

# Chapitre

---

## **La participation à des activités de loisir organisées comme contexte de développement social à l'adolescence**

ANNE-SOPHIE DENAULT  
Département de psychoéducation  
Université de Sherbrooke (Québec)

FRANÇOIS POULIN  
Département de psychologie  
Université du Québec à Montréal (Québec)

Les chercheurs s'intéressent de plus en plus à la participation à des activités de loisir organisées comme contexte de développement social à l'adolescence (Eccles et Gootman, 2002; Mahoney, Larson et Eccles, 2005; Mahoney, Lowe Vandell, Simpkins et Zarrett, 2009). Les sports (individuels ou d'équipe), les arts (musique, danse, théâtre, peinture) et les clubs de jeunes (scouts, politique étudiante, bénévolat) représentent des exemples de loisirs organisés. Ces activités se caractérisent par la présence d'un responsable adulte (p. ex., animateur ou entraîneur), par une fréquence de participation régulière, et se déroulent généralement en groupe (Mahoney et Stattin, 2000). Elles mettent également l'accent sur le développement d'habiletés physiques, cognitives, émotionnelles et sociales, et comportent des règles de conduite (Larson, 2000; Mahoney, 2000). Elles peuvent se dérouler à l'école en dehors des heures de classe (ce qui en fait donc des activités parascolaires) ou dans la communauté. Point important, la décision de participer à ces activités est généralement volontaire. Les adolescents vont choisir les activités auxquelles ils désirent participer selon leurs intérêts personnels.

La participation à des loisirs organisés est considérée comme une expérience quasi normative à l'adolescence. En effet, environ 70 % des jeunes rapportent avoir participé à une ou plusieurs activités au cours d'une année (Mahoney, Harris et Eccles, 2006; Ministère de l'Éducation [MEQ], 2005). Les activités de loisir organisées offriraient aux adolescents des expériences uniques de développement. En ce sens, des études démontrent que les jeunes rapportent significativement plus de motivation intrinsèque, de concentration et d'expériences d'apprentissage lorsqu'ils participent à des loisirs organisés, comparativement au temps passé à l'école ou avec des amis (Hansen, Larson et Dworkin, 2003; Larson, 2000). Depuis les vingt dernières années, beaucoup d'études ont été publiées dans le domaine des activités de loisir organisées à l'adolescence. Ce chapitre fera état de la littérature récente en abordant : a) la place qu'occupent ces activités dans le développement à l'adolescence, b) les principales dimensions de la participation et leurs particularités, c) les déterminants qui font en sorte que les adolescents s'investissent dans ces activités, d) les effets associés à la participation sur les plans scolaire et psychosocial, et e) les mécanismes proposés pour expliquer la présence de tels effets. Enfin, une discussion sur le potentiel de ces activités pour la prévention et l'intervention auprès d'adolescents en difficulté sera présentée, suivie de pistes pour des recherches futures.

## LA PLACE DES ACTIVITÉS DE LOISIR ORGANISÉES DANS LE DÉVELOPPEMENT À L'ADOLESCENCE

L'entrée dans l'adolescence se caractérise par de multiples changements sur les plans physique, cognitif, émotionnel et social. Les adolescents font également face à une transition importante, le passage à l'école secondaire, considérée comme une période critique étant donné les nombreux défis qui y sont associés (Seidman et French, 2004). Par ailleurs, les adolescents disposent d'une quantité grandissante de temps libre, sans supervision parentale immédiate, qu'ils peuvent choisir de consacrer à des loisirs organisés. De plus, le choix d'activités auxquelles ils peuvent participer est beaucoup plus vaste, puisqu'une plus grande diversité d'activités est offerte à l'école secondaire qu'à l'école primaire (Fredricks, 2012; Shanahan et Flaherty, 2001). Cette conjoncture d'événements ferait en sorte que la participation à des activités de loisir organisées deviendrait particulièrement importante au début de l'adolescence. Ainsi, le fait de s'impliquer dans de telles activités pourrait aider les jeunes à naviguer à travers les tâches développementales normatives de l'adolescence, en particulier en ce qui a trait à l'autonomie et à l'identité (Eccles et Gootman, 2002).

Au début de l'adolescence, les jeunes deviennent de plus en plus libres d'occuper leur temps de loisir comme ils le souhaitent, et les choix ainsi faits pourraient s'inscrire dans un processus autonome de prise de décision. S'investir dans des loisirs organisés au début de l'adolescence est également une façon « socialement acceptable » d'occuper ses temps libres hors du milieu familial. Ainsi, les parents sont susceptibles de respecter le choix de leur enfant et de ne pas s'y opposer. La participation à de telles activités pourrait donc donner l'occasion aux adolescents de faire des choix individuels et de négocier leur autonomie dans la famille (Larson, Pearce, Sullivan et Jarrett, 2007).

La participation à des activités de loisir organisées peut également aider les adolescents dans leur processus de formation identitaire (Barber, Stone, Hunt et Eccles, 2005; Darling, 2005). Au début de l'adolescence, les jeunes sont susceptibles d'explorer plusieurs activités différentes, à mesure qu'ils développent de nouveaux intérêts. Par exemple, un adolescent ayant fait du sport la majeure partie de son enfance pourrait décider de s'impliquer dans la troupe de théâtre de son école afin de voir si cette activité lui convient ou non. La participation à une diversité d'activités pourrait s'inscrire dans un processus d'exploration de différentes identités sociales caractéristiques de l'adolescence. Des types d'identités sociales distincts façonnent le monde social des adolescents (Brown, 1990); des expressions comme « sportifs », « nerds », « gothiques », « punks », « skateux » ou « emos » sont couramment utilisées pour nommer ces types d'identité. Les adolescents sont souvent à la recherche d'un groupe de pairs ayant une identité sociale particulière et qui pourrait les aider à confirmer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. Le choix des activités de loisir dans lesquelles ils décideront de s'investir pourrait faciliter leur entrée dans le groupe de pairs recherché. Des chercheurs proposent d'ailleurs que certains types d'activités comportent des « sous-cultures » de pairs spécifiques (Barber *et al.*, 2005; Eccles et Barber, 1999); par exemple, dans certaines sous-cultures sportives, les membres valorisent à la fois la réussite sur le

plan scolaire et le fait de « faire la fête » (Crosnoe, 2002; Eccles et Barber, 1999; Miller *et al.*, 2003). Ainsi, un jeune pourrait choisir de participer à un sport parce qu'il adhère à cette sous-culture et celle-ci, en retour, renforcera l'image qu'il se fait de lui-même et l'identité sociale qu'il désire projeter aux autres.

La place importante qu'occupe la participation à des activités de loisir organisées au début de l'adolescence est également illustrée par les taux de participation qui tendent à atteindre un sommet vers le milieu de l'adolescence, pour ensuite diminuer vers la fin de cette période (Denault et Poulin, 2009a; McNeal, 1998; Pedersen, 2005). Il est à noter que cette diminution peut aussi être attribuable aux changements dans l'allocation du temps (Shanahan et Flaherty, 2001). À mesure que les jeunes vieillissent, ils sont exposés à de nouvelles expériences et doivent relever de nouveaux défis, que ce soit un travail à temps partiel ou une relation amoureuse. Ils doivent donc réorganiser leur emploi du temps, au détriment, souvent, de leurs activités de loisir organisées. Cette diminution peut également s'expliquer par des exigences qui deviennent de plus en plus élevées quant aux habiletés à maîtriser et au degré d'engagement dans l'activité (McNeal, 1998; Pedersen, 2005).

En somme, la participation à des activités de loisir organisées pourrait aider les jeunes à négocier leur transition vers l'adolescence, surtout en ce qui concerne le développement de l'autonomie et de l'identité. Elle s'avère également une expérience positive marquante pour la plupart des adolescents qui s'y impliquent.

## LES DIFFÉRENTES DIMENSIONS DE LA PARTICIPATION

La participation à des activités de loisir organisées est un phénomène complexe qu'il importe de définir et d'opérationnaliser adéquatement pour en comprendre les effets avec justesse. Les premières études dans le domaine ont adopté une approche plutôt simpliste. La participation était alors conceptualisée de façon dichotomique: les jeunes qui participent étaient comparés à ceux qui ne participent pas à une activité de loisir (Mahoney et Stattin, 2000). Or cette approche ne tenait pas compte des variations importantes qui peuvent être observées d'un jeune à l'autre dans leurs habitudes de participation (Bohnert, Fredricks et Randall, 2010; Busseri et Rose-Krasnor, 2010). Cette conceptualisation s'est toutefois raffinée au fil du temps et les chercheurs identifient maintenant au moins quatre dimensions de la participation: l'intensité, la diversité, la durée et l'engagement. Chacune de ces dimensions traduirait un aspect unique de la participation à des loisirs organisés (Bohnert *et al.*, 2010; Busseri, Rose-Krasnor, Willoughby et Chalmers, 2006; Denault et Poulin, 2009a; Mahoney *et al.*, 2009; Rose-Krasnor, Busseri, Willoughby et Chalmers, 2006). De plus, plusieurs éléments portent à croire que ces dimensions contribueraient de façon distincte au développement social des adolescents.

L'intensité de la participation correspond au nombre d'heures que les jeunes consacrent à la pratique de leurs activités ou à la fréquence de participation sur une période donnée. Plus les adolescents passent du temps dans leurs activités, plus ils ont l'occasion de

développer leurs diverses habiletés et d'avoir des interactions sociales en compagnie des pairs de l'activité et de l'adulte responsable (Busseri *et al.*, 2006; Fredricks et Eccles, 2005; Larson et Verma, 1999). En d'autres mots, ils sont davantage susceptibles d'être exposés aux « ingrédients actifs » qui auraient un impact bénéfique sur leur développement (Gardner, Roth et Brooks-Gunn, 2008). Cette dimension référerait donc au degré d'exposition des jeunes aux différentes expériences vécues dans le cadre de l'activité.

La *diversité* correspond au nombre de types d'activités dans lesquels les jeunes s'impliquent simultanément, par exemple, un sport et un art. Ainsi, les adolescents qui participent à plusieurs types d'activités se retrouveraient dans des contextes d'apprentissage distincts, ce qui leur donnerait la chance de développer une plus grande variété d'habiletés ou de compétences (Fredricks et Eccles, 2006a, 2006b; Larson, Hansen et Moneta, 2006; Rose-Krasnor *et al.*, 2006). Différents profils d'apprentissages ont d'ailleurs été associés à des types particuliers d'activités (Hansen *et al.*, 2003; Hansen, Skorupski et Arrington, 2010; Larson *et al.*, 2006). Par exemple, les activités de bénévolat encouragent notamment des acquisitions liées aux normes prosociales tandis que les sports favorisent davantage des apprentissages liés à la régulation émotionnelle (Hansen *et al.*, 2003). Les jeunes qui participent à plus d'un type d'activités sont également exposés à différents groupes de pairs et d'adultes responsables, de même qu'à des sous-cultures d'activités distinctes (Eccles et Barber, 1999). Ils ont ainsi la chance d'élargir leur réseau social et leur réseau de soutien. De plus, l'implication dans plusieurs types d'activités pourrait faciliter le développement de l'identité, comme il a déjà été mentionné, et aussi compenser pour des expériences négatives vécues dans une activité particulière (Busseri *et al.*, 2006; Fredricks et Eccles, 2006a, 2006b). La diversité réfère donc davantage à la multitude d'expériences que les adolescents viennent chercher à l'intérieur des différents types d'activités.

La *durée* correspond au nombre d'années pendant lequel les jeunes vont s'investir dans une activité. Les notions de talent et de compétence dans l'activité sont souvent soulevées lorsqu'il est question de cette dimension de la participation. Par exemple, pour développer des habiletés sportives ou musicales, il faut du temps et de la pratique (Bohnert *et al.*, 2010). Certains auteurs évoquent également que les relations interpersonnelles avec les pairs et l'adulte responsable de l'activité prennent du temps à se développer (Fredricks et Eccles, 2005). La durée de la participation réfère donc davantage à la consolidation des acquis et des relations interpersonnelles développées à l'intérieur des activités. De plus, la durée peut servir d'indicateur du degré d'investissement et de motivation de l'adolescent dans son activité. Cette idée renvoie ainsi à l'engagement, la dernière dimension de la participation.

L'*engagement* comprend à la fois l'intérêt, l'effort et le plaisir procurés au jeune par sa participation à l'activité. Cet engagement peut être comportemental (p. ex., effort, suivi des règles), émotionnel (p. ex., intérêt, enthousiasme, plaisir et sentiment d'appartenance) ou cognitif (p. ex., attention, processus d'apprentissages) (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004; Rose-Krasnor, 2009). Les adolescents peuvent être engagés de différentes façons au cours de leur participation. Par exemple, un jeune peut suivre les règles, mais s'ennuyer

et ne pas s'impliquer dans l'apprentissage d'habiletés liées à l'activité. Un tel scénario illustre l'importance de s'attarder à la fois aux composantes comportementales, émotionnelles et cognitives de l'engagement. L'engagement des adolescents dans l'activité réfère donc davantage à la qualité de leur implication et à ce qu'ils vivent momentanément dans l'activité.

Bien que chacune des dimensions de la participation ait été présentée séparément, des recoupements et des interactions peuvent être observés entre elles. Par exemple, un adolescent peut consacrer de nombreuses heures (intensité) à plusieurs types d'activités (diversité), et ce, sur une longue période de temps (durée). De plus, selon Bohnert *et al.* (2010), il est possible de voir une progression entre ces différentes dimensions. Par exemple, l'intensité et la diversité précèdent la durée. Il y aurait également une interaction dynamique et réciproque entre les dimensions d'intensité, de diversité et de durée et celle d'engagement. Une participation intense, diversifiée et de longue durée favoriserait un haut degré d'engagement, ce qui encouragerait en retour une participation plus intense, diversifiée et de longue durée. Du point de vue de la recherche, il importe alors d'évaluer l'ensemble de ces dimensions afin d'être en mesure d'examiner leurs interrelations ainsi que leurs contributions uniques. Les résultats des quelques études qui se sont intéressées à plusieurs dimensions de la participation simultanément, notamment l'intensité et la diversité, révèlent que la diversité serait associée à davantage de bénéfices sur les plans scolaire et psychosocial (Busseri *et al.*, 2006; Busseri et Rose-Krasnor, 2010; Denault et Poulin, 2009a; Fredricks et Eccles, 2006b). Bien que d'autres recherches soient nécessaires, ces résultats permettent de croire que le fait de promouvoir la diversité de la participation auprès des adolescents pourrait constituer une bonne stratégie afin d'optimiser leur développement.

En somme, la participation à des loisirs organisés est un phénomène complexe qui inclut plusieurs dimensions interagissant entre elles. Il importe donc de tenir compte de l'ensemble de ces dimensions pour bien comprendre les effets associés à ces activités.

## LES DÉTERMINANTS DE LA PARTICIPATION À DES ACTIVITÉS DE LOISIR ORGANISÉES À L'ADOLESCENCE

Il existe une grande variabilité dans les habitudes de participation des adolescents à des activités de loisir organisées. Bien qu'une majorité d'entre eux y participent à un moment ou l'autre de leur développement, certains choisissent de ne pas y prendre part. De plus, ceux qui décident de s'y investir le feront à des degrés très variables. Cependant, ces variations ne sont pas aléatoires. Certains facteurs individuels ou contextuels peuvent expliquer pourquoi les adolescents s'investissent ou non, et à divers degrés, dans ces activités. Il devient alors essentiel d'identifier les déterminants de la participation. Outre les facteurs sociodémographiques, ces déterminants peuvent être propres à l'individu, à la famille, au groupe de pairs, à l'école ou à la communauté. Seuls les principaux déterminants qui font consensus dans la littérature seront présentés dans les prochains paragraphes.

Parmi les facteurs sociodémographiques, le statut socioéconomique, le genre et l'ethnicité ont retenu l'attention des chercheurs (Bartko et Eccles, 2003; Denault et Poulin, 2009b; Feldman et Matjasko, 2007; Huebner et Mancini, 2003; McNeal, 1998; Pedersen, 2005; Pedersen et Scidman, 2005). Dans l'ensemble, les résultats des recherches indiquent que les jeunes issus de familles aisées sont plus susceptibles de participer à des activités de loisir organisées que les jeunes issus de familles défavorisées. Ces résultats s'expliquent notamment par les coûts élevés souvent associés au fait de participer à de telles activités. Par ailleurs, les filles seraient également plus susceptibles de s'impliquer dans ces activités que les garçons, à l'exception de la pratique des sports. Ce dernier résultat s'expliquerait par le fait que le sentiment de compétence dans les sports serait généralement plus élevé chez les garçons que chez les filles, ce qui pousserait davantage les premiers à s'impliquer dans ces activités (Fredricks, Simpkins et Eccles, 2005). Quant à l'ethnicité, les résultats convergent peu. Certaines études rapportent que les adolescents faisant partie de minorités ethniques ont moins de chances de s'impliquer dans des activités de loisir organisées (Feldman et Matjasko, 2007), alors que d'autres révèlent le contraire (Huebner et Mancini, 2003; McNeal, 1998) ou ne rapportent aucun lien entre ces deux variables (Bartko et Eccles, 2003; Pedersen, 2005). Les explications avancées pour rendre compte de ces résultats peu concluants sont souvent en lien avec la pauvreté des familles et des quartiers.

Parmi les facteurs individuels, la réussite scolaire et la présence de problèmes extériorisés et intériorisés ont fait l'objet d'études. De façon générale, les jeunes ayant un bon rendement scolaire s'investiraient davantage dans des activités de loisir organisées que les jeunes ayant un rendement plus faible (Bartko et Eccles, 2003; Feldman et Matjasko, 2007; Huebner et Mancini, 2003; McNeal, 1998; Metzger, Crean et Forbes-Jones, 2009). Parmi les explications possibles, les auteurs notent que le fait d'avoir ou de maintenir un rendement scolaire satisfaisant est parfois un critère de sélection appliqué en milieu scolaire pour participer à certaines activités, notamment les sports de compétition (Mahoney *et al.*, 2009; McNeal, 1998). En ce qui concerne les problèmes de comportement, les études rapportent généralement que les adolescents qui en présentent n'ont pas tendance à s'investir dans des loisirs organisés, exception faite des sports (Bartko et Eccles, 2003; Denault et Poulin, 2009b). D'une part, ces adolescents pourraient préférer passer du temps dans des activités moins structurées et moins supervisées (Mahoney, Stattin et Lord, 2004). D'autre part, il est possible qu'ils soient attirés par les sports parce qu'ils souhaitent joindre la sous-culture sportive (p. ex., « faire la fête ») ou parce qu'ils recherchent les sensations fortes qui caractérisent certains sports (Paquette, Bergeron et Lacourse, 2012). Pour ce qui est des problèmes intériorisés, il est permis de croire qu'étant donné leur portrait clinique (p. ex., perte d'intérêt et de plaisir, fatigue et perte d'énergie, difficulté à se concentrer, etc.), les adolescents qui présentent un épisode dépressif seraient moins enclins à participer à de telles activités. Les résultats des études sur ce point sont cependant mitigés. Bartko et Eccles (2003) observent que les jeunes qui rapportent davantage de symptômes sont peu impliqués dans des activités de loisir organisées, cependant, ce lien s'est avéré non significatif dans l'étude de Denault et Poulin (2009b). Somme toute,

Il semble que les adolescents mieux adaptés sur les plans scolaire et psychosocial sont davantage susceptibles de participer à des activités de loisir organisées que les adolescents moins bien adaptés.

D'autres déterminants individuels ont également été proposés par Wigfield et Eccles (2000). Afin d'expliquer de façon plus précise pourquoi un adolescent décide de s'investir ou non dans une activité, ces auteurs ont formulé une théorie basée sur la motivation et sur l'attente de réussite (*expectancy-value theory of motivation*). Selon cette théorie, un individu est plus susceptible de participer à une activité s'il lui accorde de la valeur et s'il pense qu'il peut en maîtriser les acquis et y obtenir du succès. La valeur accordée à l'activité peut notamment dépendre de la concordance de celle-ci avec l'identité de l'individu et avec certains de ses buts à court ou à long terme, et du plaisir qu'il pense éprouver en s'y impliquant. Dans le même sens, les attentes quant au succès dans l'activité peuvent dépendre, entre autres, de la confiance qu'a l'individu envers ses habiletés et de son estimation des difficultés possibles qu'il pourrait y rencontrer. Plus un adolescent accorde de la valeur à une activité et plus il pense y connaître du succès, plus fortes seront alors ses chances d'y participer.

La famille peut également exercer une influence sur la décision des adolescents de participer ou non à des activités de loisir organisées. De façon générale, les parents qui soutiennent leur enfant dans ses activités de temps libre, qui croient aux bienfaits de ces activités et qui s'impliquent dans la communauté contribuent de façon positive à la participation de leur jeune (Anderson, Funk, Elliott et Smith, 2003; Denault et Poulin, 2009b; Fletcher, Elder et Mekos, 2000; Fletcher et Shaw, 2000; Fredricks *et al.*, 2005; Huebner et Mancini, 2003; Persson, Kerr et Stattin, 2007; Simpkins, Davis-Kean et Eccles, 2005). En étant présents de façon générale dans la vie de leur enfant, les parents lui démontrent de l'intérêt. Par conséquent, l'adolescent est plus enclin à s'investir dans des loisirs organisés parce qu'il sent qu'il sera soutenu dans sa participation, ce que démontrent les appuis empiriques (plus le soutien des parents est grand, plus les jeunes seront susceptibles de participer (Fletcher *et al.*, 2000; Simpkins *et al.*, 2005)). De plus, les parents qui croient aux bienfaits de ces activités vont probablement transmettre leurs croyances à leur enfant, en plus de l'encourager à y participer (Fredricks *et al.*, 2005; Huebner et Mancini, 2003). Les parents qui s'impliquent activement dans leur communauté, en faisant du bénévolat par exemple, peuvent aussi servir de modèles à leur jeune (Fletcher *et al.*, 2000; Fletcher et Shaw, 2000; Fredricks *et al.*, 2005). Ces résultats laissent donc supposer que les parents peuvent servir de catalyseurs à la participation de leur adolescent.

Le groupe de pairs peut également jouer un rôle dans la participation à une activité. Les recherches démontrent que les jeunes s'impliquent davantage dans des activités de loisir organisées lorsque leurs amis valorisent la participation à ces activités et que ceux-ci s'y impliquent également (Denault et Poulin, 2009b; Huebner et Mancini, 2003). Comme cela a été souligné par Fredricks *et al.* (2002), le fait de pouvoir passer du temps avec des amis est une motivation importante pour les adolescents lorsque vient le temps de s'investir dans une activité.



Enfin, la disponibilité et l'accessibilité des activités dépendent des ressources humaines et financières des milieux scolaire et communautaire. De façon générale, les ressources sont moindres dans les quartiers défavorisés (Carnegie Council on Adolescent Development, 1992; Leventhal et Brooks-Gunn, 2000). Par conséquent, les écoles et les organismes communautaires de ces quartiers offrent habituellement moins d'activités ou moins de variété dans les activités proposées (Barber, Stone et Eccles, 2010; Stearns et Glennie, 2010). Il est toutefois encourageant de constater que plusieurs efforts ont été faits au cours des dernières années concernant l'offre d'activités de loisir organisées dans les quartiers défavorisés du Québec, que ce soit à l'école ou dans la communauté (MEQ, 2002a, 2002b; Ministère de l'Éducation, du Loisir et de Sport [MELS], 2009).

En somme, plusieurs facteurs peuvent expliquer pourquoi certains jeunes s'impliquent ou non dans des activités de loisir organisées. Certains facteurs sont plus centraux que d'autres (p. ex., la famille), alors que d'autres peuvent interagir entre eux pour prédire la participation à ces activités (p. ex., statut socioéconomique, ethnie, quartier défavorisé). Or bien connaître ces facteurs est important pour au moins deux raisons. Premièrement, dans une perspective d'intervention, il devient possible d'agir directement sur certains de ces facteurs afin de faciliter la participation des adolescents. Deuxièmement, l'identification de ces facteurs permet de mieux contrer les *effets de sélection* dans les études. Les effets de sélection réfèrent à l'ensemble des caractéristiques qui favorisent la participation à des activités de loisir organisées ou leur poursuite, et qui peuvent rendre compte d'effets bénéfiques erronément attribués à la participation (Eccles, Barber, Stone et Hunt, 2003). Par exemple, les adolescents mieux nantis, mieux adaptés, mieux soutenus par leurs parents et par leurs pairs, et issus de milieux plus favorisés ont davantage de chances de participer à des activités de loisir organisées. Ainsi, les effets positifs associés à la participation à de telles activités pourraient davantage refléter des différences préexistantes entre les jeunes qui participent et ceux qui ne participent pas plutôt que de réels effets associés à la participation. Il devient alors essentiel de ne pas confondre les effets de sélection avec les effets de la participation.

En lien avec cette idée, il importe de souligner ici que la quasi-totalité des études qui ont été menées dans le domaine des activités de loisir organisées sont de nature corrélative. Par conséquent, il devient très difficile d'établir des liens de causalité entre la participation à de telles activités et l'adaptation scolaire et psychosociale des adolescents, ce que des études expérimentales ou quasi expérimentales permettraient de faire avec beaucoup plus de rigueur. En effet, aucune étude à notre connaissance n'a utilisé de tels devis pour examiner les effets associés à la participation à des loisirs organisés. Toutefois, une méta-analyse sur les effets associés aux *after-school programs* (ASP) sur le développement des habiletés personnelles et sociales des enfants et des adolescents âgés entre 5 et 18 ans a été publiée en 2010 par Durlak, Weissberg et Pachan (2010). Cette méta-analyse, qui inclut 68 études publiées et non publiées (35 % avec devis expérimentaux), révèle que les ASP ont, en moyenne, un effet positif, quoique modeste, sur le développement des habiletés personnelles et sociales des jeunes (p. ex., estime de soi, identité culturelle).

sentiment d'appartenance envers l'école, réussite scolaire et problèmes de comportement). Étant donné la nature et l'hétérogénéité des activités considérées comme ASP dans cette méta-analyse (p. ex., programmes de prévention), il devient cependant difficile de départager quels pourraient être les effets de la participation à des loisirs organisés tels que définis au début du présent chapitre. D'autres études seront donc nécessaires afin de pouvoir affirmer avec plus de conviction que la participation à de telles activités a un réel impact sur l'adaptation scolaire et psychosociale des adolescents. Or, pour contrer les effets de sélection, les études corrélationnelles qui examinent les effets de la participation tiennent tout de même compte des variables confondantes en les traitant, notamment, comme variables de contrôle.

## LES EFFETS ASSOCIÉS À LA PARTICIPATION À DES ACTIVITÉS DE LOISIR ORGANISÉES À L'ADOLESCENCE

Un grand nombre de recherches empiriques ont été menées au cours des deux dernières décennies sur les effets associés à la participation à des loisirs organisés. Ces travaux se sont concentrés sur différentes dimensions scolaires et psychosociales. Seules les études ayant recours à un devis longitudinal seront ici recensées. Ces études sont plus rigoureuses et permettent notamment de tenir compte des possibles effets de sélection discutés précédemment.

Sur le plan scolaire, les études démontrent que la participation à des activités de loisir organisées est associée à un meilleur rendement scolaire (Darling, 2005; Eccles et Barber, 1999; Fredricks et Eccles, 2006a), à des ambitions scolaires plus élevées (Darling, 2005; Fredricks et Eccles, 2006a; Mahoney, Cairns et Farmer, 2003) et à la poursuite d'études postsecondaires (Barber, Eccles et Stone, 2001; Eccles et Barber, 1999; Mahoney et al., 2003; Zaff, Moore, Papillo et Williams, 2003). De plus, les jeunes qui participent démontrent une plus faible probabilité de décrochage scolaire (Davalos, Chavez et Guardiola, 1999; Mahoney et Cairns, 1997; Mahoney, 2000; McNeal, 1995). Ces études laissent donc supposer que la participation à des loisirs organisés à l'adolescence est bénéfique pour l'adaptation scolaire.

Sur le plan psychosocial, les études ont principalement examiné les problèmes extériorisés (p. ex., délinquance, consommation de psychotropes) et intériorisés (p. ex., symptômes dépressifs). En ce qui concerne les problèmes extériorisés, les résultats rapportés dans la littérature sont mitigés. Certaines études révèlent que la participation à des activités de loisir organisées est associée à une diminution des problèmes de comportement (Bohnert et Garber, 2007; Bussèri et al., 2006; Fredricks et Eccles, 2006a; Mahoney, 2000; Mahoney et Stattin, 2000; Schmidt, 2003), alors que d'autres ne rapportent pas de lien significatif entre ces deux variables (Bohnert, Kane et Garber, 2008; Denault et Poulin, 2009a). D'autres études ont même rapporté que la participation à des sports était associée à une augmentation des comportements délinquants (Fauth, Roth et Brooks-Gunn, 2007; Gardner, Roth

et Brooks-Gunn, 2009) et de la consommation d'alcool [Barber *et al.*, 2001; Denault, Poulin et Pedersen, 2009; Eccles et Barber, 1999; Fauth *et al.*, 2007]. Ces études nous rappellent que des effets néfastes peuvent parfois résulter de la participation à des activités de loisir organisées [Lansford, 2006]. En ce qui concerne les problèmes intériorisés, la plupart des études révèlent que la participation à des loisirs organisés est associée à une diminution de ces problèmes [Bohnert *et al.*, 2008; Denault *et al.*, 2009; Fredricks et Eccles, 2006a, 2006b, 2010; Gore, Farrell et Gordon, 2001]. Cependant, d'autres études n'ont pas trouvé de lien entre ces deux variables [Barber *et al.*, 2001; Bohnert et Garber, 2007; Darling, 2005; Denault et Poulin, 2009a].

En plus des dimensions scolaires et psychosociales, des études ont également porté sur l'engagement civique vers la fin de l'adolescence (c'est-à-dire la responsabilité sociale et les actions sous-jacentes à la participation sociale). Ces études démontrent que les jeunes qui ont participé à des loisirs organisés au cours de l'adolescence deviennent des citoyens plus actifs et engagés au début de l'âge adulte (Denault et Poulin, 2009a; Fredricks et Eccles, 2006b; Gardner *et al.*, 2008; Obradović et Masten, 2007; Zaff *et al.*, 2003).

Il semble donc que pour certaines dimensions de l'adaptation psychosociale (p. ex., problèmes de comportement, symptômes dépressifs), les résultats rapportés dans les études convergent peu. Ce manque de convergence pourrait s'expliquer par des différences conceptuelles et méthodologiques d'une étude à l'autre, notamment a) dans le choix de la dimension (p. ex., intensité ou diversité) et du type d'activités considérés (p. ex., sports ou non-sports), b) dans les caractéristiques de l'échantillon (p. ex., âge, normatif ou clinique), c) dans le choix des instruments de mesure et de la conceptualisation de l'adaptation psychosociale (p. ex., comportements délinquants ou agressifs), et d) dans le nombre de temps de mesure retenus (p. ex., deux temps de mesure ou l'ensemble des années du secondaire).

Par ailleurs, les jeunes qui participent à des activités de loisir organisées ne forment pas un groupe homogène. Par conséquent, certaines de leurs caractéristiques, notamment le genre et l'adaptation antérieure, peuvent agir à titre de *modérateurs* sur le lien entre la participation à des activités de loisir organisées et l'adaptation scolaire et psychosociale.

Il est en effet possible que les garçons et les filles retirent des expériences différentes de leur participation à des activités de loisir organisées et que, par conséquent, les effets associés diffèrent entre les deux genres (Denault et Poulin, 2008). Ces différences ont surtout été examinées dans le cas de la participation à des sports. De façon générale, les résultats donnent à penser que les filles bénéficieraient davantage de leur participation à des sports que les garçons sur les plans scolaire et psychosocial (Crosnoe, 2002; Gore *et al.*, 2001; Miller *et al.*, 1999). Pour les filles, le fait de s'impliquer dans des sports pourrait leur permettre d'éviter un rôle plus traditionnel et d'obtenir un statut social différent parmi leurs pairs (Crosnoe, 2002; Miller *et al.*, 1999). Peu de différences ont été constatées entre les garçons et les filles pour les autres types d'activités (Fredricks et Eccles, 2006a; Mahoney *et al.*, 2003).

Les jeunes à risque d'inadaptation scolaire et psychosociale ou qui proviennent de milieux défavorisés pourraient également retirer davantage de bénéfices de leur participation à des activités de loisir organisées que les jeunes qui ne sont pas à risque (Blomfield et Barber, 2011; Darling, 2005; Fredricks et Eccles, 2006a; Mahoney *et al.*, 2003). Il est possible que la participation à ces activités puisse compenser pour des difficultés vécues dans d'autres sphères de leur vie, par exemple à la maison ou à l'école (Denault et Poulin, 2008; Mahoney, Schweder et Stattin, 2002). En outre, ces activités offriraient un réseau de soutien supplémentaire aux adolescents en difficulté (Darling, 2005). En appui à cette idée, les travaux de Mahoney et ses collègues démontrent que la participation à des loisirs organisés est associée à une probabilité moindre de décrochage scolaire et d'arrestations criminelles, surtout chez les adolescents ayant des profils à risque sur les plans scolaire et psychosocial (Mahoney et Cairns, 1997; Mahoney et Stattin, 2000). Ces activités leur permettraient d'établir une relation positive avec l'école, basée sur des intérêts et des motivations autres que scolaires. L'expérience en milieu scolaire deviendrait alors plus positive et significative pour ces jeunes. La participation à de telles activités les exposerait aussi à un système de valeurs semblable à celui qui est véhiculé par l'école et par la société.

Un autre aspect important à aborder lorsqu'il est question des effets de la participation est l'hypothèse du surinvestissement (*over-scheduling hypothesis*) (Fredricks, 2012; Luthar et Becker, 2002; Luthar, Shoum et Brown, 2006; Mahoney *et al.*, 2006). Selon cette hypothèse, l'horaire de certains adolescents serait trop chargé de loisirs organisés et cette surcharge aurait des effets néfastes sur leur adaptation, notamment sur les plans du stress et du fonctionnement familial (Fredricks, 2012). Par exemple, en plus des heures passées à l'école, l'adolescent doit consacrer presque tous les soirs de la semaine et plusieurs heures par fin de semaine à la pratique d'un sport ou d'un instrument de musique. Ainsi, il lui reste peu de temps pour faire ses devoirs, pour voir sa famille et ses amis ou tout simplement pour se détendre (Melman, Little et Akin-Little, 2007). De plus, puisqu'un ou plusieurs enfants d'une même famille peuvent se retrouver dans une telle situation, les routines familiales risquent de devenir un casse-tête pour les parents, qui ont souvent eux-mêmes un horaire chargé. Par ailleurs, les standards élevés de notre société contemporaine pourraient pousser certains parents mieux nantis à inscrire leur enfant dans une multitude d'activités afin que celui-ci devienne compétent dans plusieurs domaines, induisant ainsi chez l'enfant un stress de performance (Luthar et Becker, 2002).

Étant donné ces considérations, largement véhiculées par les médias, les chercheurs ont voulu examiner les possibles effets néfastes d'un surinvestissement dans les activités de loisir organisées. De façon générale, les résultats obtenus indiquent qu'à des niveaux très élevés de participation, par exemple 20 heures et plus par semaine, les effets bénéfiques de la participation ont tendance à atteindre un plateau et à décliner (Fredricks, 2012; Fredricks et Eccles, 2010; Marsh et Kleitman, 2002). Cette relation curvilinéaire, en forme de U inversé, semble donc révéler qu'à des niveaux très élevés d'implication, la participation à des loisirs organisés peut devenir néfaste pour l'adaptation scolaire et psychosociale des adolescents. Mahoney et ses collègues (2006) soulignent cependant que les adolescents

qui s'impliquent à de tels niveaux d'intensité (entre 3 % et 6 %) présenteraient une meilleure ou une aussi bonne adaptation que les adolescents qui ne participent pas à des loisirs organisés. Face à ce constat, les chercheurs ont conclu qu'il serait préférable de reporter notre attention sur les adolescents qui ne s'investissent pas dans de telles activités plutôt que sur la très faible proportion d'adolescents qui s'y investissent trop.

En somme, un portrait complexe se dégage des effets associés à la participation à des activités de loisir organisées. Afin d'être en mesure de tirer des conclusions claires et précises, les chercheurs souhaitant examiner les effets de la participation doivent a) avoir recours à un devis longitudinal afin de contrer les possibles effets de sélection, b) tenir compte des différentes dimensions de la participation, c) couvrir à la fois les aspects positifs et négatifs de l'adaptation scolaire et psychosociale, d) inclure un examen des modérateurs potentiels, et e) vérifier le possible surinvestissement dans les activités. Néanmoins, de façon générale, il est possible de conclure à l'heure actuelle que la participation à de telles activités semble bénéfique pour plusieurs aspects de l'adaptation scolaire et psychosociale des adolescents. Afin d'expliquer ces bénéfices, plusieurs mécanismes personnels et interpersonnels ont été mis de l'avant par les chercheurs.

### LES MÉCANISMES EXPLICATIFS DES EFFETS ASSOCIÉS À LA PARTICIPATION À DES ACTIVITÉS DE LOISIR ORGANISÉES

Plusieurs mécanismes peuvent expliquer pourquoi les activités de loisir organisées apportent des bénéfices dans le développement des adolescents (Carnegie Council on Adolescent Development, 1992; Eccles et Barber, 1999; Larson, 2000; Mahoney et Stattin, 2000). Trois cadres conceptuels généraux seront d'abord présentés, suivis de mécanismes personnels et interpersonnels plus spécifiques.

La richesse développementale inhérente aux activités de loisir organisées trouve premièrement écho dans le courant de la psychologie du développement positif. Cette approche théorique mise sur les forces des jeunes en ciblant leurs ressources plutôt que leurs difficultés (Lerner, Almerigi, Theokas et Lerner, 2005; Roth et Brooks-Gunn, 2003). Ainsi, un développement optimal ne se traduit pas seulement par l'absence de problèmes, mais aussi par la présence de compétences (Damon, 2004). Selon cette approche, les activités destinées aux jeunes devraient favoriser le développement de la compétence, de la confiance, du caractère, des liens interpersonnels et du souci des autres. Les activités de loisir organisées offertes à l'école et dans la communauté auraient le potentiel de contribuer au développement de ces aptitudes chez les adolescents (Eccles et Gootman, 2002; Lerner, 2004). En effet, ces activités possèdent les caractéristiques essentielles au développement positif, c'est-à-dire a) une sécurité physique et psychologique, b) une structure appropriée, c) du soutien dans les relations, d) des circonstances pour développer un sentiment d'appartenance, e) des normes sociales positives, f) du soutien pour développer un sentiment d'efficacité et d'importance (*mattering*), g) des occasions pour développer des habiletés, et

b) des efforts d'intégration de la famille, de l'école et de la communauté (Eccles et Gootman, 2002). Ainsi, la participation à des activités de loisir organisées serait associée à des bénéfices sur les plans scolaire et psychosocial parce que les jeunes qui y participent sont exposés aux ingrédients actifs du développement positif.

Un deuxième cadre conceptuel est celui du *person-stage-environment fit* d'Eccles et ses collaborateurs. Selon cette perspective, le développement d'un individu est affecté par l'adéquation entre son stade de développement et l'environnement social dans lequel il se trouve (Eccles et Midgley, 1989; Eccles et Roeser, 2009). Ainsi, une bonne adéquation se produit lorsque les demandes de l'environnement sont adaptées aux besoins physiques, cognitifs, émotionnels et sociaux de l'individu. Les activités de loisir organisées offriraient une bonne adéquation pour les adolescents. En effet, ceux-ci sont à la recherche d'autonomie, d'indépendance et de leadership, et veulent faire leurs propres choix, ce que leur offrirait la participation à de telles activités. Par conséquent, le contexte des loisirs organisés serait associé à des effets positifs sur les plans scolaire et psychosocial des adolescents parce que les demandes de l'activité sont adaptées à leurs besoins.

Enfin, la théorie du *flow* de Csikszentmihalyi (1990) permet aussi d'expliquer de façon générale les bienfaits de la participation à des activités de loisir organisées. Le *flow* représente un état subjectif atteint lors d'un moment de concentration intense qui amène un individu à agir à sa pleine capacité et à faire abstraction de tout ce qui l'entoure. Celui-ci s'abandonne dans l'activité et perd la notion du temps, ce qui lui fournirait une satisfaction personnelle intense. L'état psychologique du *flow* est habituellement atteint lorsque les défis sont adaptés aux capacités de l'individu, lorsque les buts de l'activité sont clairs et atteignables et lorsqu'une rétroaction (*feedback*) immédiate est fournie sur les progrès réalisés dans l'activité. Cette expérience est particulièrement propice aux apprentissages et à l'acquisition d'habiletés, et est susceptible d'être vécue lors de la participation à des loisirs organisés (Mahoney *et al.*, 2009). Ainsi, les sensations de bien-être et de satisfaction personnelle induites par le *flow* pourraient expliquer pourquoi les adolescents qui atteignent cet état psychologique dans le cadre de leur activité en retirent des bénéfices.

Outre ces cadres conceptuels généraux, d'autres mécanismes spécifiques peuvent contribuer à expliquer les effets de la participation à des loisirs organisés. Ceux-ci peuvent être classés en mécanismes personnels et interpersonnels, et recourent parfois les idées énoncées dans les cadres conceptuels plus généraux.

Les mécanismes personnels incluent le développement de l'identité, de l'initiative et d'habiletés physiques, cognitives, émotionnelles et sociales (Blomfield et Barber, 2011; Dworkin, Larson et Hansen, 2003; Eccles et Barber, 1999; Hansen *et al.*, 2003; Larson, 2000; Larson *et al.*, 2006; Youniss, McLellan, Su et Yates, 1999). Comme il a été mentionné plus haut, participer à plusieurs types d'activités à l'adolescence permettrait l'exploration de soi et, par le fait même, l'acquisition d'une meilleure connaissance de soi-même (Dworkin *et al.*, 2003; Hansen *et al.*, 2003; Larson *et al.*, 2006). De plus, le choix des activités auxquelles les jeunes participent reflète leur identité, en plus de la forger au fil du temps

(Eccles et Barber, 1999). Participer permettrait aussi aux jeunes de développer leur sens de l'initiative, c'est-à-dire la capacité d'être motivés intrinsèquement et de diriger leur attention et leurs efforts vers de nouveaux défis (Larson, 2000). La participation permettrait également aux adolescents de devenir des membres importants et valorisés dans la communauté scolaire, favorisant ainsi leur sentiment d'appartenance envers l'école (Mahoney, 2000). De plus, les jeunes qui participent à de telles activités ont la possibilité de développer toutes sortes d'habiletés physiques, cognitives et sociales, selon l'activité pratiquée, ainsi que des habiletés émotionnelles en apprenant, par exemple, à gérer des émotions comme l'anxiété, la déception ou la colère (Dworkin *et al.*, 2003; Hansen *et al.*, 2003; Larson *et al.*, 2006). En outre, ces habiletés seraient généralisables à d'autres contextes, comme à l'école.

Cependant, des expériences négatives peuvent parfois être vécues dans le cadre des loisirs organisés. Notamment, des jeunes rapportent vivre du stress de performance lors de compétitions, qu'elles soient sportives ou liées à la pratique d'un instrument de musique (Fraser-Thomas et Côté, 2009; Fredricks *et al.*, 2002). Somme toute, différentes expériences sur le plan personnel peuvent expliquer pourquoi les adolescents retirent ou non des bénéfices de leur participation à des loisirs organisés.

Les relations interpersonnelles entretenues à l'intérieur de ces activités, notamment avec le groupe de pairs, l'adulte responsable et les parents, sont également susceptibles d'expliquer les liens entre la participation et l'adaptation (Dworkin *et al.*, 2003; Eccles et Barber, 1999; Eccles et Gootman, 2002; Fredricks *et al.*, 2002; Fredricks et Eccles, 2006b; Hansen *et al.*, 2003; Larson, 2000; Larson *et al.*, 2006; Mahoney *et al.*, 2002; Patrick *et al.*, 1999). En ce qui concerne le groupe de pairs, la participation à des activités de loisir organisées offre aux jeunes l'occasion de s'intégrer au groupe de l'activité, de recevoir du soutien de ses membres et d'assimiler les normes partagées dans ce groupe (Larson, 2000). De plus, les coparticipants peuvent s'intégrer peu à peu dans le réseau d'amis des jeunes en dehors de l'activité et ainsi partager des intérêts et des valeurs similaires (Eccles et Barber, 1999; Fredricks *et al.*, 2002; Patrick *et al.*, 1999; Schaefer, Simpkins, Vest et Price, 2011). Les pairs fréquentés dans le cadre de la participation à des activités de loisir organisées sont généralement reconnus comme une source d'influence positive (Barber *et al.*, 2005; Eccles *et al.*, 2003; Mahoney et Cairns, 1997). De façon générale, les adolescents qui participent à des loisirs organisés ont plus d'amis qui réussissent bien à l'école et moins d'amis qui présentent des problèmes de comportement que ceux qui n'y participent pas (Eccles et Barber, 1999; Fredricks et Eccles, 2005; Mahoney et Stattin, 2000; Simpkins, Eccles et Benczel, 2008), ce qui permet de croire que la participation à de telles activités facilite l'intégration dans des réseaux de pairs prosociaux. Il importe toutefois de mentionner qu'il est également possible que des dynamiques interpersonnelles négatives se développent à l'intérieur de ces activités. Par exemple, dans certaines activités, les jeunes pourraient être turbulents plutôt que de participer sérieusement à l'activité ou avoir tendance à désobéir aux règles ou aux consignes. Ainsi, en s'encourageant les uns les autres, un climat général de désorganisation pourrait régner dans l'activité. Certains jeunes du groupe pourraient également être hostiles les uns envers les autres, créant ainsi un climat d'exclusion sociale à l'intérieur

de l'activité. De plus, certaines activités pourraient mettre en contact des jeunes qui présentent des difficultés de comportement (p. ex., comportements antisociaux, consommation de psychotropes), augmentant ainsi le risque d'aggraver ces problèmes. Des études ont démontré que lorsque de telles dynamiques sont présentes dans l'activité, les jeunes tendent à augmenter leurs difficultés de comportement (Denault et Poulin, 2012; Roric *et al.*, 2011). En résumé, l'ensemble de ces études indique que le groupe de pairs de l'activité pourrait permettre d'expliquer certains effets positifs – et négatifs – associés à la participation à des loisirs organisés.

Les liens formés avec le ou les adultes responsables de l'activité pourraient également contribuer à expliquer les effets de la participation. Les adolescents interagissent avec des adultes non familiaux lorsqu'ils participent à des loisirs organisés et ces adultes peuvent leur servir de mentors. Dans le domaine de recherche sur le mentorat, Rhodes (2002) mentionne que les mentors sont susceptibles d'avoir un impact sur l'adaptation des jeunes en contribuant à améliorer leurs habiletés sociales et leur bien-être, ce qui bonifierait les relations qu'ils entretiennent avec les autres (voir aussi Larose dans le présent volume). De plus, ces adultes deviendraient des modèles positifs pour les jeunes et constitueraient une source de soutien importante. À ce jour, très peu d'études ont été menées sur la relation que les jeunes entretiennent avec les adultes responsables de leurs activités de loisir organisés. Une des rares études, menée par Mahoney *et al.* (2002), révèle que les jeunes qui perçoivent un haut degré de soutien de la part du responsable de l'activité rapportent moins de symptômes dépressifs que ceux qui ne perçoivent pas un tel soutien et que ceux qui ne participent pas à de telles activités. Ainsi, en participant à des loisirs organisés, les jeunes auraient la chance de recevoir du soutien additionnel de la part d'un adulte significatif (Dworkin *et al.*, 2003; Eccles *et al.*, 2003; Mahoney *et al.*, 2002; Rhodes et Spencer, 2005).

Toutefois, dans certaines circonstances, la relation entretenue avec le responsable de l'activité peut avoir un impact négatif sur le bien-être des jeunes. Les appuis à cette idée proviennent principalement d'études qualitatives menées en psychologie sportive. Ainsi, certains entraîneurs utiliseraient diverses formes de violence physique (p. ex., frapper ou encourager à le faire) et psychologique (p. ex., dénigrer ou humilier), engendrant ainsi des conséquences négatives chez les jeunes sportifs (Fraser-Thomas et Côté, 2009; Gervis et Dunn, 2004; Raakman, Dorsh et Rhind, 2010). De plus, ces comportements risqueraient d'être reproduits par les jeunes, créant ainsi un climat hostile au sein même de l'activité (Raakman *et al.*, 2010). Dans leur ensemble, ces études font ressortir le rôle non négligeable que peut jouer l'adulte responsable dans l'explication des effets associés à la participation.

Enfin, les parents peuvent également contribuer à rendre compte des effets associés à la participation à des loisirs organisés. En s'intéressant aux activités de leur enfant et en s'y impliquant, les parents pourraient renforcer le sentiment de compétence qu'il développe dans la pratique de son activité. Par conséquent, le plaisir de participer et le désir de poursuivre sa participation du jeune seraient augmentés (Denault et Poulin, 2008; Fredricks *et al.*, 2002). De plus, ces activités sont généralement ludiques. Il est donc possible que les



interactions parents-enfant dans le cadre de ces activités soient particulièrement positives et que ce contexte renforce la qualité de la relation parents-enfant (Mahoney et Stattin, 2000; Eccles et Gootman, 2002). Une amélioration de la relation parents-enfant est évidemment susceptible d'entraîner des bénéfices sur le plan développemental. Cependant, l'implication des parents dans les activités de leur enfant n'est pas toujours heureuse. Ainsi, dans une étude qualitative menée par Fredricks *et al.* (2002), les jeunes interrogés ont rapporté qu'ils persistaient dans leur activité non seulement parce que leurs parents les y motivaient, mais également pour leur plaisir. Les parents peuvent également mettre de la pression et prendre très au sérieux la participation de leur enfant, ce qui diminuerait le plaisir qu'éprouve celui-ci à participer (Anderson *et al.*, 2003; Dworkin *et al.*, 2003; Fraser-Thomas et Côté, 2009).

En somme, plusieurs mécanismes peuvent expliquer pourquoi la participation à des activités de loisir organisées pourrait entraîner des effets bénéfiques sur le développement des adolescents. Or, peu de ces mécanismes ont été testés empiriquement (pour des exceptions, voir notamment Blomfield et Barber, 2011; Denault et Poulin, 2008; Fredricks et Eccles, 2005; Gardner *et al.*, 2009; Schaefer *et al.*, 2011; Simpkins *et al.*, 2008). L'identification de ces mécanismes est pourtant essentielle afin de mieux comprendre les effets associés à la participation sur l'adaptation scolaire et psychosociale des adolescents. Cette question prend d'ailleurs toute son importance dans une optique de prévention et d'intervention auprès des élèves en difficulté scolaire et psychosociale.

## LES ACTIVITÉS DE LOISIR ORGANISÉES COMME STRATÉGIE D'INTERVENTION AUPRÈS DES JEUNES EN DIFFICULTÉ

Étant donné le potentiel des activités de loisir organisées pour le développement des adolescents, les milieux de pratiques et scientifiques manifestent de plus en plus d'intérêt envers l'utilisation potentielle de ces activités comme stratégie d'intervention auprès des jeunes en difficulté. Ces activités, déjà implantées dans les milieux scolaires et communautaires, sont en effet susceptibles de faire vivre à ces jeunes des réussites sur les plans personnel et social. Par exemple, un élève à risque de décrochage scolaire pourrait développer un sentiment d'appartenance envers son école (Finn, 1989; MELS, 2009); un autre qui présente des problèmes de comportement pourrait créer des liens avec des institutions traditionnelles et développer des relations positives avec des adultes et des pairs prosociaux dans un environnement structuré (Mahoney *et al.*, 2009); un jeune qui présente des symptômes dépressifs pourrait recevoir du soutien additionnel de la part d'un adulte et apprendre à faire face au stress de manière adéquate (Hansen *et al.*, 2003).

Or l'utilisation des loisirs organisés comme stratégie d'intervention pour les jeunes en difficulté pose plusieurs défis. Puisque ces jeunes sont moins susceptibles de s'investir dans ce type d'activités (Mahoney et Cairns, 1997; Pedersen et Seidman, 2005), un premier défi serait donc de leur en faciliter l'accès et de les motiver à y participer. Un deuxième

Un défi concerne le réseau d'amis de ces jeunes et le groupe de pairs de l'activité. Par exemple, pour les adolescents qui présentent des problèmes de comportement, l'idéal serait d'impliquer également les pairs de leur réseau (Mahoney, 2000). Ainsi, le groupe, et non pas seulement un de ses membres, devient un vecteur de changement. Il importe aussi que le groupe de pairs à l'intérieur de l'activité soit prosocial. Sinon, les jeunes en difficulté risquent de s'affilier entre eux, augmentant ainsi les chances que leurs problèmes s'exacerbent au fil du temps (Denault et Poulin, 2012; Dodge, Dishion et Lansford, 2006; Rorie et al., 2011). Un troisième défi concerne la formation des adultes responsables des activités. Selon Bordcleau, Morency et Savinsky (1999), si des jeunes en difficulté d'adaptation sont insérés dans une activité, le responsable de l'activité devrait recevoir au minimum une formation de base en relation d'aide. Il devrait aussi avoir accès à une personne-ressource en mesure de le soutenir et de répondre à ses questions en cas de besoin. Enfin, un dernier défi touche l'implication des parents. Il faut impliquer les parents, car ils pourraient envoyer un message d'intérêt et de valorisation à leur enfant. Cet intérêt pourrait être particulièrement bénéfique pour les adolescents qui présentent des difficultés et qui sont susceptibles d'être en conflit avec leur entourage. Ainsi, ces activités deviennent un lieu d'échange positif pour les parents et l'adolescent.

Les loisirs organisés ne sont évidemment pas une panacée pour l'intervention auprès des jeunes en difficulté. Néanmoins, couplés à d'autres types d'intervention, ces activités peuvent être prometteuses. S'insérant dans la vie quotidienne des adolescents, elles leur donnent les occasions de vivre des expériences positives sur les plans personnel et social.

## DES PISTES POUR LES RECHERCHES FUTURES

Ce chapitre a fait état de la littérature récente dans le domaine de la participation à des activités de loisir organisées, en abordant la place qu'occupe ce contexte dans le développement à l'adolescence, les différentes façons de conceptualiser la participation, ainsi que les déterminants, les effets et les mécanismes qui y sont associés. Dans cette section, des pistes de recherche futures seront proposées pour chacun des thèmes abordés.

En ce qui concerne l'aspect développemental, la participation à des loisirs organisés a surtout été étudiée à l'adolescence. Or ces activités sont susceptibles d'occuper une place importante à la fois dans le développement des enfants et des jeunes adultes. Des recherches futures seront donc nécessaires afin de mieux comprendre l'apport de ces activités à d'autres périodes du développement de l'individu. De plus, il serait intéressant de mener des études longitudinales qui recourent plusieurs périodes de développement afin de pouvoir examiner les trajectoires de participation et ainsi en dégager un portrait plus complet.

Pour les dimensions de la participation, les recherches futures devraient étudier plus en profondeur l'engagement cognitif et émotionnel dans l'activité. Comme l'a souligné Rose-Krasnor (2009), il importe d'aller au-delà de l'engagement comportemental afin d'obtenir un portrait plus complexe de la participation. D'autres chercheurs proposent également

de créer des *profils de participation* qui incluent plusieurs dimensions simultanément (Bohnert *et al.*, 2010). Par exemple, un groupe d'adolescents pourrait être caractérisé par une forte intensité de participation dans les sports seulement, alors qu'un autre groupe pourrait l'être par une forte intensité de participation à la fois dans les sports et dans les arts. Un autre groupe pourrait être caractérisé par une faible intensité dans les sports, mais une forte intensité dans les arts et dans les clubs scolaires, et ainsi de suite. De cette façon, l'intensité et la diversité de participation sont examinées de façon simultanée à l'intérieur de ces profils. Enfin, certains auteurs recommandent d'uniformiser la façon de classer les activités dans les grands types d'activités (p. ex., sports, arts, clubs scolaires, bénévolat, etc. (Hansen *et al.*, 2010)), afin de faciliter la comparaison et la généralisation des résultats obtenus d'une étude à l'autre.

Quant aux déterminants de la participation, la plupart des études ont porté sur les facteurs contribuant à l'*initiation* de la participation. Or d'autres études sont nécessaires afin de mieux comprendre ce qui pousse les jeunes à *maintenir* ou non leur participation au fil du temps (Rose-Krasnor, 2009). En effet, les facteurs d'*initiation* et de maintien de la participation ne sont peut-être pas les mêmes, comme le porte à croire l'une de nos études (Denault et Poulin, 2009b). Parmi les rares études à avoir examiné les facteurs de maintien, les résultats de Persson *et al.* (2007) mettent en lumière l'importance des amis et du contexte familial dans la poursuite d'activités. Étant donné les nombreux effets associés à la participation à des loisirs organisés, mieux comprendre pourquoi les adolescents initient leur participation, mais aussi pourquoi ils la maintiennent, prend toute son importance.

En ce qui a trait aux effets de la participation, il importe d'examiner plus en profondeur les effets néfastes associés à la participation. Bien que ces effets soient de plus en plus documentés dans la littérature, les chercheurs ne les mentionnent souvent qu'au passage. Or quelques recherches ont mis en évidence des expériences négatives, comme le stress, que les adolescents peuvent vivre dans leurs activités. Il importe donc de vérifier si ces expériences négatives pourraient rendre compte de ces effets néfastes. De plus, les recherches futures devraient davantage considérer les caractéristiques individuelles des adolescents (p. ex., âge, genre, traits de tempérament, adaptation antérieure, etc.) lors de l'examen des effets associés à la participation, ou l'idée selon laquelle *one size does not fit all* (Barber *et al.*, 2010). Au-delà de les considérer comme variables de contrôle ou comme effets de sélection, il serait intéressant de les examiner en tant que modérateurs de l'association entre la participation à des loisirs organisés et l'adaptation scolaire et psychosociale des adolescents. Il serait en effet étonnant que la participation à des loisirs organisés ait le même effet chez tous les jeunes qui participent, c'est-à-dire peu importe leurs caractéristiques.

Enfin, les mécanismes potentiels relevés par les auteurs pour expliquer les effets de la participation ont peu été testés empiriquement. D'une part, il existe peu d'informations dans la littérature sur la qualité des expériences vécues dans ce contexte. D'autre part, ces expériences ont été peu mises en lien avec des indicateurs d'adaptation. L'examen de

ces mécanismes est cependant essentiel afin de mieux comprendre comment la participation à des activités de loisir organisées se répercute sur l'adaptation scolaire et psychosociale des adolescents.

## CONCLUSION

La recherche dans le domaine tend à démontrer que les loisirs organisés contribuent de façon positive au développement personnel et social des adolescents. Les adolescents choisissent eux-mêmes les activités dans lesquelles ils désirent s'impliquer, viennent y chercher des expériences personnelles et sociales positives – la plupart du temps – et en retirent des bénéfices. Or, en conclusion, il importe de mentionner que ces activités ne sont qu'un contexte de développement parmi d'autres et que les effets rapportés demeurent relativement modestes. Ces activités s'inscrivent dans une constellation de riches écologiques, incluant la famille, le groupe de pairs, l'école et la communauté (Bronfenbrenner, 1979). De plus, les adolescents n'y consacrent qu'une petite partie de leur temps, comparativement au temps passé à la maison, avec des amis ou à l'école. Néanmoins, les loisirs organisés fournissent un lieu de rencontre pour les adolescents, les parents, les amis, les pairs de l'activité et l'adulte qui en est responsable. Ce tissage social donne ainsi la possibilité aux jeunes de se rattacher à la société et à ses valeurs.

## RÉFÉRENCES

- ANDERSON, J.C., FUNK, J.B., ELLIOTT, R. et SMITH, P.H. (2003). Parental support and pressure and children's extracurricular activities: Relationships with amount of involvement and affective experience of participation. *Applied Developmental Psychology, 24*, 241-257.
- BARBER, B.L., ECCLES, J.S. et STONE, M.R. (2001). Whatever happened to the jock, the brain, and the princess? Young adult pathways linked to adolescent activity involvement and social identity. *Journal of Adolescent Research, 16*(5), 429-455.
- BARBER, B.L., STONE, M.R. et ECCLES, J.S. (2010). Protect, prepare, support, and engage. Dans J.L. Meece et J.S. Eccles (dir.), *Handbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development* (p. 366-378). New York: Routledge.
- BARBER, B.L., STONE, M.R., HUNT, J.E. et ECCLES, J.S. (2005). Benefits of activity participation: The role of identity affirmation and peer group norm sharing. Dans J.L. Mahoney, R.W. Larson et J.S. Eccles (dir.), *Organized Activities as Contexts of Development: Extracurricular Activities, After-School, and Community Programs* (p. 185-210). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- BARTKO, W.T. et ECCLES, J.S. (2003). Adolescent participation in structured and unstructured activities: A person-oriented analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 32*(4), 233-241.
- BLOMFIELD, C.J. et BARBER, B.L. (2011). Developmental experiences during extracurricular activities and Australian adolescents' self-concept: Particularly important for youth from disadvantaged schools. *Journal of Youth and Adolescence, 40*, 582-594.

- BOHNERT, A.M., FREDRICKS, J.A. et RANDALL, E. (2010). Capturing unique dimensions of youth organized activity involvement: Theoretical and methodological considerations. *Review of Educational Research*, 80(4), 376-610.
- BOHNERT, A.M. et GARRER, J. (2007). Prospective relations between organized activity participation and psychopathology during adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(6), 1021-1033.
- BOHNERT, A.M., KANE, P. et GARRER, J. (2008). Organized activity participation and internalizing and externalizing symptoms: Reciprocal relations during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(2), 239-250.
- BORDELEAU, C., MORENCY, L. et SAVINSKY, H. (1999). L'activité sportive et la relation d'aide comme outils de prévention de la violence en milieu scolaire. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 28(1), 41-67.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and by Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- BROWN, B.B. (1990). Peer groups and peer cultures. Dans S.S. Feldman et G.R. Elliott (dir.), *At the Threshold: The Developing Adolescent* (p. 171-196). Cambridge: Harvard University Press.
- BUSSERI, M.A. et ROSE-KRASNO, L. (2010). Addressing three common issues in research on youth activities: An integrative approach for operationalizing and analyzing involvement. *Journal of Research on Adolescence*, 20(3), 583-615.
- BUSSERI, M.A., ROSE-KRASNO, L., WILLOUGHBY, T. et CHALMERS, C. (2006). A longitudinal examination of breadth and intensity of youth activity involvement and successful development. *Developmental Psychology*, 42(6), 1313-1326.
- CARNEGIE COUNCIL ON ADOLESCENT DEVELOPMENT (1992). *A Matter of Time: Risk and Opportunity in the Nonschool Hours*. New York: Carnegie Corporation.
- CHAN, A. et POULIN, F. (2007). Monthly changes in the composition of friendship networks in early adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(4), 578-602.
- CROSNOE, R. (2002). Academic and health-related trajectories in adolescence: The intersection of gender and athletics. *Journal of Health and Social Behavior*, 43, 317-335.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow*. New York: Harper and Row.
- DAMON, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24.
- DARLING, N. (2005). Participation in extracurricular activities and adolescent adjustment: Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(5), 493-505.
- DAVALOS, D., CHAVEZ, E. et GUARDIOLA, R. (1999). The effects of extracurricular activity, ethnic identification, and perception of school on student dropout rates. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 21(1), 61-77.
- DENAULT, A.S. et POULIN, F. (2008). Associations between interpersonal relationships in organized leisure activities and youth adjustment. *The Journal of Early Adolescence*, 28(4), 477-502.
- DENAULT, A.-S. et POULIN, F. (2009a). Intensity and breadth of participation in organized activities during adolescence: Multiple associations with youth outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(9), 1199-1213.
- DENAULT, A.-S. et POULIN, F. (2009b). Predictors of adolescent participation to organized activities: A five-year longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 19(2), 347-371.

- DENAULT, A.-S. et POULIN, F. (2012). Peer group deviancy in organized activities and youths' problem behaviours. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 44(2), 83-92.
- DENAULT, A.S., POULIN, F. et PEDERSEN, S. (2009). Intensity of participation in organized youth activities during the high school years: Longitudinal associations with adjustment. *Applied Developmental Science*, 13(2), 74-87.
- DODGE, K.A., DISHON, T.J. et LANSFORD, J.E. (dir.) (2006). *Deviant Peer Influences in Programs for Youth: Problems and Solutions*. New York: Guilford Press.
- DURLAK, J.A., WEISSBERG, R.P. et PACHAN, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294-309.
- DWORKIN, J.B., LARSON, R. et HANSEN, D. (2003). Adolescents' accounts of growth experiences in youth activities. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 17-26.
- ECCLES, J.S. et BARBER, B.L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10-43.
- ECCLES, J.S., BARBER, B.L., STONE, M.R. et HUNT, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865-889.
- ECCLES, J.S. et GOOTMAN, J.A. (2002). *Community Programs to Promote Youth Development*. Washington, D.C.: National Academic Press.
- ECCLES, J.S. et MIDGLEY, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. Dans R.E. Ames et C. Ames (dir.), *Research on Motivation in Education*, Vol. 3 (p. 139-186). San Diego: Academic Press.
- ECCLES, J.S. et ROESER, R.W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. Dans R.M. Lerner et L. Steinberg (dir.), *Handbook of Adolescent Psychology: Individual Bases of Adolescent Development*, 3<sup>e</sup> éd. (p. 404-434). Hoboken: John Wiley and Sons.
- FAUTH, R.C., ROTH, J.L. et BROOKS-GUNN, J. (2007). Does the neighborhood context alter the link between youth's after-school time activities and developmental outcomes? A multilevel analysis. *Developmental Psychology*, 43(3), 760-777.
- FELDMAN, A.F. et MATIASKO, J.L. (2007). Profiles and portfolios of adolescent school-based extracurricular activity participation. *Journal of Adolescence*, 30(2), 313-332.
- FINN, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- FLETCHER, A.C. et SHAW, R.A. (2000). Sex differences in associations between parental behavior and characteristics and adolescent social integration. *Social Development*, 9(2), 133-147.
- FLETCHER, A.C., ELDER, G.H. et MEXOS, D. (2000). Parental influences on adolescent involvement in community activities. *Journal of Research on Adolescence*, 10(1), 29-48.
- FRASER-THOMAS, J. et CÔTÉ, J. (2009). Understanding adolescents' positive and negative developmental experiences in sport. *The Sport Psychologist*, 23(3), 3-23.
- FREDRICKS, J.A. (2012). Extracurricular participation and academic outcomes: Testing the over-scheduling hypothesis. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 295-306.
- FREDRICKS, J.A., ALFELD-LIRO, C.J., HRUDA, L.Z., ECCLES, J.S., PATRICK, H. et RYAN, A.M. (2002). A qualitative exploration of adolescents' commitments to athletics and the arts. *Journal of Adolescent Research*, 17(1), 68-97.
- FREDRICKS, J.A., PLUMENFELD, P.C. et PARIS, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

- FREDRICKS, J.A. et ECCLES, J.S. (2005). Developmental benefits of extracurricular involvement: Do peer characteristics mediate the link between activities and youth outcomes? *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 507-520.
- FREDRICKS, J.A. et ECCLES, J.E. (2006a). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42(4), 698-713.
- FREDRICKS, J.A. et ECCLES, J.E. (2006b). Extracurricular involvement and adolescent adjustment: Impact of duration, number of activities, and breadth of participation. *Applied Developmental Science*, 10(3), 132-146.
- FREDRICKS, J.A. et ECCLES, J.S. (2010). Breadth of extracurricular participation and adolescent adjustment among African-American and European-American youth. *Journal of Research on Adolescence*, 20(2), 307-333.
- FREDRICKS, J.A., SUMPKINS, S. et ECCLES, J.S. (2005). Family socialization, gender, and participation in sports and instrumental music. Dans C.R. Cooper, C.T. Garcia Coll, W.T. Bartko, H. Davis et C. Chatman (dir.), *Developmental Pathways Through Middle Childhood: Rethinking Contexts and Diversity as Resources* (p. 41-62). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- GARDNER, M., ROTH, J. et BROOKS-GUNN, J. (2008). Adolescents' participation in organized activities and developmental success 2 and 8 years after high school: Do sponsorship, duration, and intensity matter? *Developmental Psychology*, 44(3), 814-830.
- GARDNER, M., ROTH, J. et BROOKS-GUNN, J. (2009). Sports participation and juvenile delinquency: The role of the peer context among adolescent boys and girls with varied histories of problem behaviour. *Developmental Psychology*, 45(2), 341-353.
- GERNIS, M. et DUNN, N. (2004). The emotional abuse of elite child athletes by their coaches. *Child Abuse Review*, 13(3), 215-223.
- GORE, S., FARRELL, E. et GORDON, J. (2001). Sports involvement as protection against depressed mood. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 119-130.
- HANSEN, D.M., LARSON, R.W. et DWORKIN, J.B. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 25-55.
- HANSEN, D.M., SKORUPSKI, W.P. et ARRINGTON, T.L. (2010). Differences in developmental experiences for commonly used categories of organized youth activities. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 413-421.
- HUEBNER, A.J. et MANCINI, J.A. (2003). Shaping out-of-school time use among youth: The effects of self, family and friend systems. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 453-463.
- LANSFORD, J.E. (2006). Peer effects in community programs. Dans K.A. Dodge, T.J. Dishion et J.E. Lansford (dir.), *Deviant Peer Influences in Programs for Youth: Problems and Solutions* (p. 215-233). New York: Guilford Press.
- LARSON, R.W. (2000). Towards a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
- LARSON, R.W., HANSEN, D.M. et MONETA, C. (2006). Differing profiles of developmental experiences across types of organized youth activities. *Developmental Psychology*, 42(5), 849-863.
- LARSON, R.W., PEARCE, N., SULLIVAN, P.J. et JARRETT, R.L. (2007). Participation in youth programs as a catalyst for negotiation of family autonomy with connection. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(31), 31-45.

- LARSON, R.W. et VERMA, S. (1999). How children and adolescents spend their time across the world: Work, play and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, 125, 701-736.
- LERNER, R.M. (2004). Diversity in individual context relations as the basis for positive development across the life span: A developmental systems perspective for theory, research, and application. *Research in Human Development*, 1(4), 327-346.
- LERNER, R.M., ALMERIGI, J.B., THEOKAS, C. et LERNER, J.V. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16.
- LEVENTHAL, T. et BROOKS-GUNN, J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126(2), 309-337.
- LUTHAR, S.S. et BECKER, B.E. (2002). Privileged but pressured: A study of affluent youth. *Child Development*, 73, 1593-1610.
- LUTHAR, S.S., SHOUM, K.A. et BROWN, F.J. (2006). Extracurricular involvement among affluent youth: A scapegoat for « ubiquitous achievement pressures »? *Developmental Psychology*, 42, 583-597.
- MAHONEY, J.L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71(2), 502-516.
- MAHONEY, J.L. et CAIRNS, R.B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33(2), 241-253.
- MAHONEY, J.L., CAIRNS, B.D. et FARMER, T.W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 409-418.
- MAHONEY, J.L., HARRIS, A.L. et ECCLES, J.S. (2006). Organized activity participation, positive youth development, and the over-scheduling hypothesis. *Social Policy Report*, 10(4).
- MAHONEY, J.L., LARSON, R.W. et ECCLES, J.S. (dir.) (2005). *Organized Activities as Contexts of Development: Extracurricular Activities, After-School, and Community Programs*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- MAHONEY, J.L., LOWE VANDELL, D., SIMPKINS, S. et ZARRETT, N. (2009). Adolescents out-of-school activities. Dans R. Lerner et L. Steinberg (dir.), *Handbook of Adolescent Psychology: Contextual Influences on Adolescent Development*, 3<sup>e</sup> éd. (p. 228-296). Hoboken: Wiley and Sons.
- MAHONEY, J.L., SCHWEDER, A.E. et STATTIN, H. (2002). Structured after-school activities as a moderator of depressed mood for adolescents with detached relations to their parents. *Journal of Community Psychology*, 30(1), 69-86.
- MAHONEY, J.L. et STATTIN, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23, 113-127.
- MAHONEY, J.L., STATYNS, H. et LORD, H. (2004). Unstructured youth recreation centre participation and antisocial behaviour development: Selection influences and the moderating role of antisocial peers. *International Journal of Behavioral Development*, 28(6), 553-560.
- MARSH, H.W. et KLEITMAN, S. (2002). Extracurricular school activities: The good, the bad, and the nonlinear. *Harvard Educational Review*, 72(4), 464-514.
- MCNEAL, R.B. (1995). Extracurricular activities and high school dropouts. *Sociology of Education*, 68, 62-81.
- MCNEAL, R.B. (1998). High school extracurricular activities: Closed structures and stratifying patterns of participation. *The Journal of Educational Research*, 91(3), 183-191.



- MELMAN, S., LITTLE, S. et AKIN-LITTLE, A. (2007). Adolescents overscheduling: The relationships between levels of participation in scheduled activities and self-reported clinical symptomology. *High School Journal*, 2, 18-30.
- METZGER, A., CREAN, H.F. et FORBES-JONES, E.L. (2009). Patterns of organized activity participation in urban, early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 29(3), 426-442.
- MILLER, K.E., HOFFMAN, J.H., BARNES, G.M., SABO, D. et MELNICK, M.J. (2003). Jocks, gender, and adolescent problem drinking. *Journal of Drug Education*, 33(4), 445-462.
- MILLER, K.E., SABO, D.E., FARRELL, M.P., BARNES, J.M. et MELNICK, M.L. (1999). Sports, sexual behavior, contraceptive use, and pregnancy among female and male high school students: Testing cultural resource theory. *Sociology of Sport Journal*, 16(4), 366-387.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION - MEQ (2002a). *Ça bouge après l'école*. Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré sur <<http://www.jeunes.gouv.qc.ca>>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION - MEQ (2002b). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé*. Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré sur <<http://www.mels.gouv.qc.ca/agirauteurement/agir.pdf>>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION - MEQ (2005). *Et si la participation faisait la différence... Les activités parascolaires des élèves du secondaire et la réussite éducative*. Rapport d'enquête (version abrégée). Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré sur <<http://www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm>>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT - MELS (2009). *Tous ensemble pour la réussite scolaire. L'école, j'y tiens!* Québec: Gouvernement du Québec.
- OBRAĐOVIĆ, J. et MASTEN, A.S. (2007). Developmental antecedents of young adult civic engagement. *Applied Developmental Science*, 11(1), 2-19.
- PAQUETTE, L., BERGERON, P. et LACOURSE, E. (2012). Autorégulation, pratiques sportives risquées et consommation de psychotropes chez les adolescents adeptes de sports de glisse. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 44(4), 308-318.
- PATRICK, H., RYAN, A., ALFELD-LIRO, C., FREDRICKS, J., HRUDA, L. et ECCLES, J.S. (1999). Adolescents' commitment to developing talent: The role of peers in continuing motivation for sports and the arts. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 741-763.
- PEDERSEN, S. (2005). Urban adolescents' out-of-school activity profiles: Associations with youth, family, and school transition characteristics. *Applied Developmental Science*, 9(2), 107-124.
- PEDERSEN, S. et SEIDMAN, E. (2005). Contexts and correlates of out-of-school activity participation among low-income urban adolescents. Dans J.L. Mahoney, R.W. Larson et J.S. Eccles (dir.), *Organized Activities as Contexts of Development: Extracurricular Activities, After-School, and Community Programs* (p. 85-109). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- PERSSON, A., KERR, M. et STATTIN, H. (2007). Staying in or moving away from structured activities: Explanations involving parents and peers. *Developmental Psychology*, 43(1), 197-207.
- RAAKMAN, E., DORSCH, K. et RHIND, D. (2010). The development of a typology of abusive coaching behaviours within youth sport. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 5(4), 503-515.
- RHODES, J. (2002). *Stand by me: The Risks and Rewards of Mentoring Today's Youth*. Cambridge: Harvard University Press.

- RHODES, J. et SPENCER, R. (2005). Someone to watch over me: Mentoring programs in the after-school lives of children and adolescents. Dans J.L. Mahoney, R.W. Larson et J.S. Eccles (dir.), *Organized Activities as Contexts of Development: Extracurricular Activities, After-School, and Community Programs* (p. 419-435). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- RORIE, M., GOTTFREDSON, D.C., CROSS, A., WILSON, D. et CONNELL, N.M. (2011). Structure and deviancy training in after-school programs. *Journal of Adolescence*, 34(1), 105-117.
- ROSE-KRASNOR, L. (2009). Future directions in youth involvement research. *Social Development*, 18(2), 497-509.
- ROSE-KRASNOR, L., BUSSENI, M.A., WILLOUGHBY, T. et CHALMERS, H. (2006). Breadth and intensity of youth activity involvement as contexts for positive development. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 385-499.
- ROTH, J.L. et BROOKS-GUNN, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7, 94-111.
- SCHAEFER, D.R., SIMPKINS, S.D., VEST, A.E. et PRICE, C.D. (2011). The contribution of extracurricular activities to adolescent friendships: New insights through social network analysis. *Developmental Psychology*, 47(4), 1141-1152.
- SCHMIDT, J. (2003). Correlates of reduced misconduct among adolescents facing adversity. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 439-452.
- SEIDMAN, E. et FRENCH, S.E. (2004). Developmental trajectories and ecological transitions: A two-step procedure to aid in the choice of prevention and promotion interventions. *Development and Psychopathology*, 16, 1141-1159.
- SHANAHAN, M.J. et FLAHERTY, B.P. (2001). Dynamic patterns of time use in adolescence. *Child Development*, 72(2), 385-401.
- SIMPKINS, S.D., DAVIS-KEAN, P.E. et ECCLES, J.S. (2005). Parents' socializing behavior and children's participation in math, science, and computer out-of-school activities. *Applied Developmental Science*, 9(1), 14-30.
- SIMPKINS, S.D., ECCLES, J.S. et BECNEI, J.N. (2008). The mediational role of adolescents' friends in relations between activity breadth and adjustment. *Developmental Psychology*, 44(4), 1081-1094.
- STEARNS, E. et GLENNIE, E.J. (2010). Opportunities to participate: Extracurricular activities' distribution across and academic correlates in high school. *Social Science Research*, 39, 296-309.
- WIGFIELD, A. et ECCLES, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- YOUNISS, J., MCLELLAN, J.A., SU, Y. et YATES, M. (1999). The role of community service and identity development: Normative, unconventional, and deviant orientations. *Journal of Adolescent Research*, 14(2), 248-261.
- ZAFF, J.F., MOORE, K.A., PAPPALO, A.R. et WILLIAMS, S. (2003). Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes. *Journal of Adolescent Research*, 18(6), 599-630.