

L'engagement scolaire des garçons et des filles : une analyse comparative des résultats de recherches empiriques

Boys' and Girls' Commitment to School: A Comparative Analysis of Empirical Research Findings

Isabelle Archambault et Michel Janosz

Volume 36, numéro 1, 2007

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1097197ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1097197ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)

2371-6053 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Archambault, I. & Janosz, M. (2007). L'engagement scolaire des garçons et des filles : une analyse comparative des résultats de recherches empiriques. *Revue de psychoéducation*, 36(1), 81–107. <https://doi.org/10.7202/1097197ar>

Résumé de l'article

Cette recension des écrits propose une étude comparative de l'engagement comportemental, affectif et cognitif des garçons et des filles à l'école. À partir de plus d'une centaine d'articles et de chapitres de livres recensés dans différentes bases de données (psychINFO, ERIC, Medline, Social work abstract), cet article vise d'abord à définir la notion d'engagement scolaire ainsi que les différentes dimensions qui la composent. Ensuite, il sera question de dresser un portrait des différences de genre documentées dans l'étude empirique du phénomène. À travers les écrits, le portrait de l'engagement scolaire apparaît relativement congruent d'une étude à l'autre et beaucoup plus positif pour les filles que pour les garçons. Le portrait moins reluisant des garçons, surtout ceux issus de milieux défavorisés, demeure toutefois difficile à interpréter. Considérant que le désengagement peut entraîner le désinvestissement progressif des élèves à l'école et, à plus long terme, mener au décrochage scolaire, il convient de prendre très au sérieux les différences de genre observées, surtout en ce qui a trait à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Cette recension propose plusieurs pistes de réflexion et insiste sur l'importance d'étudier l'engagement scolaire des garçons et des filles à partir de devis longitudinaux rigoureux, en s'intéressant à l'étude des continuités et discontinuités du développement au cours de la petite enfance, de l'enfance et de l'adolescence.

L'engagement scolaire des garçons et des filles : une analyse comparative des résultats de recherches empiriques

Boys' and Girls' Commitment to School: A Comparative Analysis of Empirical Research Findings

I. Archambault¹

M. Janosz¹

1. Université de Montréal,
Groupe de recherche sur la
réussite scolaire

Cette recherche a été financée par le programme des Actions Concertées « Persévérance et réussite scolaire » du Fond Québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC).

Correspondance :

Isabelle Archambault
École de psychoéducation
7200 Hutchison, suite 200
Montréal (Québec)
H3N 1Z2
isabelle.archambault@umontreal.ca

Résumé

Cette recension des écrits propose une étude comparative de l'engagement comportemental, affectif et cognitif des garçons et des filles à l'école. À partir de plus d'une centaine d'articles et de chapitres de livres recensés dans différentes bases de données (psychINFO, ERIC, Medline, Social work abstract), cet article vise d'abord à définir la notion d'engagement scolaire ainsi que les différentes dimensions qui la composent. Ensuite, il sera question de dresser un portrait des différences de genre documentées dans l'étude empirique du phénomène. À travers les écrits, le portrait de l'engagement scolaire apparaît relativement congruent d'une étude à l'autre et beaucoup plus positif pour les filles que pour les garçons. Le portrait moins reluisant des garçons, surtout ceux issus de milieux défavorisés, demeure toutefois difficile à interpréter. Considérant que le désengagement peut entraîner le désinvestissement progressif des élèves à l'école et, à plus long terme, mener au décrochage scolaire, il convient de prendre très aux sérieux les différences de genre observées, surtout en ce qui a trait à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Cette recension propose plusieurs pistes de réflexion et insiste sur l'importance d'étudier l'engagement scolaire des garçons et des filles à partir de devis longitudinaux rigoureux, en s'intéressant à l'étude des continuités et discontinuités du développement au cours de la petite enfance, de l'enfance et de l'adolescence.

Mots-clés : Décrochage, engagement scolaire, différences de genre

Abstract

The present literature review focuses on the comparative study of boys and girls behavioral, affective, and cognitive engagement in school. Based on more than one hundred articles and book chapters retrieved from different database (psychINFO, ERIC, Medline, Social work abstract), it first aims to define the school engagement construct and its associated dimensions. Further, gender differences assessed in the empirical literature of the phenomenon are documented. Over the scientific literature, the main picture of

school engagement appears relatively congruent and much more positive for girls. Boys more dismissive profile, especially for those coming from low socioeconomic background, remains difficult to interpret. However, considering that student disengagement can lead to their disinvestment from learning and eventually, can be associated with school dropout, gender differences in language arts need to be considered seriously. This review discusses multiple concerns regarding boys and girls engagement in school. It also emphasis on the importance of studying this issue using longitudinal research design to account for developmental continuity and discontinuity from the beginning of childhood to the end of adolescence.

Keywords: Dropout, school engagement, gender differences

Dans toute société, les individus se trouvent indéniablement assujettis à des rôles, des attentes et des exigences différenciées selon leur genre. Outre l'influence bien établie des caractéristiques biologiques sur les comportements et les attitudes des garçons et des filles (Bjorklund & Kipp, 1996; Ehrhardt, 1984; Fechner, 2003; Huddleston & Ge, 2003; Maccoby, 2002), on doit considérer l'influence des rôles que leur font endosser les processus de socialisation (Richardson, Koller, & Katz, 1986). On s'attend à ce que les garçons soient autonomes, davantage centrés sur eux-mêmes, indépendants, compétitifs, performants, actifs et qu'ils répriment leurs émotions. En revanche, on s'attend à ce que les filles soient ouvertes aux autres, maternelles, affectueuses, amicales, coopératives et sociables (Maccoby, 2002; Philpott, 2000). Les processus de socialisation incitent les enfants à adopter des rôles différents, plus instrumentaux pour les garçons et plus expressifs pour les filles (Chase-Landsale, Wakschlag, & Brooks-Gunn, 1995). Ces différences émergent et s'expriment notamment à l'école, contexte privilégié du développement social des enfants et des adolescents (Furlong et al., 2003; Henning-Stout & Conoley, 1992). Ainsi, les chercheurs s'efforcent-ils d'identifier et de mieux comprendre ces différentes facettes du développement des garçons et des filles afin d'en saisir l'expression et la contribution au cours de l'expérience scolaire.

Plusieurs recherches empiriques récentes se sont intéressées aux différents facteurs influents dans le cheminement scolaire des garçons et des filles tels que la réussite (performance, diplomation, etc.), la motivation scolaire, les attitudes et les comportements à l'école (Chouinard, 2002; Einarsson & Granstrom, 2002; Johnson & Engelhard, 1992; Lightbody, Siann, Stock, & Walsh, 1996). Par ailleurs, aucune étude à notre connaissance n'a dressé de portrait exhaustif et comparatif de l'expérience scolaire des garçons et des filles sur la base unique de résultats de recherches empiriques. Certaines synthèses fort pertinentes comme celles proposées par le Ministère de l'Éducation (Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec, 1999, Pelletier, 2004; Rheault, 2004) se sont déjà penchées sur la problématique des différences de genre, mais comme plusieurs sources utilisées ne reposent pas sur des études empiriques, leur objectivité scientifique demeure questionnable. Pour parvenir à dresser un portrait des différences entre les garçons et les filles à l'école à partir de recherches empiriques, il a été jugé nécessaire d'adopter un cadre conceptuel pour délimiter et classer les résultats des différentes études. Le cadre conceptuel de l'engagement scolaire a donc été retenu pour cette tâche. Plusieurs chercheurs ont récemment proposé d'aborder l'engagement scolaire des élèves à travers trois dimensions, soit la dimension comportementale, la

dimension affective et la dimension cognitive (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Jimerson, Campos, & Greif, 2003). Ces trois dimensions de l'engagement permettront de structurer l'examen critique des différences de genre contenues dans les différentes recherches.

Objectifs et méthode

Le but de cet article est donc d'effectuer une analyse comparative des connaissances issues des recherches scientifiques sur les différentes dimensions de l'engagement scolaire des garçons et des filles. Après avoir défini le concept d'engagement scolaire, nous présentons les résultats des études quantitatives recensées en les classant selon la dimension de l'engagement scolaire à laquelle ils réfèrent (dimensions comportementale, affective, cognitive). Afin de répertorier un maximum d'études pertinentes, nous avons eu recours à différentes bases de données (psychINFO, ERIC, Medline, Social Work Abstract) et avons utilisé plusieurs mots clés référant à la fois à la notion globale d'engagement scolaire (ex. engagement, investissement, affiliation, etc.) et à la fois aux différents concepts utilisés pour définir ses trois dimensions (ex. absentéisme, indiscipline, activités parascolaires, attrait de l'école, sentiment d'appartenance, stratégie d'apprentissage, buts d'apprentissage, motivation intrinsèque, etc.). Nous avons répertorié plus de mille articles et chapitres de livre et en avons retenu plus d'une centaine qui comparaient sur la base de données quantitatives, les dimensions comportementale, affective et cognitive de l'engagement scolaire des garçons et des filles. Nous avons également retenu certains articles et/ou chapitres de livre dont les échantillons étaient composés soit uniquement de garçons ou uniquement de filles. Enfin, pour considérer certaines études québécoises d'importance, nous avons élargi notre analyse à certaines recherches qualitatives.

La notion d'engagement scolaire

Si généralement l'expression de l'engagement scolaire renvoie à l'investissement des élèves à l'école (Mahoney, 2000; Mc Neal, 2003), la plupart des travaux qui en traitent ne précisent pas de quoi il s'agit. Les définitions sont en effet souvent absentes des travaux recensés sur l'engagement et lorsqu'elles s'y trouvent, elles demeurent relativement éclatées (Jimerson, Campos, & Greif, 2003). Le sentiment d'appartenance (OCDE, 2003), les liens sociaux à l'école (Eggert, Thompson, Herting, Nicholas, et al., 1994; Hirshi, 1969), l'affiliation scolaire, l'implication éducative (Wehlage, Rutter, Smith, Lesko, & Fernandez, 1989) et la qualité émotionnelle de l'implication des élèves envers leurs apprentissages (Degelsmith, 2001) sont autant de dimensions auxquelles recourent les chercheurs pour définir et mesurer l'engagement scolaire. Ainsi, pour pallier à cette lacune théorique, certains auteurs ont proposé une nouvelle définition de l'engagement, soit celle d'une métanotion relativement complexe et regroupant trois dimensions: une dimension comportementale, affective et cognitive (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Furlong et al., 2003; Jimerson, Campos, & Greif, 2003). Ce sont donc les connaissances scientifiques associées aux dimensions de cette métanotion qui font l'objet de notre propos sur le portrait différentiel des garçons et des filles.

Dimensions de l'engagement scolaire

Tout comme les définitions de la métanotion d'engagement, il existe peu de balises permettant de circonscrire les concepts qui définissent ses trois dimensions. Très peu de nuances sont en effet apportées dans les écrits scientifiques pour distinguer les facteurs qui influencent l'engagement de ceux qui le définissent ou qui définissent l'une de ces dimensions. Afin de bien cerner ces nuances, nous avons choisi de ne retenir dans les définitions que nous proposons que les concepts qui se rapprochent des définitions actuelles de l'engagement. Ainsi, les prédicteurs, les facteurs modérateurs (qui font varier le lien avec l'école) et les médiateurs de l'engagement (qui expliquent partiellement ou complètement ce lien) n'en feront pas partie. D'ailleurs, outre quelques exceptions, notamment les relations avec les pairs et les enseignants qui sont des facteurs parfois intégrés par certains auteurs dans la dimension affective de l'engagement (Jimerson, Campos & Greif, 2003), les prédicteurs n'apparaissent pratiquement jamais dans les définitions retracées dans les écrits.

Dimension comportementale de l'engagement scolaire

La dimension comportementale de l'engagement scolaire renvoie à la manière observable avec laquelle les élèves agissent dans l'environnement scolaire (Jimerson, Campos & Greif, 2003). Elle comporte trois axes (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004) : disciplinaire, scolaire et parascolaire. Ces catégories servent surtout à classer les divers comportements, mais tout comme les dimensions de l'engagement, elles ne sont pas exclusives. Certains comportements peuvent en effet recouper plus d'un axe : par exemple, l'effort peut concerner l'axe scolaire (faire concrètement ses devoirs) et parascolaire (s'organiser pour participer à telle activité). L'axe des conduites disciplinaires renvoie aux comportements de conformité : répondre aux consignes de la classe et de l'école, être assidu et se conduire de manière socialement acceptable. Le second axe s'intéresse à l'implication de l'élève dans ses apprentissages et ses tâches scolaires et est associé à des conduites telles que participer aux discussions et aux travaux d'équipes, s'appliquer dans ses devoirs, etc. Enfin, l'axe parascolaire vérifie essentiellement le type, l'ampleur et la qualité de la participation aux activités du milieu scolaire. Grâce à cette subdivision en trois axes, la dimension comportementale de l'engagement scolaire reste la plus élaborée et la mieux définie (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004).

Conduites disciplinaires. Les recherches récentes intéressées par les différences garçons-filles portent plus souvent sur les problèmes de comportement extériorisés (hyperactivité, opposition, agression, comportements antisociaux) (Baker et al., 2001; Clark, Prior, & Kinsella, 2002; Fergusson & Horwood, 1998; Royer, Couture, Fortin, Potvin, & Marcotte, 2000) et intériorisés (dépression, anxiété) (Ensminger & Slusarcick, 1992; Hagin, 1997; Newbegin & Owens, 1996; Quiroga, Janosz, & Marcotte, 2006; Roeser, Eccles, & Sameroff, 1998) qui s'expriment et évoluent dans le contexte scolaire. Par contre, certaines recherches qui portent spécifiquement sur les différences entre les garçons et les filles dans les conduites disciplinaires en classe et à l'école ont tout de même été répertoriées dans les écrits.

Plusieurs d'entre elles ont été entreprises dans les années 80 et 90 (Bouchard & St-Amant, 1996; LeBlanc & French, 1997; Loranger, Couture, & Fortin, 1981; Serbin, Zelkowitz, Doyle, & Gold, 1990; Zern, 1991) et s'intéressent aux réponses comportementales des garçons et des filles aux règles ou aux consignes des adultes de même qu'à leur assiduité, leur investissement et leur participation scolaire.

Selon ces études, on observe des différences en fonction du genre dans les conduites disciplinaires dès le premier cycle du primaire. Selon Serbin, Zelkowitz, Doyle, et Gold (1990), les comportements représentatifs d'une bonne conduite (s'asseoir en silence, lever la main...) seraient prévalents chez les filles et chez les enfants dont les parents ont préalablement renforcé ce type de comportements. Ainsi, les petites filles respecteraient davantage les règles de la classe (Helwig, Anderson, & Tindal, 2001; Riding & Fairhurst, 2001) alors que les comportements d'agressivité, d'hyperactivité et d'inattention seraient plus fréquents chez les garçons (Lutz, Fantuzzo, & McDermott, 2002; Webster-Stratton, 1996). Ces conduites ainsi que la plus grande propension des garçons à préférer les activités physiques, l'exploration de l'environnement et les activités peu structurées seraient plus souvent réprimées par le personnel scolaire (Serbin, Zelkowitz, Doyle & Gold, 1990). Que les filles déploient des comportements plus positifs à l'école ne fait cependant pas l'unanimité. Certaines rapportent en effet que la transgression des règles serait non seulement l'apanage des deux genres, mais que les garçons se montreraient légèrement plus obéissants que les filles (Borg & Falzon, 1994; Zern, 1991), moins désordonnés et plus francs (Borg & Falzon, 1994). L'âge des élèves observés et la petite taille des échantillons utilisés (LeBlanc & French, 1997; Zern, 1991) ne permettent toutefois pas de généraliser les résultats de ces études.

Les recherches récentes auprès des élèves du secondaire sur leurs réponses comportementales aux règles et aux attentes de l'école sont encore moins nombreuses. Certaines études indiquent néanmoins qu'à ce niveau, les filles seraient plus disciplinées en classe et contreviendraient moins aux règles établies par l'enseignant (Chouinard, 2002). De plus, selon les résultats d'une étude de Bouchard et St-Amant (1998) auprès d'un échantillon québécois de jeunes de 15 ans, une plus forte proportion de garçons que de filles (15 % vs 5 %) croirait que le fait d'être indiscipliné en classe les aiderait à être populaires auprès des pairs. Les résultats de cette étude doivent néanmoins être interprétés avec prudence puisque les auteurs ne fournissent que très peu de détails sur la nature de la stratégie analytique qu'ils ont utilisés. Dans le même sens, d'autres recherches indiquent par ailleurs que les filles accumuleraient jusqu'à trois fois moins de dossiers disciplinaires que les garçons, qu'elles afficheraient également moins de comportements de défiance et s'attireraient moins de suspensions à l'école (McFadden, Marsh, Price, & Hwang, 1992). Selon Costenbader et Markson (1998), certaines nuances s'imposent néanmoins en regard des suspensions selon que les élèves soient expulsés de la classe ou de l'école et selon les différents motifs qui les justifient. Les résultats de leur étude indiquent en effet que, de tous les élèves qui n'ont jamais été suspendus, 60 % sont des filles. À l'inverse, la proportion de suspensions de la classe serait relativement semblable pour les deux genres (56 % de garçons) alors que les suspensions de l'école seraient plus élevées pour les

garçons (64 %). Les écarts de langage, les manquements au travail scolaire, les agressions ou les batailles représenteraient les principaux motifs de suspension des garçons. Chez les filles, des conduites moins graves telles que mâcher de la gomme pendant les cours, oublier ses vêtements d'éducation physique ou jaser en classe seraient les motifs les plus fréquemment invoqués (Costenbader & Markson, 1998). Les attitudes et les comportements relatifs à la tricherie et à l'absentéisme constituent les derniers types de conduites disciplinaires auxquelles sont attribuées des variations selon le genre. Les résultats de la méta-analyse de Whitley, Nelson et Jones (1999) sur la tricherie indiquent que les garçons y seraient plus enclins que les filles, en font état plus souvent et suivant des proportions croissantes avec le temps. Quant aux absences non motivées, les résultats demeurent ambigus. Ils se limitent seulement aux élèves du secondaire puisqu'aucune étude répertoriée ne présente de résultats pour les élèves du primaire. De plus, les résultats des différentes études s'avèrent plutôt contradictoires. Selon certains auteurs, les garçons s'absenteraient de l'école plus souvent que les filles (McFadden, Marsh, Price, & Hwang, 1992); pour d'autres, le taux d'absence serait le même pour les élèves des deux genres (McCarthy, 2000) sinon plus élevé chez les filles (Deslandes, Bouchard, & St-Amant, 1998).

En somme, les études répertoriées sur l'engagement comportemental des élèves mettent en lumière que, tant au niveau primaire que secondaire, les filles font généralement preuve d'une plus grande maturité comportementale, souscrivent davantage aux attentes ou aux exigences de l'école et sont moins portées à transgresser les règles ou à déranger la classe. Néanmoins, parce que basé sur un nombre relativement restreint de recherches empiriques, ce portrait demeure incomplet. En plus de certaines divergences entre les études, on constate un important déficit pour ce qui est d'expliquer l'émergence et l'évolution de ces concepts associés à l'engagement scolaire. Certains sont en effet documentés pour une seule période du développement (l'absentéisme au secondaire) ce qui ne donne pas une juste idée des différences en fonction du genre sur tout le parcours scolaire ni lors du passage du primaire au secondaire. Il faut donc souhaiter que des études longitudinales étalées sur de longues périodes ciblent précisément l'émergence et l'évolution des réponses comportementales des garçons et des filles à l'école.

Engagement dans les apprentissages. On s'entend généralement sur l'importance de la concentration dans les tâches scolaires et de la participation aux discussions et aux travaux pour la réussite des élèves (Alexander, Entwisle, & Dauber, 1993). À ce niveau, les résultats des recherches semblent relativement congruents : les garçons et les filles évoluent et participent différemment (Canada & Pringle, 1995). Les filles, entre autres, participeraient plus volontiers à des activités structurées et montreraient une meilleure concentration sur les tâches (Greenfield, 1997; Peterson & Fennema, 1985). Par contre, selon Myhill (2002), ces différences notées au secondaire n'apparaissent pas au primaire. Au niveau des interactions en classe initiées par les élèves, les différences en fonction du genre telles que documentées dans les écrits varient d'une étude à l'autre. De façon générale, la participation en classe serait plus élevée chez les filles (Koch, 1996), mais celles-ci initieraient en revanche moins d'interactions avec les enseignants que les garçons

(Greenfield, 1997; Koch, 1996). Selon Einarsson et Granström (2002), la fréquence des interactions avec les enseignants n'est pas uniquement associée au genre de l'élève, mais dépend également de celui des enseignants. Le nombre d'interactions initiées par les garçons serait en effet plus important que celui des filles dans le cas des enseignantes alors que la fréquence des interactions serait la même pour les garçons et les filles avec les enseignants. D'autre part, des recherches semblent indiquer que ces différences dans la participation dépendraient également du type d'interaction, de la mixité de la classe et du rendement scolaire des élèves. Selon Greenfield (1997), lors d'une tâche, les garçons bénéficieraient davantage du contact physique avec leur enseignant (main sur l'épaule) que les filles et poseraient davantage de questions liées aux procédures. Quant aux filles, elles créeraient plus de contacts intimes (discuter à l'écart) et, au secondaire, poseraient davantage de questions sur la matière. Selon Drudy et Chathain (2002), la non-mixité des classes contribuerait à diminuer l'écart entre les genres et à accroître la participation des élèves des deux genres. Enfin, une étude récente de Myhill (2002) dans 12 écoles primaires et de 4 écoles secondaires (« middle school » et « high school ») insiste sur l'influence du niveau scolaire, mais également du rendement scolaire pour expliquer la participation en classe des élèves. Selon cette étude, en première année du primaire, les garçons peu performants seraient moins susceptibles que les garçons plus performants de participer en classe aux interactions collectives. À l'inverse, aucune différence entre les filles peu performantes et celles qui réussissent mieux ne serait observable à cet âge. Par contre, en 4^e année, la participation en classe des filles peu performantes équivaldrait à celle des garçons peu performants. Le patron comportemental le plus curieux et sans doute le plus intéressant concerne les garçons de 8^e année. Les auteurs de l'étude ont remarqué que les élèves sous-performants, garçons et filles, participeraient très peu en classe, mais que les garçons qui réussissent le mieux à l'école seraient malgré tout ceux qui participeraient le moins et qui lèveraient le moins souvent la main pour répondre aux questions. À l'opposé, les filles performantes seraient celles qui maintiendraient le plus haut taux de participation en classe. Ces résultats tendent à consolider certaines hypothèses selon lesquelles les tâches scolaires seraient culturellement moins valorisées par les garçons (Van Houtte, 2004). La réussite des garçons performants n'étant pas valorisée par les pairs, ils se gardent bien de participer ouvertement en classe. Sans toutefois confirmer cette hypothèse, les résultats rapportés par Myhill (2002) incitent à explorer plus à fond cette avenue.

Outre la fréquence des interactions maître-élèves et l'ampleur de la participation en classe, les connaissances empiriques actuelles indiquent que les garçons et les filles apprécieraient différemment les travaux en collaboration avec les pairs. Ils utiliseraient des stratégies différentes pour gérer le stress et se dégager des tâches qui leur incombent. Selon l'enquête de Maccoby et Jacklin (1974), l'une des premières enquêtes majeures sur le développement des différences en fonction du genre, la participation des filles se concrétise surtout à travers des échanges verbaux, la suggestion et la persuasion dans le cadre de discussions. Pour leur part, les garçons, plus discrets et spontanés posent des gestes ou entrent carrément en action. Dans le cadre d'un travail d'équipe, garçons et filles se différencieraient à certains égards. Bien que tous semblent apprécier cette collaboration, les filles

seraient plus nombreuses à préférer travailler seules (Koch, 1996). Elles travailleraient également mieux entre filles alors que les garçons seraient plus efficaces en dyades mixtes (Strough & Berg, 2000). Rares sont les études qui traitent des comportements d'évitement et de gestion du stress au cours de l'expérience scolaire. Celles qui existent doivent néanmoins être bien distinguées des nombreuses études sur les buts d'orientation : buts de performance, buts de maîtrise, buts d'évitement de la performance (Chouinard & Karsenti, re-soumis; Chouinard & Roy, sous presse; Eccles, 1983; Pajares, Britner, & Valiante, 2000; Patrick et al., 1999). Ces dernières s'inscrivent plutôt dans la dimension cognitive de l'engagement; nous y reviendrons. Une seule étude de Kristensson et Ohlund (2005), en Suède, a été répertoriée concernant les comportements de gestion du stress. Les résultats indiquent que, de façon générale, les filles gèreraient davantage les agents stressants issus de l'environnement à l'aide de leurs émotions et de leur entourage. Cependant, rien dans la méthodologie ne permet d'identifier les stratégies de gestion du stress, ni les facteurs stressants auxquels l'étude fait référence. Enfin, une autre étude a été répertoriée concernant les stratégies d'évitement en regard de la participation en classe, par exemple quand une question est posée au groupe (Larkin & Pines, 2003). Tirés du contexte universitaire, les résultats indiquent globalement que peut-être parce qu'elles cherchent davantage à répondre aux attentes de l'autorité, les filles déploieraient un peu plus de comportements d'évitement : en détournant le regard, en faisant mine de prendre des notes ou de chercher la réponse en fouillant dans leurs notes. Comme pour l'étude précédente, la nature de l'échantillon utilisé dans celle-ci limite cependant la généralisation des conclusions rapportées. Ces différences en fonction du genre pourraient par ailleurs émerger plus tôt, potentiellement au secondaire voire même dès le primaire ou le préscolaire.

Enfin, le temps que les garçons et les filles consacrent à leur travail scolaire (par exemple les devoirs) représente la dernière facette investiguée en fonction du genre concernant leur engagement dans les apprentissages. Dans l'ensemble, les chercheurs constatent que les filles s'investissent davantage et consacrent généralement plus de temps que les garçons à leur travail scolaire en dehors des heures de classe (Campbell & Beaudry, 1998 ; Gagnon, 1999; Kouzma & Kennedy, 2002; Posner & Vandell, 1999; Tymms & Fitz-Gibbon, 1992). Selon Campbell et Beaudry (1998), malgré la réussite parfois plus élevée de certains garçons en mathématiques, les filles consacraient une heure de plus par semaine à cette matière et exigeraient davantage de soutien de la part de leurs parents. Une étude récente de Kouzma et Kennedy (2002) démontre également que les jeunes de 16 à 18 ans consacrent en moyenne 37 heures aux devoirs dont environ 4 heures de plus pour les filles. D'autres auteurs précisent que cet écart n'existe qu'en 7^e année (Du, Weymouth, & Dragseth, 2003), qu'il augmente au fil du temps et concerne davantage la lecture que les mathématiques (Du, Weymouth, & Dragseth, 2003; Farrow, Tymms, & Henderson, 1999). La plus grande valeur que les filles accordent à la lecture et leur propension à vouloir mettre plus d'effort dans leur travail scolaire pourraient expliquer ces résultats (Bray & Barron, 2003; Coles & Christine, 2002; Diamond & Onwuegbuzie, 2001; Goodenow, 1993).

Tout compte fait, les recherches indiquent que les garçons et les filles ont des manières différentes d'exprimer leur engagement scolaire. Les filles privilégieraient les activités structurées en classe et développeraient des contacts plus intimes avec leurs enseignants. Certaines préféreraient travailler seules, mais elles apprécieraient également le travail d'équipe entre elles. Les garçons, à l'inverse, préféreraient le travail d'équipe, mais seraient plus efficaces en dyades mixtes. Sur le plan de la participation et de l'engagement dans les travaux scolaires, les garçons y consentiraient moins de temps, initieraient plus d'interactions avec leurs enseignants, mais participeraient moins en classe indépendamment de leur niveau de performance. À cet égard, les garçons doués tendraient à la plus faible participation en classe. Considérant la prévalence chez les garçons des comportements dérangeants (Chouinard, 2002; McFadden, Marsh, Price, & Hwang, 1992), on peut supposer que leurs interventions en classe soient moins pertinentes que celles des filles. Ces hypothèses, tout comme les mécanismes qui expliqueraient ces écarts, méritent néanmoins d'être approfondis.

Participation dans les activités sociales et parascolaires. La participation et l'engagement des élèves dans les différentes activités parascolaires offertes par l'école prêtent à des expériences enrichissantes et valorisantes tant pour les garçons que pour les filles (Mahoney, 2000; Mahoney & Cairns, 1997; Mc Neal, 2003; Phillip, 1998). Cet aspect reste néanmoins très peu documenté dans les écrits scientifiques. La majorité des études portent sur les activités de loisir en général, sans nécessairement faire état des variations en fonction du genre qui s'inscrivent dans le cadre scolaire. Elles permettent toutefois de constater que les garçons favorisent davantage les loisirs structurés (Storvoll & Wichstrom, 2002; Youniss & Haynie, 1992) et privilégient les sports de compétition (Freedman-Doan et al., 2000; Mc Neal, 2003). Les filles accordent plutôt leurs faveurs à des activités non structurées comme écouter de la musique et discuter avec leurs amies (Youniss & Haynie, 1992). Deux recherches, l'une de Mc Carthy (2000) auprès d'un large échantillon d'élèves du Colorado et l'autre tirée du Michigan Study of Adolescent Life Transition (Eccles, Barber, Stone, & Hunt, 2003) ont investigué les activités spécifiques au contexte scolaire en fonction de l'appartenance de genre. Les résultats révèlent que plus de filles (46 %) que de garçons (39 %) s'engagent dans les activités sociales ou parascolaires de leur école (McCarthy, 2000) et que, hormis les sports, les filles participent à un plus grand nombre d'activités tout en leur consacrant plus d'heures par semaine (Eccles, Barber, Stone, & Hunt, 2003).

Dimension affective de l'engagement scolaire

Comparativement à la dimension comportementale, la dimension affective de l'engagement est beaucoup moins développée sur le plan conceptuel. Cette dimension relève essentiellement des sentiments que suscite l'école (Fredericks Blumenfeld & Paris, 2004), lesquels se traduisent par les attitudes et les intérêts des élèves au fil de leur expérience scolaire. Il s'agit donc d'investiguer l'attrait ou la valorisation de l'école, la perception de son utilité et le sentiment d'appartenance des élèves. On constate par ailleurs un certain chevauchement conceptuel entre ces

différents concepts et ceux tirés des théories motivationnelles; nous y reviendrons plus longuement en discussion.

Attrait et valorisation de l'école. Bien qu'une baisse éloquent de la motivation scolaire à l'école soit observable au fil des années (Lightbody, Siann, Stocks & Walsh, 1996), les chercheurs et les professionnels s'entendent pour reconnaître chez les filles, comparativement aux garçons, un penchant supérieur pour l'école et une plus grande valorisation de celle-ci. Selon les résultats descriptifs de l'évaluation de la Stratégie d'Intervention Agir Autrement (SIAA), une enquête québécoise auprès de plus de 25 000 élèves du secondaire en milieux défavorisés, près d'une fille sur quatre témoigne d'un attrait élevé pour l'école. Chez les garçons, la proportion diminue à un pour six (Janosz, Archambault, & Chouinard, 2005). Cette tendance également rapportée dans d'autres études (Lightbody, Siann, Stock, & Walsh, 1996; Majoribanks, 1991), notamment l'étude québécoise de Bouchard et Amant (1996) mais également celle qualitative de Gagnon (1999) indique que les filles ont un attrait supérieur pour le travail scolaire et des attitudes plus positives à l'école, milieu qu'elles valorisent davantage (Gentry, Gable, & Rizza, 2002; Verkuyten & Thijs, 2002). Le nombre restreint d'élèves (N=103), de classes (4) et d'écoles (2) utilisés dans l'échantillon de Gagnon (1999) et l'absence de test statistique pour valider l'existence réelle des différences de genre dans certaines études (Bouchard & St-Amant, 1996; Janosz, Archambault & Chouinard, 2005) invite néanmoins à questionner la généralisation de ces résultats. Par ailleurs, selon d'autres recherches, ces attitudes des filles généralement plus positives à l'égard de leur expérience scolaire varieraient également selon les différentes matières scolaires. À partir d'analyses multiniveaux, une recherche québécoise de Chouinard et Roy (sous presse) rapporte une baisse significative de l'intérêt des élèves pour les mathématiques entre la première et la cinquième année du secondaire. Notoire chez les élèves des deux genres, cette baisse serait plus prononcée chez les garçons. Ces résultats contredisent les données classiques selon lesquelles l'intérêt des garçons pour les mathématiques serait plus soutenu (Bouchard & St-Amant, 1996; Campbell & Beaudry, 1998; MacMillan, Widaman, Balow, Hemsley, & al., 1992; Watt, 2004). Ils reflètent une nouvelle tendance (Chouinard & Roy, sous presse) qui mérite néanmoins d'être vérifiée. D'ailleurs, certaines recherches récentes concluent à la parité dans cette matière (DeBacker & Nelson, 2000; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002). Sur les tâches de lecture, les études convergent davantage. Les résultats de l'enquête SIAA indiquent, par exemple, qu'un nombre significativement plus élevé de filles trouvent les activités d'apprentissage par la lecture intéressantes (48 % vs 38 %) et importantes (64 % vs 55 %) (Cartier, Janosz, & Butler, 2005). En accord avec d'autres recherches (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002; Lightbody, Siann, Stock, & Walsh, 1996; Watt, 2004), ces résultats renforcent la prémisse selon laquelle les filles déploient des attitudes, des intérêts et des habiletés nettement supérieurs en langue (lecture, écriture). Selon l'étude de Bouchard, St-Amant et Tondreau (1997), cet intérêt marqué des filles pour l'écriture se traduirait jusque dans leurs activités de loisir où elles préféreraient davantage consacrer du temps libre à écrire à une amie qu'à jouer aux jeux vidéo. Il s'agit néanmoins d'un fait assez peu surprenant vu la nature hautement stéréotypée de ces activités mises en opposition

(écrire à un ami vs jouer aux jeux vidéo). Mais outre les matières de base (mathématiques et langue d'enseignement), certains auteurs rapportent par ailleurs que les filles privilégieraient davantage les cours de langue seconde, d'histoire, d'art dramatique, de musique, d'économie familiale, d'arts et d'éducation personnelle et sociale. Les garçons, pour leur part, préféreraient les technologies, l'éducation physique et l'informatique (Bouchard, St-Amant, & Tondreau, 1997; Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993; Lightbody, Siann, Stock, & Walsh, 1996).

Perception de l'utilité des matières. Les différences notées dans la valorisation de l'école et des différentes tâches scolaires selon le genre dépendent d'autres facteurs, dont notamment l'utilité que les élèves accordent à telle ou telle tâche (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993). Les rares études qui investiguent cet aspect soulèvent d'importantes variations entre les matières scolaires. Selon une étude québécoise (Bouffard & Couture, 2003) comportant 226 élèves de première et deuxième secondaire, les garçons et les filles perçoivent différemment l'utilité du français en regard de leur avenir. Bien que de telles différences ne jouent pas en mathématiques, elles n'en sont pas moins tributaires du type de classe dans laquelle les élèves sont intégrés. Dans les groupes réguliers ou les groupes d'élèves en difficultés d'apprentissage, on n'observe aucun écart de genre alors que dans les groupes enrichis, les garçons accordent moins d'utilité au français que les filles. Ces résultats recourent ceux de l'étude de Watt (2004) auprès d'un échantillon du même groupe d'âge et ceux de l'enquête SIAA (Janosz, Archambault & Chouinard, 2005). Les données de cette enquête révèlent en effet que l'utilité du français serait non seulement moins établie chez les garçons (écart de 10 % en faveur des filles) mais également chez l'ensemble des élèves. Seulement 30 % des garçons et des filles de l'échantillon SIAA accorderaient une grande utilité au français, alors que plus de 70 % valoriseraient les mathématiques. Comme le soulignent Fredricks et Eccles (2002), ces résultats plutôt inquiétants pourraient dépendre de l'emphase que les milieux d'éducation mettent sur les mathématiques et les sciences. Le bond prodigieux des sciences et des mathématiques, conjugué aux revendications féministes de voir les femmes intégrées à ces domaines traditionnellement masculins, ne sont pas sans jouer sur de tels résultats. Les recherches ont encore beaucoup à faire pour qu'on puisse départager les sources sociales et historiques de telles attitudes.

Sentiment d'appartenance. Selon Janosz, Georges et Parent (1998), le sentiment d'appartenance d'un élève envers l'école qu'il fréquente se discerne à partir de trois indicateurs : 1) son sentiment de fierté à fréquenter l'école, 2) l'importance qu'il lui accorde comme milieu de vie et, 3) son adhésion aux valeurs qui y sont véhiculées. Les écarts entre les garçons et les filles sur ce point de vue demeurent congruents avec les autres facettes de la dimension affective de l'engagement scolaire. Malgré leur nombre réduit et leur rigueur discutable, les recherches disponibles accordent aux filles un sentiment d'appartenance plus élevé que les garçons (Goodenow & Grady, 1993; Voelkl, 1996). Comme pour les autres facettes de l'engagement scolaire des élèves, l'amointrissement du sentiment d'appartenance au fil des années (Goodenow, 1993) ne serait pas indépendant d'une perte d'intérêt dans les apprentissages (Degelsmith, 2001).

En somme, le portrait de l'engagement affectif des filles apparaît nettement plus positif que celui des garçons. De façon générale, elles semblent davantage valoriser l'école et s'y sentir intégrées. L'opinion selon laquelle les garçons valoriseraient davantage les mathématiques et les sciences semble même en voie de s'inverser (Chouinard & Roy, sous presse). Par ailleurs, l'écart le plus probant entre les genres est sans nul doute celui qui concerne l'apprentissage de la langue maternelle. Non seulement les garçons valoriseraient-ils moins les tâches de lecture et d'écriture, mais celles-ci sont à leurs yeux plus ou moins dépourvues d'intérêts pour leur avenir. Alors que le mouvement féministe pourrait avoir eu un impact réel sur la réussite des filles envers les sciences et les mathématiques, force est de constater que très peu a été envisagé pour accroître l'intérêt des garçons envers la lecture et les tâches d'écriture. Comme l'apprentissage de la langue traverse les apprentissages dans toutes les autres matières, ce manque d'intérêt pourrait contribuer aux écarts de réussite notés entre les garçons et les filles.

Dimension cognitive de l'engagement scolaire

C'est la dimension cognitive de l'engagement scolaire qui fait l'objet de la plus grande attention récente des chercheurs dans le domaine. On l'associe soit à l'investissement cognitif dans les apprentissages ou encore à l'autorégulation des apprentissages (Jimerson, Campos & Greif, 2003). Les définitions de l'investissement cognitif dans les apprentissages recoupent certaines notions motivationnelles telles que l'effort, la volonté d'apprendre ou la motivation dite intrinsèque. Quant aux mécanismes d'autorégulation qui font l'objet d'un intérêt croissant depuis une dizaine d'années, ils se confondent avec les stratégies métacognitives dans l'organisation du travail (Fredericks Blumenfeld & Paris, 2004).

Investissement cognitif dans les apprentissages. L'investissement cognitif couvre plusieurs volets : les buts d'apprentissage, l'attribution de l'échec et de la réussite, le sentiment de compétence et les aspirations scolaires. Selon Ablard et Lipschultz (1998), les buts d'apprentissage que se fixent les garçons et les filles à l'école influenceraient non seulement leur engagement scolaire mais également leurs stratégies d'autorégulation. Selon plusieurs auteurs (Chouinard & Roy, sous presse; Pajares & Valiante, 1999; Patrick et al., 1999; Severiens & Ten Dam, 1994), le désir d'apprendre et de maîtriser la tâche serait davantage le fait des filles. Peut-être en raison d'une crainte plus élevée de l'échec (Severiens & Ten Dam, 1994), les filles seraient généralement plus orientées vers la maîtrise de buts fixés (Ablard & Lipschultz, 1998; Severiens & Ten Dam, 1994) et vers la maîtrise des apprentissages (Chouinard & Roy, sous presse) surtout les apprentissages en langue (Bouffard & Couture, 2003). Également, elles favoriseraient davantage la coopération (Johnson & Engelhard, 1992) et les activités variées (Honigsfeld & Dunn, 2003), structurées, centrées sur les sentiments et qui nécessitent des habiletés verbales (Ligard, Martino, Mills, & Bahr, 2002). Les garçons, de leur côté, entretiennent des buts de performance plus élevés et exprimeraient davantage le besoin de valoriser leurs compétences à travers leurs réussites (Chouinard & Roy, sous presse; Pajares & Valiante, 1999). Par contre, ils tendraient à remettre leur travail au lendemain (Parajes & Valiante, 1999) et se contenteraient plus souvent de la note de passage

pour ne pas investir plus d'efforts que nécessaire (Chouinard, 2001; Meece & Jones, 1996). Ces variations dans les buts d'apprentissage des garçons et des filles seraient également fonction du contexte, c'est-à-dire de l'attribution que se font ces jeunes de leurs succès et de leurs échecs. Des auteurs en effet ont démontré que les garçons associeraient surtout leurs réussites à des causes intrinsèques comme l'intelligence ou le talent (Eccles, 1983; Lightbody, Siann, Stock, & Walsh, 1996). Par contre, ils attribueraient leurs échecs (Chaplain, 2000; Lightbody, Siann, Stock, & Walsh, 1996) et leur motivation (Severiens & Ten Dam, 1994) à des facteurs extrinsèques comme la chance dans le premier cas et les gains matériels ou les récompenses dans le second. On observe le phénomène inverse chez les filles. Plutôt que d'imputer leurs réussites à des traits personnels, elles les associeraient surtout à des facteurs externes tels que le travail acharné ou le soutien des enseignants (Lightbody, Siann, Stocks & Walsh, 1996). Par contre, leur motivation tiendrait plutôt à des facteurs intrinsèques comme le goût de développer des connaissances et de maîtriser la matière (Patrick et al., 1999).

Associé à l'investissement cognitif, le sentiment de compétence renvoie à la confiance de l'élève envers ses propres capacités (Kronick & Hargis, 1998). Selon Eccles, Wigfield, Harold et Blumenfeld (1993), la perception que nourrissent les élèves de leurs propres capacités influencerait leurs comportements et leur engagement scolaire. Les études sur cette composante indiquent chez les filles une perception moins positive de leurs capacités (Colarossi & Eccles, 2000; Raymore, Godbey, & Crawford, 1994; Roeser & Eccles, 1998; Wigfield & Eccles, 1994). La confiance rapportée par les garçons et les filles varieraient également selon les niveaux et les matières scolaires (Hay, Ashman, & Van Kraayenoord, 1998; Pajares & Valiante, 2002). Selon une étude québécoise de Bouffard, Marcoux, Vezeau et Bordeleau (2003) auprès d'un échantillon d'élèves du primaire, le sentiment de compétence des garçons diminuerait entre la 1^{ère} et la 3^e année alors que celui des filles augmenterait. Bien que la majorité des auteurs constatent que les filles affichent un meilleur concept de soi dans les tâches de lecture (Freedman-Doan & al., 2000; Hay, Ashman & Van Kraayenoord, 1998), une étude de Pajares et Valiante (1999) démontre au contraire que, malgré leur performance supérieure, lorsqu'on contrôle le niveau de performance réel, le degré de confiance exprimé par les filles en lecture équivaldrait à celui des garçons. Relativement aux mathématiques et aux sciences, les recherches indiquent par ailleurs que, indépendamment du niveau scolaire, les garçons démontrent une plus grande confiance en leurs aptitudes que les filles (Chouinard, 2001; Chouinard & Roy, sous presse; DeBacker & Nelson, 2000; Meece & Jones, 1996), supériorité qui tend à augmenter avec l'âge (Freedman-Doan et al., 2000; Parajes & Valiante, 2002). Enfin, les garçons développeraient également un concept de soi supérieur en ce qui a trait aux tâches manuelles ou non académiques (Hay, Ashman & Van Kraayenoord, 1998).

Les aspirations scolaires des élèves agissent également à titre d'indicateur cognitif pour comparer l'engagement scolaire des garçons et des filles. Les variations en fonction du genre sur cette composante demeurent néanmoins relativement faibles (Trusty, 1998) et les résultats des études sont parfois contradictoires. Certains auteurs (Deslandes, Bouchard & St-Amant, 1998)

rapportent en effet que plus de filles aspirent aux études universitaires contrairement à leurs pairs masculins. Par contre, d'autres recherches (Chouinard, 2002) indiquent que les garçons nourrissent de plus grandes ambitions académiques. Une seule recherche (Chaplain, 2000) a étudié les aspirations professionnelles; d'après ses résultats, les filles se montreraient plus inquiètes de leur avenir professionnel et miseraient davantage sur l'école pour atteindre leurs objectifs à long terme.

De façon générale, on peut conclure que les garçons et les filles favorisent des stratégies cognitives différenciées pour s'engager dans leurs apprentissages. Si les stratégies masculines visent davantage la performance et la valorisation des compétences, parfois au détriment de l'effort et de l'investissement personnel, les stratégies féminines relèvent davantage du désir d'apprendre et de maîtriser la tâche. Malgré leur rendement généralement supérieur en langue (OCDE, 2003) et leur niveau de performance à peu près équivalent à celui des garçons en mathématiques (OCDE, 2003), les filles témoignent d'une moindre confiance en leurs capacités que les garçons qui, à l'inverse, se surévalueraient. Alors que la peur de l'échec et l'anxiété de performance font peut-être office de baromètre sur le sentiment de compétence des filles (Chaplain, 2000; Lightbody, Siann, Stock, & Walsh, 1996), on peut penser qu'une assurance excessive en matière de performance conjuguée à une surévaluation de leur niveau de compétence (Wigfield, Eccles, & Pintrich, 1996) encouragent chez les garçons une insouciance finalement nuisible à leur performance. Par ailleurs, l'importance que les filles accordent à l'école pour atteindre leurs objectifs professionnels à long terme pourrait également s'expliquer par une plus grande anxiété et insécurité face à l'avenir. Loin de vouloir tomber dans un discours féministe, une telle insécurité peut devenir compréhensible si on constate qu'à l'heure actuelle, les conditions salariales des emplois accessibles aux jeunes peu scolarisés (par exemple, le travail en usine) favorisent toujours nettement les garçons. Néanmoins, indépendamment de cet aspect, on pourrait également se demander si les filles misent davantage sur l'école pour parvenir à leurs buts professionnels simplement parce qu'elles sont généralement de nature insécure ou si, contrairement aux garçons, c'est parce qu'elles chercheraient davantage et plus tôt dans leur vie à se projeter dans l'avenir et à donner un sens à leur cheminement personnel et professionnel. Le sens que les élèves donnent à leur parcours scolaire pour atteindre des objectifs ultérieurs apparaît donc comme une avenue d'étude fort prometteuse pour étudier les différences de genre. À l'heure actuelle, cette avenue reste néanmoins très peu exploitée par la recherche.

Autorégulation des apprentissages. Ce sont les stratégies métacognitives développées par les élèves qui permettent aux chercheurs d'explorer l'autorégulation des apprentissages (Carr, Jessup, & Fuller, 1999; Meece & Jones, 1996; Minnaert, 1999; Pajares & Valiante, 2002; Rogers, Galloway, Armstrong, & Leo, 1998 ; Severiens & Ten Dam, 1994). Si les recherches indiquent peu de variations en fonction du genre dans les différentes matières scolaires, elles révèlent des différences en fonction de l'âge et du type de stratégies déployées. En sciences, en mathématiques et en lecture / écriture, les filles recourent à de plus nombreuses stratégies d'apprentissage que les garçons (Ablard & Lipschultz, 1998; Cartier,

Janosz, & Butler, 2005; Pajares & Valiante, 2002; Patrick et al., 1999). Elles seraient également plus efficaces pour développer des mécanismes pertinents quand il s'agit de comprendre les réactions du milieu et de prévoir les sanctions qui s'en suivent (Bussey & Bandura, 1999). En lecture par exemple, elles vérifieraient davantage leur travail et s'ajusteraient au niveau de difficulté à partir des indices du texte (par exemple les sous-titres) ou des stratégies de traitement des idées (par exemple souligner, relire, etc.) (Cartier, Janosz, & Butler, 2005). Elles seraient également plus orientées vers la tâche que les garçons chez qui, avec le temps, les comportements autorégulateurs paraissent diminuer (Rogers, Galloway, Armstrong & Leo, 1998). Toutefois, cette tendance pourrait varier selon l'âge des élèves. En mathématiques, par exemple, des auteurs (Chouinard, Vezeau, Bouffard, & Jenkins, 1999) concluent à l'absence de distinctions en fonction du genre quant au nombre de stratégies appliquées chez les élèves plus jeunes (12-14 ans), alors que chez les plus âgés (15-18 ans), les filles y recourraient en plus grand nombre.

Des différences dans le type de stratégies utilisées par les garçons et les filles existeraient également. Les filles seraient ainsi plus efficaces dans les apprentissages par automatismes qui exigent de la mémorisation (Severiens & Ten Dam, 1994). Elles planifieraient, organiseraient, transformeraient, superviseraient mieux leurs apprentissages (Hancock, Stock, Kulhavy, & Swindell, 1996; Minnaert, 1999; Severiens & Ten Dam, 1994) et utiliseraient davantage l'écriture pour orienter leur étude (Hancock, Stock, Kulhavy, & Swindell, 1996). Les garçons résoudre davantage leurs problèmes par tâtonnement (Minnaert, 1999), utiliseraient plus souvent les instructions de leur entourage (Carr, Jessup, & Fuller, 1999) et répondraient mieux aux méthodes d'enseignement explicites, aux objectifs clairs, aux consignes simples, aux activités de courte durée et ils préféreraient les apprentissages manuels en interaction avec les pairs (Ligard, Martino, Mills, & Bahr, 2002). Ces écarts pourraient toutefois dépendre du contexte entourant ces stratégies métacognitives. Des auteurs proposent en effet qu'un environnement compétitif et une orientation vers la réussite influencent positivement les comportements d'autorégulation chez les filles et, à l'inverse, nuisent à l'utilisation de stratégies cognitives chez les garçons (Johnson & Engelhard, 1992).

Ces études sur la métacognition et sur les stratégies d'apprentissage ouvrent sur une avenue intéressante pour appréhender et comprendre certaines des différences qui marquent l'expérience scolaire des garçons et des filles. Bien qu'une tendance de fond se dessine, les études actuelles, peu nombreuses et trop spécifiques à une tâche ou à un seul contexte ne permettent pas une interprétation élargie des variations en fonction du genre. Elles indiquent tout de même que les filles parviennent à mieux monitorer leurs apprentissages et disposent de bons outils pour s'adapter aux défis qu'elles rencontrent. Cependant, les chercheurs n'observent cet écart que chez les élèves plus âgés. Ce constat ne touche pas seulement le moment où émergent les stratégies d'apprentissage chez les garçons et chez les filles, mais il pose également la question sur le transfert que font ou non les garçons des stratégies acquises entre autres au primaire, lorsque leur travail était davantage supervisé et encadré par les enseignants. Des études futures devront nécessairement être envisagées pour approfondir ces hypothèses.

Conclusion

L'analyse comparative des recherches empiriques sur l'engagement scolaire des garçons et des filles conduit à plusieurs constats. Un premier constat observé dans la majorité des études : les garçons présentent un profil d'engagement scolaire bien plus négatif que celui des filles. Du point de vue comportemental, au primaire comme au secondaire, les garçons font preuve de moins de maturité comportementale que les filles. Ils répondent dans une moindre mesure aux attentes et aux exigences de l'école et des enseignants; ils adoptent plus souvent des comportements dérangeants ou transgressent les règles. Les garçons s'investissent également moins dans les activités de la classe, dans les activités scolaires en dehors de la classe et, bien qu'ils interagissent davantage avec leurs enseignants, leurs relations aux adultes de l'école demeurent moins positives que celles des filles. Au chapitre de la dimension affective, on constate que les garçons sont généralement moins attirés par les activités scolaires, qu'ils valorisent moins l'école et s'y sentent moins intégrés. Sur le plan cognitif, ils visent davantage la performance, parfois au détriment de la maîtrise de la tâche et en ne consentant qu'un minimum d'efforts. Serait-ce par choix ou par manque d'outils, ils appliquent moins de stratégies pour réguler leurs apprentissages, ont une conception du succès plus instantanée, quitte à maintenir un certain sentiment de compétence malgré un niveau de performance plus faible.

Ce portrait peu reluisant des garçons, congruent avec leurs taux plus élevés d'échecs et de décrochage scolaires (MELS, 2005), met certes en évidence des écarts importants sur les différentes dimensions de l'engagement, et notamment dans l'apprentissage de la langue d'enseignement (lecture, écriture, etc.). Cependant, ce portrait de l'expérience scolaire des garçons n'est pas exclusivement négatif. En effet, contrairement à plusieurs caractéristiques de l'expérience scolaire qui leur sont moins profitables, leurs expériences eu égard aux mathématiques semblent beaucoup plus positives. Les garçons valorisent en effet nettement plus cette matière qu'ils affectionnent particulièrement, qu'ils trouvent utile pour leur avenir et dans laquelle ils se sentent plus compétents. Ces attitudes des garçons face aux mathématiques pourraient s'expliquer de plusieurs façons. En plus de l'hypothèse explicative classique qui représente les mathématiques comme un domaine stéréotypé masculin (Grolnick, Gurland, Jacob, & Decourcey, 2001; Schunk & Parajes, 2001), on pourrait par ailleurs supposer que les garçons qui valorisent davantage cette matière sont plus enclins à s'y investir parce qu'ils perçoivent mieux son utilité pour leur avenir et qu'ainsi, cette matière a un sens pour leur scolarisation et leurs aspirations futures. Bien que la recherche actuelle ne permette ni de confirmer, ni d'infirmer cette hypothèse (Janosz, Archambault & Chouinard, 2005; Pelletier, 2004; Rheault, 2004), celle-ci demeure néanmoins plausible et semble être une avenue fort pertinente pour l'intervention. Cette perspective pourrait même s'élargir à d'autres matières que les garçons valorisent et dans lesquelles ils s'investissent peut être tout autant, notamment l'informatique, les sciences et les sports.

Limites de l'étude de l'engagement scolaire.

Cet article avait pour but d'esquisser le portrait de l'engagement scolaire différentiel des garçons et des filles. Ce portrait, aussi congruent soit-il, n'est pas pour autant dépourvu de limites. D'abord, il est nécessairement tributaire du cadre conceptuel dans lequel il s'inscrit. L'étude comparative des différences de genre à partir d'un autre cadre d'analyse aurait pu présenter des résultats quelque peu différents. D'autre part, bien qu'il soit inspiré d'une réflexion théorique, le choix des concepts associés à chacune des dimensions de l'engagement demeure arbitraire. Le but ici était de définir les différentes dimensions de l'engagement en essayant le plus possible de se rapprocher des définitions déjà existantes dans les écrits. Il reste néanmoins possible que certains concepts aient été négligés. Enfin, cette analyse comparative se base sur un nombre restreint de recherches principalement quantitatives, qui présentent de surcroît des résultats parfois contradictoires. Une revue systématique des écrits dans le domaine à partir d'une méta-analyse aurait permis une analyse et une comparaison plus rigoureuse des résultats qu'on y retrouve. Il s'agit d'une avenue de recherche à envisager pour le futur.

Mais au-delà des limites même de cette étude, on constate globalement que les études portant sur l'engagement scolaire restent elles-mêmes limitées à certains égards. D'abord, elles présentent parfois des résultats contradictoires et ne permettent pas de couvrir l'ensemble des facettes comparatives de l'expérience scolaire des garçons et des filles. De plus, bien que bon nombre d'entre elles soient documentées dans les écrits scientifiques, leur ampleur reste tout de même difficile à évaluer. Il s'agit ici d'une limite d'autant plus importante que selon une étude récente de Hyde (2005), ces écarts seraient souvent très faibles, voire parfois même inexistantes. À partir de l'examen rigoureux de plusieurs méta-analyses portant sur les différences de genre dans des domaines variés, cette étude a en effet démontré que sur plusieurs dimensions psychologiques, les garçons et les filles se ressembleraient davantage qu'ils ne se différencient. En effet, parmi l'ensemble des méta-analyses répertoriées, l'auteur a identifié que 30 % des différences observées entre les garçons et les filles étaient très faibles ou quasi inexistantes (d de Cohen plus petits ou égal à 0,10) alors que dans 48 % des cas, elles étaient petites (entre 0,11 et 0,35). De plus, outre pour les habiletés visuo-spatiales et langagières où les effets mesurés dans les méta-analyses variaient entre moyens (d de Cohen entre 0,36 et 0,65) et grands (d de Cohen entre 0,66 et 1), parmi les concepts qui réfèrent à l'une ou l'autre des dimensions de l'engagement (par exemple, les attributions du succès et de l'échec, la résolution de problèmes de mathématiques, la compréhension de lecture, etc.), les effets sont généralement petits. Bien que pour certains de tels résultats puissent remettre en question la nécessité de discuter des différences de genre dans les études, de notre point de vue, ces écarts, même petits restent importants à considérer. Lorsque l'on constate qu'en 2003, 31,4 % des garçons contre 22,2 % des filles présentaient des retards scolaires au secondaire et que pour une cohorte de jeunes de 19 ans, le taux de décrochage des garçons était de 10,1 % supérieur à celui des filles (MELS, 2005), on ne peut nier que les écarts qui existent entre les genres semblent avoir des conséquences bien réelles et plus problématiques pour les garçons. D'ailleurs, sans remettre en question la rigueur et

la pertinence de l'étude de Hyde (2005), il faut néanmoins reconnaître que les différences entre les garçons et les filles sur plusieurs concepts associés à l'engagement scolaire ne sont toujours pas documentées dans les écrits et encore moins dans les méta-analyses. Il faudra donc plus de recherches avant de pouvoir qualifier l'ampleur réelle de ces différences et de leurs conséquences sur la réussite scolaire des garçons et des filles.

Chevauchement conceptuel motivation-engagement scolaire.

Contrairement aux recherches motivationnelles essentiellement intéressées par les attitudes et les processus cognitifs qui influencent, stimulent ou au contraire, contreviennent à la réussite scolaire des élèves, la métanotion d'engagement est beaucoup plus globale. Elle s'attarde simultanément à un ensemble de concepts associés à l'expérience scolaire (la valorisation, l'intérêt de l'école, les buts d'apprentissage, la motivation intrinsèque, les stratégies d'autorégulation, etc.) en y intégrant également une dimension essentielle, soit l'étude des comportements. Considérant que l'engagement scolaire est conçu comme un processus du décrochage scolaire (Rumberger, 1987) et que le décrochage est avant tout une finalité qui se concrétise dans le passage à l'acte, l'étude de l'expérience scolaire des élèves ainsi que la compréhension des processus associés au décrochage doivent nécessairement considérer à la fois les sphères motivationnelles, mais également comportementales qui précèdent le passage à l'acte. À l'exception de situations particulières (par exemple la mort d'un parent), un jeune ne devient pas inopinément décrocheur. Influencé par ses affects et ses cognitions qui reflètent ses attitudes et sa motivation, le jeune en difficulté va progressivement et pour une multitude de raisons, montrer des signes de désengagement. Il va se désinvestir de l'école et de ses apprentissages, ne participera plus aux activités et ne répondra plus aux consignes de la classe et de l'école. Certains vont se braquer contre l'autorité, d'autres au contraire vont s'isoler et/ou s'absenter de plus en plus fréquemment. Il existe sans doute autant de trajectoires qui mènent au décrochage qu'il existe de jeunes qui décrochent, mais la majorité de ces jeunes ont certainement en commun une chose; un désengagement comportemental qui mènera ultimement au passage à l'acte. Ainsi, bien que les recherches motivationnelles s'avèrent fort adéquates pour parfaire les connaissances théoriques, spécifiques et détaillées sur les attitudes qui influencent le désinvestissement progressif des jeunes à l'école, la métanotion d'engagement scolaire s'avère beaucoup plus adéquate pour étudier en plus des attitudes, les indices comportementaux qui précèdent le passage à l'acte.

Avenues futures de recherche sur l'engagement scolaire.

Comme avenue de recherche future, il conviendrait de mieux définir et d'approfondir nos connaissances sur la métanotion d'engagement, sur ses dimensions mais, également, sur les interrelations qui existent entres-elles. En effet, comment peut-on appréhender le comportement sans considérer les dimensions affectives et cognitives qui l'influencent? Et, à l'inverse, comment oublier que les cognitions influencent les affects et que les affects influencent les cognitions? Comment un jeune qui n'aime pas l'école et qui ne trouve pas d'intérêt dans les

différentes matières pourrait répondre avec empressement aux consignes, se plier aux exigences et s'enthousiasmer pour les différentes activités qu'on lui propose? Comment un jeune qui vise la performance sans trop d'efforts peut-il investir ses apprentissages et développer les stratégies qui lui permettraient de s'auto-évaluer, de s'améliorer, d'apprécier le travail accompli et, si nécessaire, de modifier son comportement en faveur d'un meilleur rendement? En fait, par où commencer? Comme le soulignent Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004), lesquelles de ces dimensions éclaircirait au mieux le parcours scolaire des élèves et, en l'occurrence, les écarts entre les garçons et les filles? Ces dimensions sont-elles additives ou à l'inverse, un fort engagement comportemental pourrait-il compenser un moindre engagement affectif ou cognitif? À ces questionnements, ajoutons ceux-ci : sur quels indicateurs ou dimensions importe-t-il d'intervenir en premier lieu pour, par la suite, influencer les autres? Est-il nécessaire ou efficace de prioriser ces dimensions pour prévenir le décrochage scolaire? Quelles sont les dimensions sur lesquelles l'école garde une emprise?

Cette analyse comparative nous indique clairement qu'une plus grande proportion de garçons que de filles et surtout en milieux défavorisés, accumule un lot d'échecs et de mécontentement au cours de leur expérience scolaire. Mais quelle pourrait en être la cause? Comme le proposent les auteurs qui étudient l'équilibre existant entre les caractéristiques individuelles et les caractéristiques de l'environnement (*person-environnement fit*) (Eccles et al., 1997), pourrait-on parler de déséquilibre entre les attributs des garçons et ceux des environnements scolaires? Est-il possible par exemple que les retards ou les différences que présentent certains garçons sur le plan du langage, de la maturation et des comportements puissent nuire à leur adaptation à l'école? Sans doute. Mais est-il possible que les écoles ne soient pas habilitées à répondre à ces particularités? Ces différences existent-elles dès l'entrée à l'école et dans quelle ampleur? S'accroissent-elles au fil des années? Aussi, savons-nous quelles sont les caractéristiques de l'environnement scolaire qui influencent, contribuent à exacerber ou au contraire, à inhiber l'engagement des élèves? Le lien entre les caractéristiques des élèves et leur engagement à l'école pourrait-il par exemple être modéré ou médiatisé par certains facteurs structuraux ou organisationnels des milieux? Bien qu'il s'agisse de la stratégie d'intervention la plus fréquente et celle que les intervenants des milieux semblent juger d'emblée comme étant efficace (Bouchard & St-Amant, 2005), la mixité des écoles représente-t-elle réellement une solution pour favoriser l'engagement des garçons? Quelles influences reviennent à la famille, aux amis ou aux enseignants? Une fois mieux compris, le potentiel problème de déséquilibre qui existerait entre les caractéristiques de certains garçons et celles des écoles permettra d'orienter la réflexion sur de nouvelles stratégies pertinentes pour l'intervention dans les milieux.

Il ne saurait pourtant être question de laisser tomber les efforts déjà amorcés pour favoriser la réussite des filles, mais tout de même, il convient de miser davantage sur l'élaboration et la mise en place d'interventions scolaires concrètes susceptibles d'agir sur les différentes composantes de l'engagement scolaire des élèves et surtout, sur l'engagement des garçons. De plus, considérant que la

majorité des études portant sur l'engagement scolaire proposent essentiellement des devis exploratoires, descriptifs ou corrélationnels, généralement basés sur de larges échantillons, mais dont la capacité prédictive et la généralisation restent malgré tout limitées, il faudrait éventuellement songer à mettre en place des devis longitudinaux rigoureux et étalés sur de plus longues périodes. Puisque la majorité des études actuelles s'attardent essentiellement à des périodes spécifiques du développement, soit la petite enfance, l'enfance ou l'adolescence, elles négligent ainsi l'étude des continuités et discontinuités probables entre les différentes périodes de la vie (Lerner, 2002). La généralisation des résultats n'est donc possible que pour de très courtes périodes du développement, ne permettant pas d'orienter les actions préventives en conséquence. Il devient donc nécessaire d'identifier les trajectoires différentielles de l'engagement scolaire afin de cibler entre autres les périodes sensibles au désengagement des élèves. Une meilleure connaissance de la continuité/discontinuité de ces comportements permettrait notamment d'identifier l'âge auquel il est efficace d'agir pour prévenir le désengagement et le décrochage scolaire des élèves en s'évitant les coûts faramineux que peuvent parfois représenter les mesures préventives très précoces. Il s'agit également de développer des outils de prévention et d'intervention propices à la diversification des voies de formation au secondaire compte tenu des caractéristiques et des besoins différenciés des élèves, selon leur âge mais également, en considérant les caractéristiques des écoles et les ressources qui y sont disponibles pour répondre aux particularités de certains élèves. D'ici là, il faut à tout le moins et dès maintenant utiliser le cadre de la réforme actuelle en éducation pour valoriser davantage l'apprentissage du français et ce, pour stimuler tous les élèves dans l'utilisation de stratégies d'apprentissages, et proposer aux garçons des activités diversifiées, intéressantes et utiles qui leur permettront d'user de leurs forces et de donner un sens à leur scolarisation en lien avec leurs aspirations futures.

Références

- Ablard, K. E., & Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology, 90*(1), 94-101.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (1993). First-grade classroom behavior: Its short- and long-term consequences for school performance. *Child Development, 64*(3), 801-814.
- Baker, J. A., Derrer, R. D., Davis, S. M., Dinklage-Travis, H. E., Linder, D. S., & Nicholson, M. D. (2001). The flip side of the coin : Understanding the schools's contribution to dropout and completion. *School Psychology Quarterly, 16*(4), 406-426.
- Bjorklund, D. F., & Kipp, K. (1996). Parental investment theory and gender differences in the evolution of inhibition mechanisms. *Psychological Bulletin, 120*(2), 163-188.
- Borg, M. G., & Falzon, J. M. (1994). Primary school teachers' perception of pupils' undesirable behaviors. *Educational Studies, 15*(3), 251-260.
- Bouchard, P., & St-Amant, J. C. (1996). *Garçons et filles: Stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal : Éditions du Remue-ménage.

- Bouchard, P., St-Amant, J. C., & Tondreau, J. (1997). Stéréotypes sexuels, pratiques sociales et rapport différencié à l'école secondaire. *Recherches Sociographiques*, 38(2), 279-302.
- Bouchard, P., & St-Amant, J.-C. (1998). Profils contrastés d'un groupe de garçons québécois de 15 ans. *Recherches Féministes*, 19(2-4), 23-42.
- Bouchard, P., & St-Amant, J. C. (2005). Les succès scolaires des filles: deux lectures contradictoires. *Éducation et francophonie*, 33(1), 6-19.
- Bouffard, T., & Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational Studies*, 29(1), 19-38.
- Bouffard, T., Marcoux, M.-F., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary schoolchildren. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 177-186.
- Bray, G. B., & Barron, S. (2003). Assessing reading comprehension: The effects of text-based interest, gender, and ability. *Educational Assessment*, 9(3-4), 107-128.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676-713.
- Campbell, J. R., & Beaudry, J. S. (1998). Gender gap linked to differential socialization for high-achieving senior mathematics students. *The Journal of Educational Research* 91(3), 140-147.
- Canada, K., & Pringle, R. (1995). The role of gender in college classroom interactions: A social context approach. *Sociology of Education*, 68(3), 161-186.
- Carr, M., Jessup, D. L., & Fuller, D. (1999). Gender differences in first-grade mathematics strategy use: Parent and teacher contributions. *Journal of Research in Mathematics Education*, 30(1), 20-47.
- Cartier, S., Janosz, M., & Butler, D. (2005). *Stratégies d'apprentissage par la lecture: résultats des élèves d'écoles francophones échantillonnées à l'automne 2003* : Équipe d'évaluation SIAA- Université de Montréal.
- Chaplain, R. P. (2000). Beyond exam results? Differences in the social and psychological perceptions of young males and females at school. *Educational Studies*, 26(2), 177-190.
- Chase-Landsale, P. L., Wakschlag, L. S., & Brooks-Gunn, J. (1995). A psychological perspective on the development of caring in children and youth: the role of the family. *Journal of Adolescence*, 18, 515-556.
- Chouinard, R. (2001). Les changements annuels de la motivation envers les mathématiques au secondaire selon l'âge et le sexe des élèves. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement* 33(1), 25-37.
- Chouinard, R. (2002). Différences d'attitudes et de comportement en classe selon l'appartenance sexuée. In J. Fijalkow, Y. Nault (Eds), *La Gestion de Classe* (pp. 185-198). Bruxelles: De Boeck.
- Chouinard, R., & Karsenti, T. P. (soumis). Commitment of high school students to mathematics: A question of expectancy, value and social support. *British Journal of Educational Psychology*.
- Chouinard, R., & Roy, N. (soumis). Gendered development of expectancy and value in mathematics through adolescence. *Child Development*.
- Chouinard, R., Vezeau, T., Bouffard, T., & Jenkins, B. (1999). Gender differences in the development of mathematics attitudes. *Journal of Research and Development in Education*, 32(3), 184-192.
- Clark, C., Prior, M., & Kinsella, G. (2002). The relationship between executive function abilities, adaptive behavior, and academic achievement in children with externalising behavior problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 43(6), 785-796.
- Colarossi, L. G., & Eccles, J. S. (2000). A prospective study of adolescents' peer support : Gender differences and the influence of parental relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(6), 661-678.

- Coles, M., & Christine, H. (2002). Gendered readings: Learning from children's reading choices. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 96-108.
- Conseil, S. É. (1999). Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles. <http://www.cse.gouv.qc.ca/pdfs/facteurs.pdf>.
- Costenbader, V., & Markson, S. (1998). School suspension: A study with secondary school students. *Journal of School Psychology*, 36(1), 59-82.
- DeBacker, T. K., & Nelson, R. (2000). Motivation to learn science: Differences related to gender, class type, and ability. *Journal of Educational Research*, 93(4), 245-254.
- Degelsmith, A. B. (2001). The relationship between students' sense of belonging in school and academic outcomes. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences*, 61(8-A).
- Deslandes, R., Bouchard, P., & St-Amant, J.-C. (1998). Family variables as predictors of school achievement: Sex differences in Quebec adolescents. *Canadian Journal of Education*, 23(4), 390-404.
- Diamond, P. J., & Onwuegbuzie, A. J. (2001). Factors associated with reading achievement and attitudes among elementary school-aged students. *Research in the Schools*, 8(1), 1-11.
- Drudy, S., & Chathain, M. U. (2002). Gender Effects in Classroom Interaction: Data Collection, Self-Analysis and Reflection. *Evaluation & Research in Education*, 16(1), 34-50.
- Du, Y., Weymouth, C. M., & Dragseth, K. (2003). *Gender Differences and Student Learning*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago: April, 21-25.
- Eccles, J. P. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives*. San Francisco: Freeman Press.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64(3), 830-847.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., Iver, D. M. (1997). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. Notterman, J.M. (Ed.). *The evolution of psychology: Fifty years of the American Psychologist*. (pp. 475-50). Washington, DC: American Psychological Association.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865-889.
- Eggert, L. L., Thompson, E. A., Herting, J. R., Nicholas, L. J., et al. (1994). Preventing adolescent drug abuse and high school dropout through an intensive school-based social network development program. *American Journal of Health Promotion*, 8(3), 202-215.
- Ehrhardt, A. A. (1984). Gender differences: A biosocial perspective. In R. A. Dierstbier & T. B. Sonderegger (Eds.), *Psychology of Gender. Nebraska Symposium on motivation*: London: Lincoln & London.
- Einarsson, C., & Granstrom, K. (2002). Gender-biased interaction in the classroom: The influence of gender and age in the relationship between teacher and pupil. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(2), 117-127.
- Ensminger, M. E., & Slusarcick, A. L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education*, 65(2), 95-113.
- Farrow, S., Tymms, P., & Henderson, B. (1999). Homework and Attainment in Primary Schools. *British Educational Research Journal*, 25(3), 323-341.
- Fechner, P. Y. (2003). The biology of puberty: New development in sex differences (17-28). In C. Hayward (Ed.), *Gender Differences at Puberty*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (1998). Early conduct problems and later life opportunities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(8), 1097-1108.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence:

- Growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, 38 (4), 519-533.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- Freedman-Doan, C., Wigfield, A., Eccles, J., Blumenfeld, P., Arbretton, A., & Harold, R. D. (2000). What am I best at? Grade and gender differences in children's beliefs about ability improvement. *Journal of Applied Developmental Psychology* 21 (4), 379-402.
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., Jean, G. S., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: moving toward a unifying framework for educational research and practice. *California School Psychologist*, 8, 99-113.
- Gagnon, C. (1999). *Pour réussir dès le primaire: filles et garçons face à l'école*. Montréal: Éditions du Remue-ménage.
- Gentry, M., Gable, R. K., & Rizza, M. G. (2002). Students' perceptions of classroom activities: Are there grade-level and gender differences? *Journal of Educational Psychology*, 94 (3), 539-544.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13 (1), 21-43.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62 (1), 60-71.
- Greenfield, T. A. (1997). Gender- and grade-level differences in science interest and participation. *Science Education*, 81 (3), 259-275.
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., Jacob, K. F., & Decourcey, A. W. (2001). The development of self determination in middle childhood and adolescence. In A. Wigfield. & J. S. Eccles (Eds.), *Development in Achievement Motivation*: London: Academic Press.
- Hagin, R. A. (1997). Psychological problems that present as academic difficulties. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 6 (3), 473-488.
- Hancock, T. E., Stock, W. A., Kulhavy, R. W., & Swindell, L. K. (1996). Gender and developmental differences in the academic study behaviors of elementary school children. *Journal of Experimental Education*, 65 (1), 18-39.
- Hay, I., Ashman, A. F., & Van Kraayenoord, C. E. (1998). The influence of gender, academic achievement and non-school factors upon pre-adolescent self-concept. *Educational Psychology*, 18 (4), 461-470.
- Helwig, R., Anderson, L., & Tindal, G. (2001). Influence of elementary student gender on teachers' perceptions of mathematics achievement. *Journal of Educational Research*, 95 (2), 93-102.
- Henning-Stout, M., & Conoley, J. C. (1992). Gender: A subtle influence in the culture of the school. In F. J. Medway & T. P. Cafferty (Eds.), *School psychology: A social psychological perspective*. (pp. 113-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Honigsfeld, A., & Dunn, R. (2003). High school male and female learning-style similarities and differences in diverse nations. *Journal of Educational Research*, 96 (4), 195-205.
- Huddleston, J., & Ge, X. (2003). Boys at puberty: Psychosocial Implications. In C. Hayward (Ed.), *Gender Differences at Puberty*. (pp. 113-136). Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60 (6), 581-592.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73 (2), 509-527.
- Janosz, M., Archambault, I., & Chouinard, R. (2005). *Profil descriptif de la réussite des élèves sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification au printemps 2003: Tendances nationales pour les écoles SIAA échantillonnées*. Rapport déposé dans le cadre des

- activités de la Stratégie d'intervention Agir Autrement (SIAA) du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Johnson, C., & Engelhard, G. (1992). Gender, academic achievement, and preferences for cooperative, competitive, and individualistic learning among African-american adolescents. *Journal of Psychology*, 126(4), 385-392.
- Koch, J. (1996). *A gender study of private school students' attitudes and beliefs about school life*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY: April 8-12.
- Kouzma, N. M., & Kennedy, G. A. (2002). Homework, stress and mood disturbance in senior high school students. *Psychological Reports*, 91(1), 193-198.
- Kristensson, P., & Ohlund, L. S. (2005). Swedish upper secondary school pupils' sense of coherence, coping resources and aggressiveness in relation to educational track and performance. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 19(1), 77-84.
- Kronick, R. F., & Hargis, C. H. (1998). Dropouts : *Who drops out and why- and the recommended action*. Springfield : Charles C Thomas Publisher.
- Larkin, J. E., & Pines, H. A. (2003). *When teachers call on students: Avoidance behavior in the classroom*. Paper presented at the Annual Conference of the American Psychological Association. Toronto, ON: August 7-10.
- LeBlanc, H. P., & French, K. J. (1997). *Rule making authority: Negotiation at home and in the classroom*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southern States Communication Association. San Antonio: April 4.
- Lerner, R. M. (2002). *Concepts and Theories of Human Development* (Third Edition ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ligard, B., Martino, W., Mills, M., & Bahr, M. (2002). *Research report: Addressing Educational Needs for boys*. Récupéré le 16 février 2006 de http://www.dest.gov.au/schools/publications/2002/boyseducation/Boys_Report_Final1.pdf.
- Lightbody, P., Siann, G., Stock, R., & Walsh, D. (1996). Motivation and attribution at secondary school: The role of gender. *Educational Studies* 22(1), 13-25.
- Loranger, M., Couture, R., & Fortin, C. (1981). La réussite scolaire de l'élève et ses habiletés sociales. *Apprentissage et socialisation*, 4(4), 207-215.
- Lutz, M. N., Fantuzzo, J., & McDermott, P. (2002). Multidimensional assessment of emotional and behavioral adjustment problems of low-income preschool children: Development and initial validation. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 338-355.
- Maccoby, E. E. (2002). The intersection of nature and socialization in childhood gender development. In V. H. Claes & B. Lars (Ed.), *Psychology at the turn of the millenium : Social, developmental and clinical perspectives*. Vol. 2 (pp. 37-52). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford University Press (1974) xiii, 634 pp.
- MacMillan, D. L., Widaman, K. F., Balow, I. H., Hemsley, R. E., et al. (1992). Differences in adolescent school attitudes as a function of academic level, ethnicity, and gender. *Learning Disability Quarterly*, 15(1), 39-50.
- Mahoney, J. L., & Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33(2), 241-253.
- Mahoney. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71(2), 502-516.
- Majoribanks, K. (1991). Relationship of children's ethnicity, gender, and social status to their family environments and school-related outcomes. *Journal of Social Psychology*, 131(1), 83-91.

- McCarthy, K. J. (2000). *The effects of student activity participation, gender, ethnicity, and socio-economic level on high school student grade point averages and attendance*. Paper presented at the National Association of African American Studies & National Association of Hispanic and Latino Studies. Houston, TX: February 21-26.
- McNeal, R. B. (2003). Are students being pulled out of high school? The effect of adolescent employment on dropping out. *Sociology of Education, 70*(3), 206-220.
- McFadden, A. C., Marsh, G. E., Price, B. J., & Hwang, Y. (1992). A study of race and gender bias in the punishment of school children. *Education & Treatment of Children, 15*(2), 140-146.
- Meece, J. L., & Jones, G. M. (1996). Gender differences in motivation and strategy use in science: Are girls wrote learners? *Journal of Research in Science Teaching, 33*(4), 393-406.
- MELS. (2005). Indicateurs de l'éducation: Édition 2005. Récupéré le 22 novembre 2005 de <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/indic05/docum05/446283.pdf>.
- Minnaert, A. (1999). Motivational and emotional components affecting male's and female's self-regulated learning. *European Journal of Psychology of Education, 14*(4), 525-540.
- Myhill, D. (2002). Bad boys and good girls? Patterns of interaction and response in whole class teaching. *British Educational Research Journal, 28*(3), 339-352.
- Newbegin, I., & Owens, A. (1996). Self-esteem and anxiety in secondary school achievement. *Journal of Social Behavior and Personality, 11*(3), 521-530.
- OCDE. (2003). Education at a glance: OECD indicators. Organisation de Coopération et de Développement Économique. Récupéré le 12 juillet 2005 de <http://books.google.ca/books?vid=ISBN9264102337&id=Ndsqu2gRWGwC&dq=Education+at+a+glance:+OECD+indicators+2003>.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology, 24*(4), 390-405.
- Pajares, F., Britner, S. L., & Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology, 25*(4), 406-422.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2002). Students' self-efficacy in their self-regulated learning strategies: A developmental perspective. *Psychologia: An International Journal of Psychology, 45*(4), 211-221.
- Patrick, H., Ryan, A. M., Alfeld-Liro, C., Fredricks, J. A., Hruda, L., & Eccles, J. S. (1999). Adolescents' commitment to developing talent: The role of peers in continuing motivation for sports and the arts. *Journal of Youth & Adolescence, 28*(6), 741-763.
- Pelletier, M. (2004). La réussite des garçons: des constats à mettre en perspective. Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs : Ministère de l'Éducation du Québec. Récupéré le 20 juin 2005 de http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherc he/reussite_garcon.pdf
- Peterson, P. L., & Fennema, E. (1985). Effective Teaching, Student Engagement in Classroom Activities, and Sex-Related Differences in Learning Mathematics. *American Educational Research Journal, 22*(3), 309-335.
- Phillip, S. F. (1998). Race and gender differences in adolescent peer group approval of leisure activities. *Journal of leisure research, 30*(2), 214-232.
- Philppot, C. L. (2000). Socialization of gender roles. . In W. C. Nichols, M. A. Pace-Nichols, D. S. Becvar, & A. Y. Wapier (Eds.), *Handbook of family development and intervention*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Posner, J. K., & Vandell, D. L. (1999). After-school activities and the development of low-income urban children: A longitudinal study. *Developmental Psychology, 35*(3), 868-879.
- Quiroga, C., Janosz, M. & Marcotte, D. (2006). Les sentiments dépressifs à l'adolescence : un facteur de risque différentiel du décrochage scolaire chez les filles et les garçons de milieu

- défavorisé. *Revue de psychoéducation*, 35(2), 277-300.
- Raymore, L. A., Godbey, G. C., & Crawford, D. W. (1994). Self-esteem, gender, and socioeconomic status: Their relation to perceptions of constraint on leisure among adolescents *Journal of Leisure Research* 26(2), 99-116.
- Rheault, S. (2004). La réussite professionnelle des garçons et des filles: un portrait tout en nuances. Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Richardson, S. A., Koller, H., & Katz, M. (1986). Factors leading to differences in the school performance of boys and girls. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 7(1), 49-55.
- Riding, R. J., & Fairhurst, P. (2001). Cognitive style, home background and conduct behaviour in primary school pupils. *Educational Psychology*, 21(2), 115-124.
- Roeser, W. R., & Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment *Journal of Research Adolescence*, 8(1), 123-158.
- Roeser, W. R., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 321-352.
- Rogers, C. G., Galloway, D., Armstrong, D., & Leo, E. (1998). Gender differences in motivational style: A comparison of measures and curriculum area *British Journal of Educational Psychology*, 68, 189-202.
- Royer, E., Couture, C., Fortin, L., Potvin, P., & Marcotte, D. (2000). Problèmes d'attention et réussite scolaire au secondaire. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 29(2), 193-206.
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57, 101-121.
- Schunk, D. H., & Parajes, F. (2001). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (p.16-32). London: Academic Press.
- Serbin, L. A., Zelkowitz, P., Doyle, A.-B., & Gold, D. (1990). The socialization of sex-differentiated skills and academic performance: A mediational model *Sex Roles* 23(11/12), 613-628.
- Severiens, S. E., & Ten Dam, G T. M. (1994). Gender differences in learning styles: A narrative review and quantitative meta-analysis. *Higher Education*, 27, 487-501.
- Storvoll, E. E., & Wichstrom, L. (2002). Do the risk factors associated with conduct problems in adolescents vary according to gender? *Journal of Adolescence*, 25, 183-202.
- Strough, J., & Berg, C. A. (2000). Goals as a mediator of gender differences in high-affiliation dyadic conversations. *Developmental Psychology*, 36(1), 117-125.
- Trusty, J. (1998). Family influences on educational expectations of late adolescents. *Journal of Educational Research* 91(5), 260-270.
- Tymms, P. B., & Fitz-Gibbon, C. T. (1992). The relationship of homework to A-level results. *Educational Research*, 34(1), 3-10.
- Van Houtte, M. (2004). Why boys achieve less at school than girls: The difference between boys' and girls' academic culture. *Educational Studies*, 30(2), 159-173.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicator Research*, 59, 203-228.
- Voelkl, K. E. (1996). Measuring students' identification with school. *Educational & Psychological Measurement*, 56(5), 760-770.
- Watt, H. M. G. (2004). Development of adolescents' self-perceptions, values, and task perceptions according to gender and domains in the 7th-through 11th-grade Australian students. *Child Development*, 75(5), 1556-1574.

- Webster-Stratton, C. (1996). Early-onset conduct problems: Does gender make a difference? *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64*(3), 540-551.
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N., & Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. Philadelphia PA: The Falmer Press.
- Whitley, B. E., Jr., Nelson, A. B., & Jones, C. J. (1999). Gender differences in cheating attitudes and classroom cheating behavior: A meta-analysis. *Sex Roles, 41* (9-10), 657-680.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: Change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence, 14*(2), 107-138.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., & Pintrich, P. R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.). *Handbook of educational psychology*. (pp. 148-185). New York: Prentice Hall International.
- Youniss, J., & Haynie, D. L. (1992). Friendship in adolescence. *Developmental and behavioral pediatrics, 13*(1), 59-66.
- Zern, D. S. (1991). The nature and extent of obedience in elementary school classrooms. *Journal of Genetic Psychology, 152*(3), 311-325.