion des écoles qui favorisent les relations interraciales et utilisent des stratégies d'enseignement qui permettent l'apprentissage de la coopération et du respect mutuel. Les recherches sur les effets de l'apprentissage coopératif sur les relations interraciales en constituent de bons exemples (Hamm et Adams, 1991; Holt, 1993). Parmi les effets de l'apprentissage coopératif, les auteurs notent de meilleures relations sociales entre les élèves d'origines ethniques variées (Manning et Lucking, 1991), une amélioration du rendement académique (Pipkin et Yates, 1992), du concept de soi (Manning et Lucking, 1991), des habiletés sociales (Manning et Lucking, 1991) et du comportement des élèves (Pipkin et Yates, 1992).

L'amélioration du statut sociométrique des élèves membres des minorités raciales visés par la présente étude pourrait être attribuée aux actions pédagogiques menées

par le personnel des écoles qu'ils fréquentent. En effet, plusieurs écoles ont mis en vigueur des plans systématiques visant l'intégration sociale des élèves membres des minorités raciales et le développement de relations interraciales harmonieuses. Ces programmes incluent des actions dans l'école et dans la classe, en passant par le développement professionnel des enseignantes et des enseignants dans le domaine de l'éducation interculturelle.

Toutefois, malgré ces résultats encourageants, il faut poursuivre la recherche et l'action pédagogique visant les relations interraciales, notamment auprès des filles et de groupes d'élèves plus à risque.

NOTE

1. Ce projet de recherche a été subventionné par Multiculturalisme Canada. Les auteurs désirent remercier Lucie Vincent-Leblanc et Jacinthe Marchand pour leur précieuse collaboration lors de la cueillette des données de même que le personnel et les élèves des écoles du Conseil scolaire de langue française d'Ottawa-Carleton qui ont collaboré à l'étude.

Abstract – This article examines self-concept and the sociometric status of racial minority adolescents in French schools within Ontario. Evaluation of self-concept was based on a French version of two well-known tests: Harter (1985) and Marsh (1988). The evaluation of sociometric status was based on the technique of naming pairs. The tests show significant results regarding sociometric status: a) that racial minority girls are less often chosen as partners than those from the majority group, b) that belonging to a racial minority group does not affect choices made by boys nor the social rejection of girls or boys, and c) that some differences were related to minority students' country of origin.

Resumen – Este artículo estudia la relación entre el concepto de sí y la condición sociométrica en adolescentes de minorías raciales inscritos en escuelas francesas de la provincia de Ontario. El concepto de sí se evaluó con las versiones francesas de dos pruebas: la de Harter (1985) y la de Marsh (1988); la evaluación de la condición sociométrica se hizo usando la técnica de denominación de iguales. Se hallaron resultados significativos en cuanto a la condición sociométrica, que indican a) que las muchachas adolescentes de minorías raciales son escogidas como pareja menos frecuentemente que las adolescentes de la mayoría racial; b) que la pertenencia a una minoría racial no afecta la elección sociométrica de los muchachos adolescentes ni el rechazo social de muchachas y muchachos; y c) que existen diferencias ligadas al país de origen de los estudiantes.

Zusammenfassung – Dieser Artikel befasst sich mit dem Selbstgefühl und der soziometrischen Stellung von Jugendlichen rassischer Minderheiten in französischen Schulen in Ontario. Zur Beurteilung des Selbstgefühls wurde die französische Fassung von zwei anerkannten Tests eingesetzt: Harter (1985) und Marsh (1988). Zur Beurteilung der soziometrischen Stellung wurde die Methode der Wahl von Klassenkameraden benutzt. Diese ergab folgende verwertbare Ergebnisse: a) Mädchen rassischer Minderheiten werden weniger oft als Partner

gewählt als Mädchen der Mehrheit; b) die Tatsache, dass ein Klassenkamerad einer rassistischen Minderheit angehört, beeinflusst weder die soziometrischen Entscheidungen der Jungen, noch den sozialen Ausschluss der Mädchen und der Jungen; c) es bestehen mit dem Herkunftsland der Schüler verbundene Unterschiede.

RÉFÉRENCES

- Basow, S. (1984). Ethnic group differences in educational achievement in Fiji. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15, 435-51.
- Blasi, A. (1987). Identity and the development of the self. In D. K. Lapsley et F. C. Power (dir.), *Self, ego, and identity: Integrative approaches* (p. 226-242). New York, NY: Springer-Verlag.
- Boivin, M. et Bégin, G. (1989). Peer status and self-perception among early elementary school children: The case of the rejected children. *Child Development*, 60, 591-596.
- Boulton, M. J. et Smith, P. K. (1993). Ethnic, gender partner, and activity preferences in mixed-race schools in the U.K.: Playground observations. In C. H. Hart (dir.), *Children on playgrounds: Research perspectives and applications* (p. 210-237). Albany, NY: State University of New York Press.
- Bowler, R., Rauch, R. et Schwarzer, G. (1986). Self-esteem and interracial attitudes in Black high school students: A comparison with five other ethnic groups. *Urban Education*, 21, 3-19.
- Bracken, B. A. et Crain, R. M. (1994). Children's and adolescents' interpersonal relations: Do age, race, and gender define normaly? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 12, 14-32.
- Burns, R. B. (1979). *The self-concept: Theory, measurement development and behaviour*. New York, NY: Longman.
- Byrne, B. M. (1988). Adolescent self-concept, ability grouping, and social comparisons: Reexamining academic track differences in high school. *Youth and Society*, 20, 46-67.
- Byrne, B. M. et Shavelson, R. J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78, 474-481.
- Clark, M. L. et Ayers, M. (1988). The role of reciprocity and proximity in junior high school friendships. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 403-407.
- Combs, A. W. (1959). *Individual behavior*. New York, NY: Harper and Row.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, CA: Freeman.
- Flouris, G., Kassotakis, M. et Vamvoukas, M. (1990). The self-concept and career aspirations of Greek students in Greece, France, Germany and Egypt: An exploratory study. *School Psychology International*, 11, 261-271.
- Gibbs, J. T. (1985). City girls: Psychosocial adjustment of urban Black adolescent females. *A Scholarly Journal on Black Women*, 2, 28-36.
- Gouvernement de l'Ontario (1990). *Notre patrimoine culturel. Guide pédagogique pour le respect de l'équité raciale et ethnoculturelle*, 7, 8 et 9 année. Toronto: Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.
- Gouvernement de l'Ontario (1991). *L'unité dans la diversité. Guide pédagogique pour l'équité raciale et ethnoculturelle, années préparatoires et années de formation*. Toronto: Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.
- Gouvernement de l'Ontario (1993). *Le programme d'études commun: de la première à la neuvième année*. Toronto: Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.
- Grossman, B., Wirt, R. et Davids, A. (1985). Self-esteem, ethnic identity, and behavioral adjustment among Anglo and Chicano adolescents in West Texas. *Journal of Adolescence*, 8, 57-68.
- Hallinan, M. et Smith, S. S. (1984). The effects of classroom racial composition on students' interracial friendliness. *Social Psychology Quarterly*, 48, 3-16.

- Hallinan, M. T. et Teixeira, R. A. (1987). Opportunities and constraints: Black-White differences in the formation of interracial friendships. *Child Development*, 58, 1358-1371.
- Hamm, M. et Adams D. (1991). Diversity gives schools infinite learning possibilities. *School Administrator*, 48, 22-24.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for adolescents: Revision of the PCSC (1979)*. Document non publié, Université de Denver.
- Harter, S. (1990). Self and identity development. In S. Feldman et G. R. Elliott (dir.), *At the threshold: The developing adolescent* (p. 352-387). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Herry, Y. et Worth Gavin, D. (sous presse). Les minorités ethniques au sein des écoles: concept de soi, statut sociométrique et perception des pairs et des enseignants. *Canadian Ethnic Studies*.
- Hirsch, B. J. et Rapkin, B. D. (1987). The transition to junior high school: A longitudinal study of self-esteem, psychological symptomatology, school life, and social support. *Child Development*, 58, 1235-1243.
- Holt, D. (1993). *Cooperative learning: A response to linguistic and cultural diversity*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Howes, C. et Wu, F. (1990). Peer interactions and friendships in an ethnically diverse school setting. *Child Development*, 61, 537-41.
- Jordan, D. J. (1994). Research notes. Youth coaches and self-esteem, and race and peer relations. *Camping-Magazine*, 66, 46-47.
- Kistner, J., Metzler, A., Gatlin, D. et Risi, S. (1993). Classroom racial proportions and children's peer relations: Race and gender effects. *Journal of Educational Psychology*, 85, 446-452.
- Kohr, L. R., Coldiron, J. R., Skiffington, W. E. et Masters, R. J. (1988). The influence of race, class, and gender on self-esteem for fifth, eighth and eleventh grade students in Pennsylvania schools. *Journal of Negro Education*, 57, 467-481.
- Lecky, P. (1945). *Self-consistency: A theory of personality*. New York, NY: Island Press.
- Lortie-Lussier, M. et Fellers, G. L. (1991). Self-ingroup relationship: Their variations among Canadian pre-adolescents of English, French and Italian origin. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 22, 458-471.
- Manning, M. L. et Lucking, R. (1991). The why, and how of cooperative learning. *Social Studies*, 83, 120-124.
- Marsh, H. W. (1984). *Age and sex effects in multiple dimensions of preadolescent self-concept*. Sydney: University of Sidney (Document ERIC ED 252 600).
- Marsh, H.W. (1988a). *The influence of internal and external frames of reference on the formation of math and english self-concepts*. Sydney: University of Sidney (Document ERIC ED 299 155).
- Marsh, H. W. (1988b). *The Self-Description Questionnaire II*. Sydney: University of Sidney.
- Marsh, H. W. (1989). *Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early childhood*. Sydney: University of Sidney (Document ERIC ED 252 600).
- Marsh, H. (1993). The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30, 841-860.
- Miller, N. (1983). Peer relations in desegregated schools. In J. L. Espstein et N. Karweit (dir.), *Friends in school* (p. 201-216). New York, NY: Academic Press.
- Muller, D. (1978). *Self-concept: A new alternative for education*. College of Education Dialogue Series Monograph (Document ERIC ED 165-067).
- Pang, V. O., Mizokawa, D. T., Morishima, J. K. et Olstad, R. G. (1985). Self-concepts of Japanese-American children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 16, 99-109.
- Pipkin, R. et Yates, D. (1992). Multicultural education: A middle school's approach to preparing tomorrow's leaders. *Spectrum*, 10, 37-40.

- Richman, C. L., Clark, M. L. et Brown, K. P. (1985). General and specific self-esteem in late adolescent students: Race X gender X SES effects. *Adolescence*, 20, 555-566.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centred therapy*. Boston, NH: Houghton Mifflin.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York, NY: Basic Books.
- Rotheram-Borus, M. J. et Tsemberis, S. J. (1989). Social competency training programs in ethnically diverse communities. In L. A. Bond et B. E. Compas (dir.), *Primary prevention and promotion in the schools. Primary prevention of psychopathology* (p. 297-318). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Schwarzwald, J. et Hoffman, M. A. (1993). Academic status and ethnicity as determinants of social acceptance. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 24, 71-80.
- Schwarzwald, J., Laor, T. et Hoffman, M. (1986). Impact of sociometric method and activity content on assessment of intergroup relations in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 56, 24-31.
- Shavelson, R. J. et Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. et Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Sorsdahl, S. N. et Sanche, R. P. (1985). The effects of classroom meetings on self-concept and behavior. *Elementary School Guidance and Counseling*, 10, 49-56.
- Spurlock, J. (1986). Development of self-concept in Afro-American children. *Hospital and Community Psychiatry*, 37, 66-70.
- Urberg, K. A., Degirmencioglu, S. M., Tolson, J. M. et Halliday-Scher, K. (1995). The structure of adolescent peer networks. *Developmental Psychology*, 31, 540-547.
- Verkuyten, M. (1986). Impact of ethnic and sex differences on global self-esteem among adolescents in the Netherlands. *Psychological Reports*, 59, 446.
- Verkuyten, M. (1991). Self-esteem and the evaluation of ethnic identity among Turkish and Dutch adolescents in the Netherlands. *Journal of Social Psychology*, 130, 285-97.
- Wayment, H. et Zetlin, A. G. (1989). Theoretical and methodological considerations of self-concept measurement. *Adolescence*, 24, 339-348.
- Whitley, B. E., Schofield, J. W. et Snyder, H. N. (1984). Peer preferences in a desegregated school: A round robin analysis. *Journal of Personality et Social Psychology*, 46, 799-810.
- Wade, T. J. (1991). Race and sex differences in adolescent self-perceptions of physical attractiveness and level of self-esteem during early and late adolescence. *Personality and Individual Differences*, 12, 1319-1324.
- Watkins, D. et Akande, A. (1992). The internal structure of the self description questionnaire: A Nigerian investigation. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 120-125.
- Watkins, D., Lam, M. K. et Regmi, M. (1991). Cross-cultural assessment of self-esteem: A Nepalese investigation. *Psychologia*, 24, 98-108.
- Watkins, D., Regmi, M. et Alfon, M. (1990). Antecedents of self-esteem of Nepalese and Filipino students. *Journal of Genetic Psychology*, 151, 341-347.
- Wylie, R. C. (1979). *The self-concept: Theory and research on selected topics*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.