Document generated on 05/28/2025 2:15 a.m.

Revue de psychoéducation

La participation à des activités parascolaires à l'adolescence : l'importance de la motivation autonome

Adolescents' Participation in Extracurricular Activities: The Importance of Autonomous Motivation

Aurélie Thuot-Jolicoeur, Ariane Chevalier-Pomerleau, Nessa Ghassemi-Bakhtiari, François Poulin, Anne-Sophie Denault, Jean Robitaille and Frédérick L. Philippe

Volume 52, Number 2, 2023

Les activités parascolaires comme contexte de développement positif à l'enfance et à l'adolescence

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1107453ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1107453ar

See table of contents

Publisher(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (print)
2371-6053 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Thuot-Jolicoeur, A., Chevalier-Pomerleau, A., Ghassemi-Bakhtiari, N., Poulin, F., Denault, A.-S., Robitaille, J. & Philippe, F. L. (2023). La participation à des activités parascolaires à l'adolescence : l'importance de la motivation autonome. *Revue de psychoéducation*, *52*(2), 426–457. https://doi.org/10.7202/1107453ar

Article abstract

Several studies have shown that adolescents' participation in extracurricular activities (such as sports, arts, and civic) can contribute to their psychological functioning. However, the motivational aspect of their participation has been neglected. The present study examined the association between participation in extracurricular activities and adolescents' psychological functioning. More specifically, it was investigated whether certain types of motivation to engage in the activity were differentially associated with adolescents' psychological functioning. Considering the special nature of civic engagement, this study also investigated whether autonomous motivation for civic activities was more strongly linked to psychological functioning than autonomous motivation for non-civic activities. In total, 1622 high school students reported their participation in civic and non-civic activities and their motivation (autonomous or controlled) to participate. They also completed psychological functioning measures including self-esteem, basic needs satisfaction, quality of interpersonal relationships with parents and friend, and attachment to their school. The results revealed that participation was weakly associated with adolescents' psychological functioning. However, autonomous motivation for activities was positively associated with psychological functioning, whereas for controlled motivation, the link was negative. Moreover, for adolescents that participated in both types of activities, the best predictor of psychological functioning was autonomous motivation for civic activities. These results suggest that the type of motivation in participation should be taken into consideration.

Tous droits réservés © La Corporation de la Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 2023

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Revue de psychoéducation
Volume 52, numéro 2, 2023, 426-456

La participation à des activités parascolaires à l'adolescence : l'importance de la motivation autonome

Adolescents' Participation in Extracurricular Activities: The Importance of Autonomous Motivation

A. Thuot-Jolicoeur[1]
A. Chevalier-Pomerleau[1]
N. Ghassemi-Bakhtiari[1]
F. Poulin[1]
A.-S. Denault[2]
J. Robitaille[3]
F. L. Philippe[1]

[1] Université du Québec à Montréal
[2] Université Laval
[3] Alliance pour l'engagement jeunesse

Correspondance :

Frédérick L. Philippe
Département de psychologie
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, succ. Centre-Ville
Montréal (Québec) H3C 3P8

philippe.frederick@uqam.ca

Résumé

Plusieurs études ont démontré que la participation à des activités parascolaires (sports, arts, civiques) contribue au fonctionnement psychologique des adolescents. Cependant, les motivations derrière leur participation ont souvent été négligées. La présente étude a examiné l'association entre la participation à des activités parascolaires, d'une part, et les types de motivation à participer, d'autre part, reliée au fonctionnement psychologique. Étant donné la nature particulière des activités civiques, cette étude a également vérifié si les motivations à s'engager dans des activités civiques étaient associées plus fortement au fonctionnement psychologique que les motivations pour les activités non civiques. Au total, 1622 élèves (64 % de filles) du secondaire ont fait part de leur participation à des activités civiques et non civiques ainsi que leurs motivations (autonome ou contrôlée) à participer. Ils ont également répondu à des mesures de fonctionnement psychologique : estime de soi, satisfaction des besoins psychologiques, qualité des relations interpersonnelles (parents et ami) et attachement envers l'école. Les résultats ont révélé que le fait de participer ou non à des activités parascolaires était faiblement associé au fonctionnement psychologique des adolescents. Cependant, la motivation autonome pour les activités était associée positivement au fonctionnement psychologique, tandis que pour la motivation contrôlée, l'association était négative, et ce, au-delà des variables contrôlées. De plus, chez les adolescents participant aux deux types d'activités, la motivation autonome pour les activités civiques était le meilleur prédicteur du fonctionnement psychologique. Ces résultats suggèrent que les types de motivations à participer doivent être pris en compte au-delà de la simple participation.

Mots-clés : motivation, autodétermination, engagement civique, fonctionnement psychologique.

Abstract

Several studies have shown that adolescents' participation in extracurricular activities (such as sports, arts, and civic) can contribute to their psychological functioning. However, the motivational aspect of their participation has been neglected. The present study examined the association between participation in extracurricular activities and adolescents' psychological functioning. More specifically, it was investigated whether certain types of motivation to engage in the activity were differentially associated with adolescents' psychological functioning. Considering the special nature of civic engagement, this study also investigated whether autonomous motivation for civic activities was more strongly linked to psychological functioning than autonomous motivation for non-civic activities. In total, 1622 high school students reported their participation in civic and non-civic activities and their motivation (autonomous or controlled) to participate. They also completed psychological functioning measures including self-esteem, basic needs satisfaction, quality of interpersonal relationships with parents and friend, and attachment to their school. The results revealed that participation was weakly associated with adolescents' psychological functioning. However, autonomous motivation for activities was positively associated with psychological functioning, whereas for controlled motivation, the link was negative. Moreover, for adolescents that participated in both types of activities, the best predictor of psychological functioning was autonomous motivation for civic activities. These results suggest that the type of motivation in participation should be taken into consideration.

Keywords: Motivation, Self-determination, Civic engagement, Psychological functioning.

Introduction

L'adolescence est une période de la vie où les individus se développent dans le cadre de leur participation à diverses activités parascolaires, à l'école ou dans leur communauté (Shanahan et Flaherty, 2001). Il est estimé que près des trois-quarts des adolescents participent à différents types d'activités parascolaires (p. ex., arts, sports, activités civiques; Feldman et Matjasko, 2005; Mahoney et al., 2002). Les recherches antérieures révèlent que la participation à des activités à l'adolescence est significativement liée à plusieurs indicateurs du fonctionnement psychologique tels qu'une meilleure estime de soi et moins de symptômes dépressifs (p. ex., Feldman et Matjasko, 2005; Fredricks et Eccles, 2006) et ce, aussi au Québec (p. ex., Denault et Poulin, 2009; Viau et al., 2015). Cependant, d'autres études ont aussi mis en lumière certains liens négatifs entre la participation à des activités parascolaires et le fonctionnement psychologique des adolescents (Gilman et al., 2004; Seow et Pan, 2014; pour une recension, voir Farb et Matjasko, 2012).

Or, peu d'études se sont penchées sur le rôle de la motivation à s'engager dans des activités parascolaires sur le fonctionnement psychologique. Selon la théorie de l'autodétermination, les deux catégories motivationnelles, soit la motivation autonome et la motivation contrôlée, sont liées à des effets très différents chez les individus. La motivation autonome a été associée au bien-être psychologique (Howard et al., 2021; Vallerand, 1997; Vansteenkiste et al., 2018), à une estime de soi accrue (Hodgins et al., 2007), ainsi qu'à un développement identitaire plus cohérent (Ryan, 1995). À l'inverse, la motivation contrôlée a été associée à des

effets négatifs sur les plans cognitif et affectif, notamment une faible estime de soi (Hodgins et al., 2007), de l'anxiété et des émotions négatives (Brunet et al., 2015; Li et al., 2015). Il devient donc crucial de distinguer les adolescents participant à des activités parascolaires par motivation autonome de ceux s'y engageant par motivation contrôlée, afin de discerner les liens positifs et négatifs entre leur motivation à participer et leur fonctionnement psychologique. En effet, étudier la motivation pourrait permettre de comprendre certains des résultats mitigés des précédentes études qui se sont intéressées aux liens entre la participation à des activités parascolaires et le fonctionnement psychologique. Ces liens peuvent également différer selon le type d'activité pratiquée (Bundick, 2011), notamment si elle vise l'engagement civique des adolescents. Selon certaines études, les activités civiques (p. ex., bénévolat) favoriseraient différemment le développement des adolescents (Lenzi et al., 2013; Metzger et al., 2018; Sherrod et al., 2010; Wagner et Mathison, 2015).

Ainsi, la présente étude poursuit trois objectifs : (1) examiner les liens entre la participation ou non à des activités parascolaires et le fonctionnement psychologique (estime de soi, besoins psychologiques, relations interpersonnelles et attachement envers l'école), (2) investiguer les associations entre les deux types de motivation (autonome et contrôlée) à pratiquer ces activités parascolaires et le fonctionnement psychologique, et (3) examiner tous ces liens en distinguant les activités civiques des activités non civiques. Cette étude est novatrice puisqu'elle permet de mieux comprendre les processus sous-jacents aux liens entre les activités parascolaires et le fonctionnement psychologique des adolescents. De plus, elle pourrait permettre de dégager des pistes d'intervention auprès des adolescents afin de mieux orienter leur motivation, notamment certains types de motivation, envers leurs activités parascolaires.

La participation à des activités parascolaires

Les activités parascolaires incluent diverses activités qui ont lieu à l'école ou dans la communauté. Elles sont réalisées en marge du cadre scolaire (curriculum) et en dehors des heures de classe (Mahoney et al., 2006). Elles nécessitent un engagement régulier ou fréquent pendant une période significative (minimalement plusieurs semaines) (Larson et Verma, 1999; Mahoney et Stattin, 2000). Elles sont balisées par des règles et une structure spécifique. Ces activités sont supervisées par un adulte et axées sur l'acquisition de connaissances ou de compétences. Elles peuvent être de nature sportive (p. ex., hockey ou basketball), artistique (p. ex., théâtre ou peinture) ou civique (p. ex., bénévolat ou participation au conseil étudiant de l'école). Certaines études ont suggéré que la participation des adolescents à des activités parascolaires serait associée à plusieurs bienfaits, tels que de meilleures compétences interpersonnelles, une meilleure estime de soi, un bien-être plus élevé et moins de symptômes dépressifs (Denault et Poulin, 2009; Feldman et Matjasko, 2005; Forneris et al., 2015; Fredricks et Eccles, 2006; Mahatmya et al, 2012; Oberle et al., 2020). Cependant, une recension systématique des écrits révèle parfois une absence de lien, voire un lien négatif, entre la participation des adolescents à des activités parascolaires et leur fonctionnement psychologique (Farb et Matjasko, 2012).

Plusieurs chercheurs ont suggéré que la volonté de participer pourrait influencer le lien entre la participation à des activités parascolaires et le fonctionnement psychologique (Farb et Matjasko, 2012; Gilman et al., 2004; Mahoney et Stattin, 2000). Or, la recherche portant sur les motivations sous-jacentes des adolescents à participer à des activités parascolaires ainsi que leurs liens avec leur fonctionnement psychologique demeure limitée (Beiswenger et Grolnick, 2010). Ainsi, il devient complexe de déterminer si les liens diffèrent, par exemple, lorsqu'un adolescent pratique une activité par culpabilité (motivation contrôlée) ou par pur plaisir (motivation autonome), d'où la pertinence d'explorer davantage les différentes motivations à participer à de telles activités selon la théorie de l'autodétermination.

La motivation à participer à des activités parascolaires

Selon la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017), la motivation est conceptualisée par ce qui dynamise et oriente le comportement des individus. Elle varie selon un continuum d'autodétermination sur lequel se situent plusieurs types de régulation (intrinsèque, intégrée, identifiée, introjectée, externe) pouvant se regrouper en deux grandes catégories motivationnelles : la motivation autonome et la motivation contrôlée (Ryan et Deci, 2017).

La motivation autonome inclut la régulation intrinsèque, intégrée et identifiée. La régulation intrinsèque se manifeste lorsqu'on émet un comportement de façon volontaire par intérêt et parce qu'on en retire du plaisir. La régulation intégrée a lieu lorsqu'un individu adopte un comportement parce qu'il est cohérent avec ses valeurs et sa personne. La régulation identifiée réfère au fait d'agir d'une certaine façon parce qu'on saisit l'importance, la valeur ou l'utilité d'un comportement, puisqu'il nous permet d'atteindre certains objectifs valorisés. La motivation autonome qui englobe ces trois types de régulation survient donc lorsqu'un individu a le sentiment d'agir par libre choix, généralement parce qu'il s'est identifié à la valeur de l'activité et l'a personnellement intégrée. Il agit donc par volition ou par approbation personnelle de ses actions (Brunet et al., 2015; Deci et Ryan, 2008). Par exemple, un adolescent participe au conseil étudiant de son école, car c'est important pour lui de représenter ses pairs. Plusieurs études démontrent les effets bénéfiques d'être engagé de manière autonome pour le fonctionnement psychologique des adolescents (Ryan et Deci 2000; Soenens et Vansteenkiste, 2005; Tian et al., 2014; Vallerand, 1997; Vansteenkiste et al., 2018) telle qu'une plus grande satisfaction dans les relations interpersonnelles ou une meilleure estime de soi (Hodgins et al., 2007; Li et al., 2015).

La motivation contrôlée comprend les régulations introjectée et externe. La régulation introjectée survient lorsqu'un individu ressent une pression externe à se conformer aux exigences extérieures, à adopter certains comportements ou à s'engager dans certaines tâches ou activités. La régulation externe se manifeste lorsqu'un comportement est émis afin d'obtenir une récompense ou pour satisfaire des contraintes externes (p. ex., pour éviter une punition). La motivation contrôlée, qui englobe ces deux types de régulation, survient donc lorsqu'un individu agit sous l'influence de contraintes externes soit une pression de penser, de ressentir ou de se comporter d'une certaine manière (Brunet et al., 2015; Deci et Ryan, 2008). Par

exemple, une adolescente participe à l'équipe de volleyball parce que ses amies l'ont grandement incité à y prendre part. La motivation contrôlée serait associée à des conséquences négatives, telles que l'anxiété et les affects négatifs (Brunet et al., 2015; Li et al., 2015).

Compte tenu de l'influence de la motivation sur le bien-être, il est pertinent d'examiner les liens entre le type de motivation à participer à des activités parascolaires, qu'elles soient civiques ou non civiques, et le fonctionnement psychologique à l'adolescence.

Le fonctionnement psychologique des adolescents

Le fonctionnement psychologique fait référence à un ensemble de construits interdépendant, dont le bien-être, le développement positif et l'adaptation psychosociale. Cette conception multidimensionnelle du fonctionnement psychologique nécessite des indicateurs précis pour en saisir toute la complexité. Afin de répondre aux besoins de cette étude, des indicateurs personnels, interpersonnels et organisationnels ont été sélectionnés.

Sur le plan personnel, l'estime de soi et les trois besoins psychologiques fondamentaux ont été choisis. L'estime de soi est définie comme une attitude (positive ou négative) envers soi-même incluant une évaluation globale de ses pensées ainsi que de ses sentiments (Rosenberg, 1965). Chez les adolescents, plusieurs études ont trouvé une relation significative et positive entre l'estime de soi et le bien-être (Baumeister et al., 2003; Ciarrochi et al., 2007; Myers et Diener, 1995). La théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017) soutient aussi que tous les humains ont trois besoins psychologiques fondamentaux, soit de se sentir autonomes, compétents et liés à ses pairs. Ces besoins de base sont essentiels au développement positif, à l'intégrité et au bien-être de chaque individu. L'autonomie réfère à la capacité de réguler ses expériences et ses actions selon sa propre volonté et conformément à ses valeurs et ses intérêts authentiques. La compétence se rapporte au fait de se sentir efficace et habile. L'affiliation réfère au sentiment d'appartenance sociale soit de se sentir « lié » aux personnes qui sont importantes pour soi. Plusieurs études ont démontré que la satisfaction de ces besoins est positivement associée au bien-être et à la croissance psychologique (Adie et al., 2008; Baard et al., 2004; Bartholomew et al., 2011; Martela et Sheldon, 2019; Milyavskaya et al., 2013; Ryan et Deci, 2017; Véronneau et al., 2005).

Sur le plan interpersonnel, la qualité des relations interpersonnelles avec les parents et les amis constitue un bon indicateur du fonctionnement psychologique (Furman et Buhrmester, 2009). À l'adolescence, la relation avec les parents est associée à différents indicateurs d'adaptation (p. ex., la compétence académique, l'estime de soi, la santé mentale et la compétence sociale) et les effets se perpétuent au-delà de cette période (Hancock Hoskins, 2014; Laursen et Collins, 2009; Noom et al., 1999). De plus, la qualité des relations avec les amis contribue au développement et au bien-être des adolescents (Brown et Larson, 2009; Claes, 1992).

Finalement, sur le plan organisationnel, l'attachement envers l'école est un indicateur nécessaire du fonctionnement psychologique, car il met en lumière l'importance de la connexion émotionnelle et psychologique à cet environnement (Fredricks et al, 2004). Une attitude négative envers l'école est associée au risque de décrochage (Blaya et Fortin, 2011; Desrosiers et al., 2016), alors qu'une bonne relation avec son école est associée au bien-être, à moins de comportements à risque et à la diplomation (Bond et al., 2007; Pittman et Richmond, 2007).

La motivation et les indicateurs du fonctionnement psychologique

Les liens entre la motivation et le fonctionnement psychologique ont maintes fois été établis par diverses études (Ryan et Deci 2000; Soenens et Vansteenkiste, 2005; Tian et al., 2014; Vallerand, 1997; Vansteenkiste et al., 2018). Dans cette étude, l'un des objectifs s'intéressait plus spécifiquement à la motivation à participer à des activités parascolaires. Des liens sont attendus entre la motivation autonome à participer à des activités parascolaires et les différents indicateurs du fonctionnement psychologique.

Bien que la satisfaction des besoins soit souvent conceptualisée comme un antécédent à la motivation, plusieurs études ont démontré une boucle de rétroaction entre les besoins et la motivation (Hope et al., 2019; Kasser et Ryan, 1993; Ryan et Deci, 2017, p. 272-292). D'autres études ont révélé que la satisfaction des besoins psychologiques peut être un médiateur de la relation entre la motivation autonome et le bien-être (Gunnell et al., 2014; Weinstein et Ryan, 2010). À la lumière de ces études, la motivation peut être liée aux besoins psychologiques considérés, dans cette étude, comme un indicateur du fonctionnement psychologique. Par exemple, lorsqu'un adolescent participe de manière autonome à des cours de ballet parce qu'il aime danser, cette expérience renforce son sentiment de libre choix, répondant ainsi à son besoin d'autonomie.

D'autres liens sont attendus entre la motivation autonome et les indicateurs du fonctionnement psychologique. Par exemple, une adolescente qui participe à une équipe de badminton de manière autonome pourrait présenter une estime de soi positive, car elle éprouve du plaisir dans cette activité, ce qui peut la conduire à découvrir un nouvel élément de son identité (Vallerand, 1997; Vansteenkiste et al., 2018). Un adolescent qui s'engage librement dans la troupe de théâtre de son école pourrait aussi développer un sentiment de fierté en tant que membre de son école, renforçant ainsi son attachement envers celle-ci. De façon générale, la motivation autonome favoriserait l'acquisition de différentes ressources psychologiques chez un individu, ce qui serait lié de façon positive à son fonctionnement psychologique sur le plan personnel (son estime de soi et ses besoins psychologiques), interpersonnel (ses relations avec ses parents et son ami) et organisationnel (son attachement envers l'école). Pour la motivation contrôlée, l'inverse pourrait être vrai. Par exemple, une adolescente contrainte par ses parents à suivre des cours de violon pourrait rapporter avoir de moins bonnes relations avec eux. En résumé, le type de motivation pour une activité parascolaire pourrait être lié différemment aux indicateurs du fonctionnement psychologique.

Les différences potentielles selon la nature civique et non civique de l'activité

Les activités d'engagement civique se distinguent des autres types d'activités parascolaires. Les activités civiques sont des actions individuelles ou collectives entreprises dans le but d'améliorer les conditions de vie d'autres personnes et le futur d'une communauté (Adler et Goggin, 2005). Elles peuvent être regroupées selon quatre valeurs : la démocratie (p. ex., la défense des droits de la personne, la participation au conseil étudiant), l'écologie (p. ex., la protection de l'environnement, la mise en place de friperies), la solidarité (p. ex., le bénévolat, l'aide aux personnes en difficulté) et le pacifisme (p. ex., la promotion de la paix dans le monde) (Philippe et al., 2022). Les activités civiques permettraient aux adolescents qui y participent de construire de nouvelles représentations mentales de soi et du monde, ce qui complexifierait leurs ressources cognitives (Wagner et Mathison, 2015). Elles procureraient aux adolescents une vision du monde plus nuancée et moins stéréotypée, tout en encourageant une ouverture face aux divergences d'opinions ainsi qu'une plus grande tolérance aux différences (Wagner et Mathison, 2015). Par exemple, dans le cadre de son bénévolat dans un centre pour personnes âgées, une adolescente rencontre des individus très différents d'elle. Ainsi, elle crée de nouvelles représentations mentales qui contribuent à nuancer sa vision du monde. Ce bienfait serait peu présent si elle participait à l'équipe de badminton de son école où elle rencontrerait des individus de son âge qui fréquentent la même école qu'elle. En ce sens, Metzger et al. (2018) ont montré l'existence d'un lien entre l'engagement civique des adolescents et l'empathie, l'orientation vers l'avenir, la régulation émotionnelle et le raisonnement moral prosocial. L'engagement civique des adolescents serait aussi associé aux relations interpersonnelles et à l'attachement à son quartier (Lenzi et al., 2013), créant ainsi du capital social (Dodd et al., 2015). En somme, en comparaison aux activités non civiques, la participation aux activités civiques à l'adolescence pourrait être liée à un meilleur développement social et émotionnel (Chan et al., 2014; Crocetti et al., 2014; Hansen et al., 2003; Hardy et al., 2011; Metzger et al., 2018; Sherrod et al., 2010; Wray-Lake et al., 2019; Yates et Youniss, 1996) ainsi qu'à de meilleurs liens avec la famille, la communauté et l'école (Hansen et al., 2003; Lenzi et al., 2013; Sherrod et al., 2010), ce qui soutient l'importance de les distinguer des autres activités.

La présente étude

Les liens entre la participation à des activités parascolaires et le fonctionnement psychologique diffèrent selon les études. Certaines soutiennent qu'elle contribue à un meilleur fonctionnement psychologique (p. ex., Feldman et Matjasko, 2005; Fredricks et Eccles, 2006; McHale et al., 2005) alors que d'autres ne trouvent pas de relation significative (p. ex., Melman et al., 2007) ou en trouvent seulement sous certaines conditions (p. ex.; Denault et Poulin, 2009; Fredricks et Eccles, 2008). De plus, d'autres études montrent des associations négatives (p. ex., Gilman et al., 2004; Seow et Pan, 2014) ou des associations différentes selon le type d'activité (p. ex., Barnett et al., 2007; Bundick, 2011). Les différentes motivations à participer aux activités parascolaires pourraient expliquer ces résultats mitigés.

Le premier objectif de la présente étude était d'investiguer si la participation à des activités parascolaires était liée au fonctionnement psychologique des adolescents (estime de soi, besoins psychologiques, relations interpersonnelles et attachement envers l'école). Considérant les résultats mitigés des écrits scientifiques, l'hypothèse était que la participation à des activités parascolaires ne sera pas significativement liée au fonctionnement psychologique. Le deuxième objectif consistait à examiner si le type de motivation (autonome ou contrôlée) à s'engager dans des activités, tant civiques que non civiques, était associé au fonctionnement psychologique des adolescents. L'hypothèse posée était que la motivation autonome à s'engager dans des activités parascolaires (civiques et non civiques) sera positivement associée au fonctionnement psychologique des adolescents. Inversement, la motivation contrôlée sera négativement associée au fonctionnement psychologique. Le troisième objectif était de distinguer ces liens selon la nature de l'activité pratiquée (activité civique ou non civique). Aucune hypothèse n'avait été formulée pour cet objectif étant donné l'absence d'appuis empiriques. Cet objectif était donc exploratoire. Cependant, sur une base théorique, il est attendu que les effets diffèrent entre les activités non civiques et civiques compte tenu des particularités de ces dernières (Metzger et al., 2018; Yates et Younis, 1996).

Afin d'exclure d'éventuelles variables confondantes, certains contrôles ont été apportés. Suivant Bohnert et collègues (2010), trois ensembles de variables influençant l'autosélection dans la participation à des activités ont été pris en compte : les données démographiques (âge, sexe, origine ethnique), la famille (statut socio-économique, incluant le niveau d'éducation et le prestige professionnel des parents) et l'école fréquentée.

Méthode

Participants et procédures

Un total de 16 écoles a participé à l'étude. Les écoles sont situées dans 8 régions administratives de la province de Québec au Canada : la moitié des régions (n = 4) sont caractérisées par une grande densité de population alors que les autres (n = 4) sont qualifiées de régions de taille moyenne. La sélection des écoles a été effectuée selon deux conditions : l'acceptation des écoles à participer à l'étude et la disponibilité du personnel scolaire à administrer le questionnaire. La sélection des écoles n'était donc pas entièrement aléatoire. La représentativité des écoles était tout de même adéquate, car elles proviennent de diverses régions administratives. De plus, la proportion d'écoles publiques et privées respecte celle de l'ensemble du Québec (75 % d'écoles publiques); 13 écoles publiques et 3 écoles privées ont participé à l'étude. D'après l'indice de défavorisation des écoles du gouvernement du Québec, 7 des écoles publiques sont situées dans des zones de haut niveau socioéconomique et 6 sont situées dans des zones de faible niveau socioéconomique. L'échantillon est composé de 1622 élèves de la première à la cinquième secondaire (64 % de filles; âge moyen : 14,21, étendue; 11 à 18 ans; écart-type = 1,45). Un total de 21 % des élèves participants se sont identifiés comme appartenant à une minorité ethnique (non-Blancs).

Les commissions scolaires ont d'abord été contactées pour collaborer à l'étude. La sélection des écoles a été effectuée au hasard à l'aide d'une liste de l'ensemble des écoles secondaires du Québec. Afin de prévenir de possibles biais de recrutement, l'étude a été présentée aux écoles et commissions scolaires comme une étude portant sur les activités parascolaires chez les adolescents. Un ou plusieurs membres du personnel de chaque école participante ont suivi une courte formation afin d'être en mesure d'administrer le questionnaire et d'obtenir le consentement libre et éclairé des participants. La possibilité d'une influence indue de leur part, étant donné leur rôle au sein de l'école, a également été abordée. Par la suite, les parents ont reçu un formulaire de consentement, soit en ligne ou imprimé, concernant la participation de leur enfant à l'étude. Les adolescents qui souhaitaient participer et qui avaient reçu le consentement parental ont répondu au questionnaire. La passation a eu lieu dans une salle de classe pour la version papier-crayon ou dans une salle informatique pour la version en ligne. Les élèves, ne disposant pas de l'autorisation parentale ou n'ayant pas consenti à l'étude, travaillaient sur du matériel équivalent qui avait été préparé par la personne responsable de la passation. Puisque les données utilisées dans cette étude proviennent du Projet Réussir, un projet de recherche-action plus large mené en collaboration avec plusieurs organisations du milieu scolaire et communautaire visant à répondre à plusieurs besoins, des versions courtes des échelles de mesure ont été privilégiées afin de réduire le temps de passation du questionnaire. Le questionnaire destiné aux adolescents nécessitait de 45 à 60 minutes. Le questionnaire comprenait donc plusieurs autres échelles de mesure non analysées dans la présente étude.

Les questionnaires ont été remplis durant l'année scolaire 2017-2018, entre décembre et mars, selon la disponibilité des écoles. Le protocole de recherche a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Montréal.

Mesures

Variables indépendantes

Participation à des activités parascolaires. Les participants ont indiqué s'ils participaient à des activités parascolaires à l'école et/ou dans leur communauté. Ils répondaient à deux questions, l'une sur leur participation ou non à une activité civique et l'autre sur leur participation ou non à une activité non civique. L'activité devait avoir lieu en dehors des heures de classe, être organisée et survenir à une certaine fréquence (p. ex., une fois par semaine). Si un adolescent participait à plus d'une activité (civique ou non civique), il devait indiquer la plus importante ou la plus fréquente pour chacune des deux catégories d'activités. Quatre cas de figure étaient donc possibles selon les réponses des adolescents : 1) participer uniquement à une activité civique (valeurs de 1 pour civique et 0 pour non civique); 2) participer uniquement à une activité non civique (valeurs de 0 pour civique et 1 pour non civique); 3) participer à la fois à une activité civique et non civique (valeurs de 1 pour civique et 1 pour non civique; 4) participer à aucune activité parascolaire (valeurs de 0 pour civique et 0 pour non civique).

Lorsque les participants répondaient à l'affirmative, une série de questions sur les caractéristiques de l'activité pratiquée leur était posée (à la fois pour les activités civiques et non civiques). Ils devaient décrire l'activité, sa durée (début et fin de l'engagement), sa fréquence, le nombre d'heures accordées, le lieu, ainsi que la présence d'autres individus (adultes et/ou pairs).

La motivation à participer à des activités civiques et non civiques. Une fois leur activité identifiée, les participants rapportaient leurs motivations à s'engager dans celle-ci, qu'elle soit civique ou non civique. Dans le cas d'un élève participant à des activités civiques et non civiques, ce dernier répondait deux fois à la même mesure; l'une sur sa motivation à participer à une activité civique et l'autre sur sa motivation à participer à une activité non civique. La motivation a été mesurée par les quatre items du *Self-concordance scale* (Sheldon et Elliot, 1999) mesurant la régulation intrinsèque, identifiée, introjectée et externe du continuum d'autodétermination. Afin de représenter l'ensemble des types de régulation motivationnelle (Howard et al., 2017), l'échelle a été bonifiée par deux items le premier mesurant la régulation intégrée (p. ex., McLachlan et al., 2011) et le deuxième mesurant l'introjection positive (p. ex., Sheldon et al., 2017). L'introjection positive est une forme de régulation introjectée se rapprochant, sur le continuum de la motivation, davantage de la régulation identifiée tout en étant considérée comme un type de motivation contrôlée (Assor et al., 2009). Trois items évaluaient les motifs autonomes à s'engager dans l'activité, soit la motivation intrinsèque, la régulation intégrée et identifiée (p. ex., « Je fais cette activité pour le plaisir que je ressens quand je la fais »). Les trois autres items évaluaient les motifs contrôlés, soit l'introjection positive, la régulation introjectée et la régulation externe (p. ex., « Je fais cette activité pour obtenir une récompense comme un certificat ou un prix ou pour étoffer mon CV »). Les réponses ont été rapportées sur une échelle de Likert allant de 1 (*Tout à fait en désaccord)* à 5 (*Tout à fait d'accord*). Un indice de motivation autonome et un indice de motivation contrôlée ont été calculés en réunissant les trois items correspondants par une moyenne, comme cela a été fait pour l'ensemble des indices de cette étude. Les omégas de motivation autonome et contrôlée étaient, respectivement, de .75 et .34, pour les activités civiques et de .73 et .46 pour les activités non civiques. Certains des omégas sont faibles, car ils sont composés d'un seul item par régulation. L'objectif était d'assurer la validité de contenu plutôt que la consistance interne des sous-échelles (voir Gosling et al., 2003). La consistance interne, évaluée par l'alpha ou l'oméga, est généralement plus faible considérant que l'échelle comporte peu d'items. De plus, lorsqu'une échelle multidimensionnelle est utilisée, l'hypothèse du caractère unidimensionnel de l'échelle sous-jacente à l'utilisation des alphas ou des omégas n'est pas respectée (Peters, 2014). Ainsi, la validité factorielle peut devenir un indice plus important de la qualité conceptuelle de la mesure que la consistance interne (Peters, 2014).

Afin d'assurer cette validité factorielle, une analyse par composantes principales a été effectuée sur les six items mesurant la motivation. Deux facteurs ont émergé (valeurs Eigen de 2.23 et 1.24) expliquant 58 % de la variance. Les résultats ont montré que le premier facteur correspondait bien aux items mesurant la motivation autonome avec des poids de saturation allant de .78 à .86, alors que le deuxième facteur correspondait aux items de motivation contrôlée avec des poids

de saturation de .60 à .73. De plus, tous les poids de saturation croisée étaient < .40. Ces résultats confirment que malgré les omégas faibles de l'échelle de motivation contrôlée, celle-ci possède une bonne validité factorielle.

Fonctionnement psychologique

Estime de soi. L'échelle Rosenberg (1965) incluant 10 items a été utilisée pour mesurer l'estime de soi (p. ex., « Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités »). Les réponses ont été rapportées sur une échelle de Likert allant de 1 (*Tout à fait en désaccord*) à 5 (*Tout à fait d'accord*). Un indice d'estime de soi a été calculé en réunissant les 10 items de l'échelle. L'oméga était de .72.

La satisfaction des besoins psychologiques de base. La version de 12 items de l'échelle des besoins psychologiques (Sheldon et Hilpert, 2012) a été utilisée afin de mesurer la satisfaction de ceux-ci. Les trois besoins ont été évalués par quatre items chacun, par exemple, « Je me sens connecté(e) avec les gens qui tiennent à moi et à qui je tiens » [affiliation], « Je réussis à compléter des tâches ou des projets difficiles » [compétence], « Je me sens libre de faire les choses à ma façon » [autonomie]. Les réponses ont été rapportées sur une échelle de Likert allant de 1 (*Tout à fait en désaccord*) à 5 (*Tout à fait d'accord*). Un indice a été calculé pour chaque besoin en réunissant les quatre items correspondants. Les omégas pour la compétence, l'autonomie et l'affiliation étaient de .67, .58, et .62, respectivement.

Qualité des relations interpersonnelles. La qualité de la relation avec le meilleur ami et la qualité de la relation avec chaque parent ont été mesurées à l'aide de six items de la version des qualités relationnelles du *Network relationships inventory* (Buhrmester et Furman, 2008). La qualité des relations avec le meilleur ami, la mère et le père a été mesurée respectivement à l'aide de la même échelle (p. ex., « Es-tu satisfait de ta relation avec cette personne? »). Les réponses ont été rapportées sur une échelle de Likert allant de 1 (*Peu ou pas du tout*) à 5 (*Extrêmement*). Les scores pour le père et la mère ont été combinés dans un même indice mesurant la qualité de la relation avec les parents. Un autre indice réunissant les items concernant le meilleur ami a été créé. Les omégas étaient de .80 pour l'ami et .86 pour les parents.

Attachement envers l'école. L'échelle d'attachement envers l'école composée de cinq items provenant de l'étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ, Institut de la statistique du Québec) a été utilisée (Desrosiers et al., 2016) (p. ex., « J'aime mon école. »). Les réponses ont été rapportées sur une échelle de Likert allant de 1 (*Jamais*) à 5 (*Très souvent*). Un indice d'attachement envers l'école a été calculé en réunissant les cinq items de l'échelle. L'oméga était de .85.

Variables contrôles

Variables sociodémographiques. L'âge, le sexe et l'origine ethnique des élèves ont été rapportés respectivement à l'aide d'un item. Certaines informations

sur les parents (tuteurs légaux ou les parents biologiques), rapportées par les adolescents, ont également été prises en considération. Le niveau d'éducation et la profession des parents ont permis de créer une variable représentant le statut socioéconomique (SES) des parents. La profession des parents a été codifiée selon la grille de codification de Ganzeboom suivant la classification CITP-08 (Ganzeboom, 2010; International Labour Organization, 2012). L'accord interjuge était satisfaisant (k = .85, sur la base de 25 % du matériel). Le niveau d'éducation de la mère et du père était corrélé à r = .46 et r = .49 avec le statut professionnel de la mère et du père, respectivement. Ces variables ont été combinées en un indice identifiant le statut socioéconomique des parents, dont l'oméga était de .77.

Analyses statistiques

Des analyses de régression hiérarchique ont été effectuées afin d'examiner l'association entre la participation à des activités parascolaires et le fonctionnement psychologique ainsi que l'association entre les types de motivation pour une activité et chacun des indicateurs du fonctionnement psychologique. Les recommandations de McNeish et Stapleton (2016) ont été suivies afin de tenir compte de l'effet des écoles, en faible nombre pour une analyse multiniveaux typique (< 20). Ainsi, un total de k – 1 variables binaires, représentant les écoles recrutées, a été ajouté à la première étape des régressions pour tenir compte de l'aspect niché des données (similaire à une analyse de régression multiniveaux). Les résultats présentés dans la section suivante sont ceux obtenus après avoir contrôlé pour l'effet des variables sociodémographiques et des établissements scolaires.

Résultats

Analyses descriptives

Les résultats montrent que 1034 élèves (64 %) de l'échantillon s'impliquent dans des activités parascolaires. De ce nombre, 951 adolescents ont indiqué participer à au moins une activité non civique et 360 à au moins une activité civique. Parmi ces adolescents, 277 ont indiqué participer à la fois à une activité civique et à une activité non civique. Le taux de participation est similaire à celui d'autres études (p. ex., 82 % dans Forneris et al., 2015; 69 % dans Eccles et al., 2003; 75 % dans Mahoney, 2002; 85 % dans Oberle et al., 2020).

Le Tableau 1 rapporte les moyennes, les écarts-types et les corrélations de l'ensemble de nos variables. Les résultats d'un test-t pour groupes indépendants (adolescents participant soit à une activité civique, soit à une activité non civique, excluant dans cette analyse ceux participant aux deux types d'activité) ont indiqué que la motivation autonome était plus faible pour les activités civiques (M = 3.76, E-T = 1.15) que pour les activités non civiques (M = 4.59, E-T = 0.62), correspondant à une différence statistiquement significative, M = -0.84, IC 95 % [-0.99, -0.68], t(769) = -10.43, p < .001. Il n'y avait pas de différence entre ces groupes pour la motivation contrôlée. Chez les adolescents participant aux deux types d'activités, les résultats d'un test-t pairé ont montré que la motivation autonome pour des activités civiques (M = 4.10, E-T = 0.87) était plus faible que la motivation autonome pour

des activités non civiques (*M* = 4.53, *E-T* = 0.70), soit une différence statistiquement significative de -0.42, IC à 95 % [-0.53, -0.32], *t*(286) = -7.79, *p* < .001. En outre, pour ce groupe, les résultats du test-t pairé ont montré que la motivation contrôlée pour des activités civiques (*M* = 2.10, *E-T* = 0.92) était plus faible que pour des activités non civiques (*M* = 2.21, *E-T* = 0.85), soit une différence statistiquement significative de -0.12, IC à 95 % [-0.21, -0.03], *t*(286) = -2.5, *p* = .013.

Les résultats des corrélations (Tableau 1) permettent d'observer que la participation à des activités parascolaires était associée significativement à certaines variables du fonctionnement psychologique. La participation à des activités civiques était associée positivement à l'attachement à l'école, mais négativement associée aux besoins d'affiliation et d'autonomie. Pour les activités non civiques, la participation était liée positivement à l'estime de soi, au besoin de compétence, à la qualité des relations avec un ami et à l'attachement envers l'école. Concernant la motivation à participer à des activités parascolaires, la motivation autonome à participer à des activités civiques et à des activités non civiques était liée positivement et significativement à l'ensemble des indicateurs du fonctionnement psychologique. La motivation contrôlée pour la participation à des activités civiques était négativement et significativement corrélée à l'estime de soi et au besoin d'autonomie, alors que la motivation contrôlée pour la participation à des activités non civiques était négativement et significativement liée à l'estime de soi et aux trois besoins psychologiques (affiliation, autonomie et compétence). Toutefois, l'ensemble des résultats touchant à la motivation contrôlée doivent être interprétés avec réserve étant donné la faible consistance interne de cette échelle dans notre étude.

Analyses de régression hiérarchique

Participation ou non à des activités civiques ou non civiques (n = 1622)

Le Tableau 2 présente les résultats d'analyses de régression hiérarchique concernant la participation à des activités civiques ou non civiques reliées au fonctionnement psychologique. Les variables indépendantes étaient la participation ou non à une activité civique et la participation ou non à une activité non civique. Les résultats des analyses de régression hiérarchique, comme les corrélations précédentes, ont montré que la participation à des activités parascolaires, peu importe leur nature, était associée positivement et significativement à l'attachement à l'école et que la participation à une activité non civique était positivement liée à la qualité de la relation amicale. De plus, certains résultats des régressions hiérarchiques, après avoir contrôlé pour les variables sociodémographiques importantes, diffèrent des corrélations du Tableau 1. La participation à une activité non civique n'était pas liée à deux autres indicateurs du fonctionnement psychologique (estime de soi et besoin de compétence), ce qui était le cas dans les corrélations. Il semble donc, selon ces résultats, que la participation à des activités parascolaires ne soit que faiblement associée aux indicateurs du fonctionnement psychologique des adolescents, dans l'échantillon de cette étude, après avoir contrôlé pour les variables sociodémographiques importantes.

Tableau 1

Moyennes, écarts-types et corrélations entre les variables de l'étude

	M	*SD*	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Participation activité civique	.19	.39	--											
2. Participation activité non civique	.54	.50	.030	--										
3. Autonome activité civique[1]	4.02	.95	--	--	--									
4. Contrôlée activité civique[1]	2.10	.91	--	--	.025	--								
5. Autonome activité non civique[2]	4.57	.65	--	--	.21*[3]	-.025[3]	--							
6. Contrôlée activité non civique[2]	2.13	.85	--	--	-.027[3]	.47*[3]	.22*	--						
7. Estime de soi	4.19	.71	.004	.065*	.11*	-.14*	.13*	-.14*	--					
8. Besoin affiliation	4.15	.79	-.053*	-.006	.18*	-.042	.14*	-.090*	.56*	--				
9. Besoin autonomie	3.75	78	-.056*	-.005	.16*	-.11*	.10*	-.073*	.50*	.52*	--			
10. Besoin compétence	3.83	.81	.034	.074*	.19*	-.057	.11*	-.11*	.65*	.50*	.54*	--		
11. Relation parents	3.72	.79	-.037	.005	.17*	-.090	.14*	-.019	.39*	.47*	.42*	.38*	--	
12. Relation ami	4.23	.69	-.002	.062*	.22*	-.028	.12*	.005	.21*	.34*	.19*	.21*	.19*	--
13. Attachement à l'école	3.68	.92	.12*	.13*	.29*	-.035	.12*	-.062	.32*	.30*	.32*	.34*	.32*	.17*

Note. $n = 1622$.

[1, 2, 3] Ces analyses portent sur des échantillons de $n = 360$, $n = 951$ et $n = 277$, respectivement.

*$p < .05$

Tableau 2

Analyses de régression hiérarchique des liens entre la participation à des activités parascolaires et le fonctionnement psychologique (betas standardisés)

	Estime de soi	Besoin affiliation	Besoin autonomie	Besoin compétence	Relation parents	Relation ami	Attachement à l'école
Bloc 1							
Age	-.047	-.14***	-.13***	-.087**	-.19***	.021	-.20***
Sexe	.068	.066**	.027	.053*	.11***	-.15***	-.054*
Minorité	-.007	.020	-.008	-.009	-.052	-.050	-.003
SES	.17***	.092***	.11**	.19***	.12***	.091**	.12***
Bloc 2							
Participation activité civique	.006	-.031	-.044	.041	-.024	.010	.12***
Participation activité non civique	.032	-.001	-.010	.047	-.021	.062*	.073**
Total R^2	.061***	.051***	.053***	.071***	.074***	.066***	.12***
R^2_{change}	.001	.001	.002	.003*	.001	.003	.016***

Note. n = 1622
*p < .05; **p < .01; ***p < .001

Motivation autonome ou contrôlée à participer à des activités civiques (n = 360)

Une deuxième série d'analyses de régression hiérarchique (voir Tableau 3) a été réalisée, cette fois, en utilisant la motivation autonome ou contrôlée à participer à une activité civique. Les résultats de l'échantillon d'élèves participant à des activités civiques (n = 360) ont montré que la motivation autonome à participer à des activités civiques était associée de manière positive et significative avec les trois besoins psychologiques, les deux variables de la qualité des relations interpersonnelles et l'attachement envers l'école. En outre, les résultats ont montré que la motivation contrôlée à participer à des activités civiques était associée de manière négative et significative avec l'estime de soi et la satisfaction du besoin d'autonomie.

Motivation autonome ou contrôlée à participer à des activités non civiques (n = 951)

Une troisième série d'analyses de régression hiérarchique (voir Tableau 4) a été réalisée en utilisant la motivation autonome ou contrôlée à participer à des activités non civiques. Les résultats (n = 951) ont montré que la motivation autonome à participer à des activités non civiques était associée de manière positive et significative avec l'ensemble des indicateurs du fonctionnement psychologique. Les résultats ont aussi mis en lumière que la motivation contrôlée de participer à des activités non civiques était associée de manière négative et significative avec l'estime de soi et les trois besoins psychologiques.

Motivation autonome de participer à des activités civiques et non civiques (n = 277)

Une quatrième série d'analyses de régression hiérarchique (voir Tableau 5) a été réalisée avec les types de motivation pour lesquelles les élèves prenaient part aux deux types d'activités, incluant à la fois les activités civiques et non civiques. Le nombre de participants pour cette analyse était de n = 277. Malgré un nombre réduit de participants, la variance expliquée des modèles statistiques restait significative ($R^2 > .14$, $p < .05$), sauf pour le modèle de la relation avec les parents. Les résultats ont indiqué que la motivation autonome à participer à des activités civiques était associée de manière positive et significative avec cinq des sept variables d'un bon fonctionnement psychologique, excluant ainsi la satisfaction du besoin d'affiliation et la qualité de la relation avec les parents. Finalement, les résultats ont montré que la motivation autonome à participer à des activités non civiques était associée de manière positive et significative avec la satisfaction du besoin d'affiliation et l'attachement envers l'école seulement.

Tableau 3

Analyses de régression hiérarchique des liens entre la motivation autonome et contrôlée à participer à des activités civiques et le fonctionnement psychologique (betas standardisés)

	Estime de soi	Besoin affiliation	Besoin autonomie	Besoin compétence	Relation parents	Relation ami	Attachement à l'école
Bloc 1							
Age	-.010	-.16**	-.18**	-.089	-.18**	-.051	-.29***
Sexe	.12	.15**	.032	.044	.15**	-.15*	-.041
Minorité	.041	.13*	-.002	.064	.073	-.060	.000
SES	.16**	.094	.079	.21***	.11	.0835	.16**
Bloc 2							
Autonome	.093	.16**	.16**	.18***	.14*	.22***	.23***
Contrôlée	-.15**	-.099	-.13*	-.075	-.096	-.017	-.076
Total R^2	.11**	.15***	.12***	.16***	.12**	.14***	.22***
R^2_{change}	.029**	.034**	.038***	.035***	.026**	.045***	.055***

Note. n = 360
*p < .05; **p < .01; ***p < .001

Tableau 4

Analyses de régression hiérarchique des liens entre la motivation autonome et contrôlée à participer à des activités non civiques et le fonctionnement psychologique (betas standardisés)

	Estime de soi	Besoin affiliation	Besoin autonomie	Besoin compétence	Relation parents	Relation ami	Attachement à l'école
Bloc 1							
Age	-.049	-.14***	-.11**	-.081*	-.19***	-.006	-.19***
Sexe	.089**	.089**	.028	.057	.097**	-.10**	-.10**
Minorité	.037	.036	.064	.042	-.046	-.080*	-.013
SES	.19***	.11**	.10**	.19***	.10**	.10**	.15***
Bloc 2							
Autonome	.15***	.15***	.12***	.13***	.12***	.12***	.13***
Contrôlée	-.12***	-.089**	-.083*	-.099**	-.013	.002	-.037
Total R^2	.12***	.12***	.079***	.11***	.092***	.10***	.13***
R^2_{change}	.028***	.025***	.016***	.020***	.013**	.015***	.016***

Note. n = 951
*p < .05; **p < .01; ***p < .001

Tableau 5

Analyses de régression hiérarchique des liens entre la motivation autonome et contrôlée à participer à des activités civiques et non civiques et le fonctionnement psychologique (betas standardisés)

	Estime de soi	Besoin affiliation	Besoin autonomie	Besoin compétence	Relation parents	Relation ami	Attachement à l'école
Bloc 1							
Age	-.062	-.19**	-.14	-.12	-.22**	-.085	-.32***
Sexe	.18**	.19**	.067	.13*	.20**	-.046	.028
Minorité	.088	.10	.034	.11	.026	-.086	-.009
SES	.17*	.10	.081	.16*	.066	.11	.16*
Bloc 2							
Autonome activité civique	.14*	.12	.17*	.25***	.10	.14*	.18**
Contrôlée activité civique	-.050	-.093	-.069	-.037	-.12	.031	-.043
Autonome activité non civique	.060	.16*	.095	.064	.053	.12	.12*
Contrôlée activité non civique	-.14	-.029	-.077	-.036	.080	-.095	-.070
Total R^2	.15**	.23***	.15**	.17***	.16***	.19**	.26***
R^2_{change}	.052**	.060***	.058**	.076***	.027	.043*	.066***

Note. $n = 277$
*$p < .05$; **$p < .01$; ***$p < .001$

Discussion

Le premier objectif de la présente étude était d'examiner si la participation ou non à des activités parascolaires était liée au fonctionnement psychologique des adolescents. Le deuxième objectif de cette étude était d'examiner les liens entre les motivations à participer à des activités parascolaires et le fonctionnement psychologique à l'adolescence. Le troisième objectif était d'examiner s'il existait une différence entre ces liens selon la nature de l'activité (civique et non civique). Les résultats obtenus ont démontré que la participation à des activités parascolaires était peu liée aux indicateurs du fonctionnement psychologique. Cependant, la motivation autonome à participer aux activités parascolaires, contrairement à la motivation contrôlée, était liée positivement au fonctionnement psychologique. Chez les adolescents qui pratiquaient les deux types d'activités, la motivation autonome à participer à des activités civiques était celle qui était davantage liée au fonctionnement psychologique.

Premier objectif : la participation à des activités parascolaires

Les études réalisées jusqu'à présent se sont principalement intéressées aux liens entre la participation à des activités parascolaires et le fonctionnement psychologique des adolescents, révélant parfois des résultats contradictoires (liens positifs, p. ex., Feldman et Matjasko, 2005; Fredricks et Eccles, 2006; absence de lien, p. ex. : Farb et Matjasko, 2012; Gilman et al., 2004; Seow et Pan, 2014). Les résultats obtenus dans cette étude reflètent ces résultats mitigés en révélant peu de liens significatifs entre la participation ou non à des activités parascolaires et les indicateurs du fonctionnement psychologique examinés. La motivation (autonome et contrôlée) des adolescents à participer pourrait donc expliquer ces résultats et permettre de mieux comprendre comment susciter les avantages potentiels de la participation parascolaire.

Deuxième objectif : la motivation autonome et contrôlée à participer à des activités parascolaires

L'autodétermination est reconnue comme étant cruciale pour le développement psychologique des adolescents (Nota et al., 2011; Ryan et Deci, 2017). Celle-ci est liée à la qualité de vie, au développement de l'auto-efficacité (Nota et al., 2011), à la persévérance scolaire (Hardre et Reeve, 2003; Ricard et al., 2016), ainsi qu'au fonctionnement psychologique (Ryan et Deci 2000; Soenens et Vansteenkiste, 2005; Tian et al., 2014; Vallerand, 1997). L'importance de l'autodétermination pour le fonctionnement psychologique des adolescents se reflète aussi dans notre étude concernant les activités parascolaires. Nos résultats permettent de mieux interpréter les précédentes études qui rapportaient des résultats mitigés quant aux bienfaits des activités parascolaires (Feldman et Matjasko, 2005, 2012; Fredricks et Eccles, 2006; Gilman et al., 2004; Seow et Pan, 2014). De plus, notre étude renforce l'hypothèse selon laquelle la motivation cachée derrière la participation pourrait influencer la relation entre la participation à des activités parascolaires et certains indicateurs du fonctionnement psychologique (Farb et Matjasko, 2012; Gilman et al., 2004; Mahoney et Stattin, 2000). En effet, les résultats

montrent que, parmi les élèves participant à des activités, ceux qui les pratiquent par motivation autonome rapportent un meilleur fonctionnement psychologique. En retour, les résultats montrent également que la motivation contrôlée pour la pratique d'activités parascolaires était négativement associée à certains indicateurs du fonctionnement psychologique. Toutefois, ces résultats doivent être interprétés avec prudence compte tenu de la faible consistance interne de la mesure de la motivation contrôlée. Ces deux relations antagonistes entre la motivation à participer et le fonctionnement psychologique pourraient permettre d'expliquer pourquoi certaines études, qui n'ont pas pris en compte le type de motivation pour l'activité, n'ont pas trouvé de lien entre ces deux variables.

Ainsi, pour que la participation soit associée de façon positive et significative au fonctionnement psychologique, les adolescents doivent s'impliquer librement dans celle-ci. Différentes raisons peuvent les guider; le plaisir (motivation intrinsèque), leurs valeurs (régulation intégrée) ou croire en l'impact de leur participation (régulation identifiée). En contrepartie, lorsque les adolescents ressentent une pression à participer (régulation introjectée) ou sont motivés par des récompenses (régulation externe), les liens avec le fonctionnement psychologique ne sont pas présents ou sont négatifs (Mouratidis et Michou, 2011; Soenens et Beyers, 2012; White et al., 2018).

La motivation autonome découle d'une combinaison de facteurs provenant de l'individu (p. ex., valeurs, connaissances) et de l'environnement (p. ex., soutien des parents et autres adultes) (Camacho-Thompson et Simpkins, 2022; Field et Hoffman, 1994; Soenens et Vansteenkiste, 2005). Le soutien à l'autonomie offert par les enseignants (De Meyer et al., 2014; Haerens et al., 2015) ou les parents (Vasquez et al., 2016), contrairement au contrôle, entraîne davantage de motivation autonome chez les adolescents. Les environnements favorables au soutien à l'autonomie offrent aux adolescents la possibilité d'être reconnu et encouragé à expérimenter et d'avoir des options à leur disposition (Deci et Ryan, 2012). L'objectif est d'identifier, de cultiver et de renforcer les ressources motivationnelles des adolescents (Reeve, 2009). Dans un environnement contrôlant, les adolescents éprouvent une pression à penser, à ressentir ou à agir d'une manière spécifique (Deci et Ryan, 2012, Reeve, 2009).

Afin d'offrir un environnement soutenant l'autonomie, l'entourage des adolescents peut adapter leurs approches à deux moments clés : avant que les adolescents s'engagent dans une activité parascolaire et pendant leur participation à ces activités. Lors d'une prise de décision concernant leur engagement, il est important d'accompagner les adolescents en leur offrant une écoute active et en les encourageant à s'exprimer. Cette approche leur permet de sélectionner des activités reliées à leurs valeurs et à leurs préférences (Chambers et al., 2007; Field et al., 1997; Stone et al., 2009). Les conseils concernant le choix d'activités doivent aussi inclure une clarification des responsabilités et retombées liées à la participation (Reeve, 2009; Stone et al., 2009). Durant la pratique d'activités parascolaires, offrir des rétroactions authentiques, spécifiques et positives permet de soutenir la motivation autonome (Reeve, 2009; Stone et al., 2009). L'écoute des initiatives des adolescents ainsi que de leurs affects négatifs lorsqu'ils pratiquent

une activité contribue à créer un environnement soutenant (Reeve, 2009; Stone et al., 2009). Ce type de soutien peut être offert autant par les pairs, les parents que les intervenants scolaires. De plus, il est essentiel de ne pas exercer un contrôle sur les adolescents. L'entourage doit faire attention à toute pression externe et au contrôle coercitif, comme la comparaison avec les autres ou l'association de récompenses pour la pratique d'une activité (p. ex., « Cette activité serait bonne pour ton curriculum vitae ») (Stone et al., 2009).

Troisième objectif : les activités d'engagement civique

Notre étude soutient l'hypothèse selon laquelle les activités d'engagement civique se distinguent d'autres types d'activités pratiquées à l'adolescence. Pour les adolescents participant aux deux types d'activités, nos résultats démontrent davantage d'associations entre la motivation autonome à participer à des activités civiques et le fonctionnement psychologique comparativement aux activités non civiques. Ces résultats exploratoires doivent toutefois être interprétés avec prudence compte tenu du petit échantillon d'élèves pratiquant les deux types d'activité.

Un résultat intriguant est que les adolescents ont rapporté des scores significativement plus faibles sur l'échelle de motivation autonome à participer à des activités civiques que pour les activités non civiques. Cependant, la motivation autonome pour les activités civiques demeure le meilleur prédicteur du fonctionnement psychologique. Par conséquent, il est permis de croire qu'augmenter la motivation autonome des adolescents pour leurs activités civiques pourrait engendrer un meilleur fonctionnement psychologique. Le soutien à l'autonomie apporté par l'entourage des adolescents pour les activités civiques pourrait alors devenir un levier d'action pour leur fonctionnement psychologique.

En dépit de l'ensemble des bénéfices associés à la pratique d'activités civiques, notre étude soulève que moins de 25 % des adolescents s'engagent dans des activités civiques au Québec. Compte tenu de l'influence des parents, des pairs et du personnel scolaire sur l'engagement civique à l'adolescence (Curtis, 2019; Sherrod et al., 2010), il importe que ceux-ci sensibilisent les jeunes à l'intérêt d'une participation à ce type d'activités et les soutiennent dans leur engagement. En effet, les intervenants, enseignants et professionnels travaillant auprès d'adolescents peuvent avoir un impact considérable sur l'intégration d'activités civiques dans leur milieu de vie (Curtis, 2019). De plus, une culture scolaire valorisant l'engagement civique peut faciliter la participation des jeunes à de telles activités (Ballard, 2014). Les écoles peuvent également promouvoir l'engagement civique de leurs élèves en offrant davantage d'occasions d'engagement (p. ex., en développant des partenariats avec des organismes communautaires). Il faut noter que les spécificités du milieu devraient cependant guider les activités civiques proposées par les intervenants scolaires. Par exemple, les intervenants scolaires pourraient sonder les adolescents de leur école sur les enjeux qui les préoccupent, ou bien sur les valeurs ou les éléments en lien avec les thèmes de DESP (démocratie, écologie, solidarité et pacifisme) qu'ils aimeraient transformer dans leur environnement et, par la suite, offrir davantage d'activités correspondant aux besoins, valeurs et envies

des adolescents. En somme, les pratiques entourant les activités civiques pourraient être modulées afin de mieux soutenir le développement des adolescents.

Recherches futures

Afin de bonifier la compréhension du phénomène étudié ici, il parait pertinent d'évaluer les liens entre la motivation autonome des adolescents à participer à des activités parascolaires et d'autres variables du fonctionnement psychologique, telles que la santé mentale (p. ex. : dépression, anxiété) et l'empathie (Bowers et al., 2010; Sebastian et al., 2008). De plus, un examen longitudinal des liens entre la motivation autonome à participer à des activités parascolaires permettrait de mieux saisir l'influence de celle-ci sur le fonctionnement psychologique des adolescents à long terme. Puisque nos résultats appuient la pertinence de distinguer les activités civiques des activités non civiques, un examen approfondi des processus pouvant expliquer ces résultats bonifierait les écrits scientifiques actuels. Enfin, en ce qui concerne les activités civiques, il semble pertinent de prendre en compte le sens accordé à la participation, les valeurs de l'adolescent ainsi que celles de ses parents afin de mieux comprendre les motivations sous-jacentes et leurs associations avec le fonctionnement psychologique.

Limites

Quelques limites doivent être considérées dans cette étude. La principale limite concerne l'échelle de la motivation utilisée. Puisque le questionnaire des adolescents comportait de nombreuses mesures et prenait entre 45 et 60 minutes à remplir, une courte échelle a été utilisée pour évaluer la motivation pour la pratique de l'activité. Cet élément a influencé la consistance interne de la sous-échelle de motivation contrôlée. Bien que la validité factorielle de celle-ci se soit révélée satisfaisante, les résultats concernant la motivation contrôlée doivent être interprétés avec prudence. Ensuite, la nature transversale et corrélationnelle de notre devis ne permet pas d'établir une relation de cause à effet ni de déterminer la direction des effets entre le type de motivation pour les activités parascolaires et le fonctionnement psychologique à l'adolescence. Ainsi, le lien entre les variables pourrait aussi bien être inversé; les jeunes présentant un meilleur fonctionnement psychologique pourraient être prédisposés à une plus grande motivation autonome à participer à des activités parascolaires. Un devis longitudinal permettrait de mieux établir la direction des effets dans le temps. De plus, nos données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire quantitatif autorapporté. Ce type de collecte peut entraîner un biais de désirabilité sociale, ce qui réduit la validité de l'étude (Messick, 1960). Afin de pallier ce biais, il serait intéressant d'ajouter des mesures complétées par des parents ou des enseignants, notamment pour les indicateurs de fonctionnement psychologique. L'ajout de données sur les parents (p. ex., valeurs ou actions citoyennes) pourrait aussi permettre de mieux comprendre l'influence de ceux-ci sur la motivation des adolescents à participer à des activités. En outre, la sélection non aléatoire des participants de cette étude constitue une limite, car la participation des adolescents était contingente à celle de l'école et au consentement des parents.

Conclusion

Cette étude apporte un nouvel appui au lien entre l'autodétermination, les activités parascolaires et le fonctionnement psychologique des adolescents. La motivation autonome à participer à des activités parascolaires, contrairement à la motivation contrôlée, est liée à un meilleur fonctionnement psychologique. De plus, cette relation diffère selon le type d'activités pratiquées. La participation autonome à des activités civiques semble davantage liée au fonctionnement psychologique que la participation autonome à des activités non civiques. Ces résultats soutiennent le rôle important de l'autodétermination pour le développement du fonctionnement psychologique des adolescents (Li et al., 2015; Nota et al., 2011; Ryan et Deci, 2017; Soenens et Vansteenkiste, 2005; Vansteenkiste et al., 2018; White et al., 2018), tout en soulignant la nature distincte de l'engagement civique (Adler et Goggin, 2005; Sherrod et al., 2010). Ainsi, pour le personnel scolaire et l'entourage des adolescents, susciter la motivation autonome tout en évitant la motivation contrôlée dans les activités parascolaires des adolescents peut devenir un levier d'intervention susceptible d'avoir un effet positif sur leur fonctionnement psychologique.

Remerciements

Nous n'avons aucun conflit d'intérêts à déclarer. Nous aimerions remercier Francis Paré de l'Alliance pour l'engagement jeunesse pour sa collaboration à ce projet de recherche ainsi que nos partenaires communautaires, Amnistie internationale Canada section francophone, Oxfam-Québec, la Fondation Monique-Fitz-Back et le Mouvement ACTES (Centrale des syndicats du Québec). Le consentement éclairé de tous les participants inclus dans l'étude ainsi que de leurs parents/tuteurs a été obtenu. Cette étude a été réalisée conformément à l'énoncé de politique des trois Conseils du Canada : éthique de la recherche avec des êtres humains. L'approbation a été accordée par le comité d'éthique de l'Université du Québec à Montréal. Cette recherche a été financée par une subvention de partenariat du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada # 435-2018-0867.

Références

Adie, J. W., Duda, J. L. et Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basicneeds theory. *Motivation and Emotion, 32*, 189-199. https://doi.org/10.1007/s11031-008-9095-z

Adler, R. P. et Goggin, J. (2005). What do we mean by "Civic Engagement"? *Journal of Transformative Education, 3*(3), 236–253. https://doi.org/10.1177/1541344605276792

Albanesi, C., Cicognani, E. et Zani, B. (2007). Sense of community, civic engagement and social well-being in Italian adolescents. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 17*(5), 387–406. https://doi.org/10.1002/casp.903

Assor, A., Vansteenkiste, M., et Kaplan, A. (2009). Identified versus introjected approach and introjected avoidance motivations in school and in sports: The limited benefits of self-worth strivings. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 482–497. https://doi.org/10.1037/a0014236

Baard, P. P., Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings 1. *Journal of Applied Social Psychology, 34*(10), 2045-2068. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x

Ballard, P. J. (2014). What motivates youth civic involvement?. *Journal of Adolescent Research, 29*(4), 439-463. https://doi.org/10.1177/0743558413520224

Barnett, L. A. (2008). Predicting Youth Participation in Extracurricular Recreational Activities: Relationships with Individual, Parent, and Family Characteristics. *Journal of Park & Recreation Administration, 26*(2).

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A. et Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin, 37*(11), 1459-1473. https://doi.org/10.1177/0146167211413125

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. et Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest, 4*(1), 1-44. https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431

Beiswenger, K. L. et Grolnick, W. S. (2010). Interpersonal and intrapersonal factors associated with autonomous motivation in adolescents' after-school activities. *The Journal of Early Adolescence, 30*(3), 369–394. https://doi.org/10.1177/0272431609333298

Blaya, C. et Fortin, L. (2011). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle, 40/1*. https://doi.org/10.4000/osp.2988

Bohnert, A., Fredricks, J. et Randall, E. (2010). Capturing unique dimensions of youth organized activity involvement. *Review of Educational Research, 80*(4), 576–610. https://doi.org/10.3102/0034654310364533

Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. et Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *The Journal of Adolescent Health: official publication of the Society for Adolescent Medicine, 40*(4), 357.e9–357.e3.57E18. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013

Bowers, E. P., Li, Y., Kiely, M. K., Brittian, A., Lerner, J. V. et Lerner, R. M. (2010). The Five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(7), 720–735. https://doi.org/10.1007/s10964-010-9530-9

Brown, B. B. et Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. Dans R. M. Lerner et L. Steinberg (dir.), *Handbook of Adolescent Psychology: Contextual influences on adolescent developmen*t (pp. 74–103). John Wiley et Sons. https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy002004

Brunet, J., Gunnell, K. E., Gaudreau, P. et Sabiston, C. M. (2015). An integrative analytical framework for understanding the effects of autonomous and controlled motivation. *Personality and Individual Differences, 84*, 2-15. https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.034

Buhrmester, D. et Furman, W. (2008). The network of relationships inventory: Relationship qualities version. *Unpublished measure, University of Texas at Dallas*. https://doi.org/10.1177/0165025409342634

Bundick, M. J. (2011). Extracurricular activities, positive youth development, and the role of meaningfulness of engagement. *The Journal of Positive Psychology, 6*(1), 57-74. https://doi.org/10.1080/17439760.2010.536775

Camacho-Thompson, D. E. et Simpkins, S. D. (2022). Parental involvement in organized after-school activities and adolescent motivational beliefs. *Applied Developmental Science, 26*(1), 176-191. https://doi.org/10.1080/10888691.2020.1750400

Chambers, C. R., Wehmeyer, M. L., Saito, Y., Lida, K. M., Lee, Y. et Singh, V. (2007). Self-determination: What do we know? Where do we go? *Exceptionality, 15*(1), 3-15. https://doi.org/10.1080/09362830709336922

Chan, W. Y., Ou, S. R. et Reynolds, A. J. (2014). Adolescent civic engagement and adultoutcomes: An examination among urban racial minorities. *Journal of Youth and Adolescence, 43*, 1829-1843.https://doi.org/10.1007/s10964-014-0136-5

Ciarrochi, J., Heaven, P. C. L. et Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: A longitudinal study. *Journal of Research in Personality, 41*(6), 1161-1178. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.02.001

Claes, M. E. (1992). Friendship and personal adjustment during adolescence. *Journal of Adolescence, 15*(1), 39-55. https://doi.org/10.1016/0140-1971(92)90064-C

Crocetti, E., Erentaitė, R. et Žukauskienė, R. (2014). Identity styles, positive youth development, and civic engagement in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 43*, 1818-1828. https://doi.org/10.1007/s10964-014-0100-4

Curtis, C. A. (2019). Home and school environmental influences on adolescents' sociopolitical group participation: Implications for increasing youth involvement. *Education and Urban Society, 51*(7), 871-893. https://doi.org/10.1177/0013124517727052

Dambrun, M. et Ricard, M. (2011). Self-centeredness and selflessness: A theory of self-based psychological functioning and its consequences for happiness. *Review of General Psychology, 15*(2), 138-157.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne, 49*(3), 182-185. https://doi.org/10.1037/a0012801

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. *The Oxford Handbook of Human Motivation, 18*(6), 85-107. https://doi.org/10.1037/a0023059

De Meyer, J., Tallir, I. B., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van den Berghe, L., Speleers, L. et Haerens, L. (2014). Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education? *Journal of Educational Psychology, 106*(2), 541-554. https://doi.org/10.1037/a0034399

Denault, A.-S. et Poulin, F. (2009). Intensity and breadth of participation in organized activities during the adolescent years: Multiple associations with youth outcomes. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(9), 1199–1213. https://doi.org/10.1007/s10964-009-9437-5

Desrosiers, H., Nanhou, V. et Belleau, L. (2016). L'adaptation psychosociale et scolaire des jeunes lors du passage au secondaire. Dans *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2015) – De la naissance à 17 ans*, 8(2) Institut de la statistique du Québec.

Dodd, M. D., Brummette, J. et Hazleton, V. (2015). A social capital approach: An examination of Putnam's civic engagement and public relations roles. *Public Relations Review, 41*(4), 472-479. https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2015.05.001

Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M. et Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues, 59*(4), 865–889. https://doi.org/10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x

Farb, A. F. et Matjasko, J. L. (2012). Recent advances in research on school-based extracurricular activities and adolescent development. *Developmental Review, 32*(1), 1-48. https://doi.org/10.1016/j.dr.2011.10.001

Feldman, A. F. et Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research, 75*(2), 159–210. https://doi.org/10.3102/00346543075002159

Field, S. et Hoffman, A. (1994). Development of a model for self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals, 17*(2), 159-169. https://doi.org/10.1177/088572889401700205

Field, S., Hoffman, A. et Posch, M. (1997). Self-determination during adolescence a developmental perspective. *Remedial and Special Education, 18*(5), 285-293. https://doi.org/10.1177/074193259701800504

Forneris, T., Camiré, M. et Williamson, R. (2015). Extracurricular activity participation and the acquisition of developmental assets: Differences between involved and noninvolved canadian high school students. *Applied Developmental Science, 19*(1), 47-55. https://doi.org/10.1080/10888691.2014.980580

Fredricks, J. A., Blumenfeld, 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. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Fredricks, J. A. et Eccles, J. S. (2006). Extracurricular involvement and adolescent adjustment: Impact of duration, number of activities, and breadth of participation. *Applied Developmental Science, 10*(3), 132–146. https://doi.org/10.1207/s1532480xads1003_3

Fredricks, J. A., et Eccles, J. S. (2008). Participation in extracurricular activities in the middle school years: Are there developmental benefits for African American and European American youth? *Journal of Youth and Adolescence, 37*(9), 1029–1043. https://doi.org/10.1007/s10964-008-9309-4

Furman, W. et Buhrmester, D. (2009). Methods and measures: The network of relationships inventory: Behavioral systems version. *International Journal of Behavioral Development, 33*(5), 470-478. https://doi.org/10.1177/0165025409342634

Ganzeboom, H. B. (2010). A new international socio-economic index (ISEI) of occupational status for the international standard classification of occupation 2008 (ISCO-08) constructed with data from the ISSP 2002–2007; with an analysis of quality of occupational measurement in issp. *International Social Survey Programme 2010*, Lisbon, Portugal. http://www.harryganzeboom.nl/isco08/index.htm

Gilman, R., Meyers, J. et Perez, L. (2004), Structured extracurricular activities among adolescents: Findings and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools, 41*(1), 31-41.

Gosling, S. D., Rentfrow, P. J. et Swann, W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality, 37*(6), 504-528. https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00046-1

Gunnell, K. E., Crocker, P. R., Mack, D. E., Wilson, P. M. et Zumbo, B. D. (2014). Goal contents, motivation, psychological need satisfaction, well-being and physical activity: A test of self-determination theory over 6 months. *Psychology of Sport and Exercise, 15*(1), 19-29. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.08.005

Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B. et Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise, 16*, 26-36. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013

Hancock Hoskins, D. (2014). Consequences of parenting on adolescent outcomes. *Societies, 4*(3), 506-531. https://doi.org/10.3390/soc4030506

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 Adolescence, 13*(1), 25–55. https://doi.org/10.1111/1532-7795.1301006

Hardre, P. L. et Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of high school. *Journal of Educational Psychology, 95*, 347–356. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.347

Hardy, S. A., Pratt, M. W., Pancer, S. M., Olsen, J. A. et Lawford, H. L. (2011). Community and religious involvement as contexts of identity change across late adolescence and emerging adulthood. *International Journal of Behavioral Development, 35*(2), 125-135. https://doi.org/10.1177/0165025410375920

Hodgins, H. S., Brown, A. B. et Carver, B. (2007). Autonomy and control motivation and self-esteem. *Self and Identity, 6*(2-3), 189-208. https://doi.org/10.1080/15298860601118769

Hope, N. H., Holding, A. C., Verner-Filion, J., Sheldon, K. M. et Koestner, R. (2019). The path from intrinsic aspirations to subjective well-being is mediated by changes in basic psychological need satisfaction and autonomous motivation: A large prospective test. *Motivation and Emotion, 43*, 232-241. https://doi.org/10.1007/s11031-018-9733-z

Howard, J. L., Gagné, M. et Bureau, J. S. (2017). Testing a continuum structure of self-determined motivation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 143*(12), 1346. https://doi.org/10.1037/bul0000125

Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X. et Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science, 16*(6), 1300-1323. https://doi.org/10.1177/1745691620966789

International Labour Organization. (2012). *International Standard Classification of Occupations 2008 (ISCO-08): Structure, group definitions and correspondence tables*. International Labour Organization.

Kasser, T. et Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*(2), 410–422. https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.2.410

Keizer, R., Helmerhorst, K. O. et van Rijn-van Gelderen, L. (2019). Perceived quality of the mother–adolescent and father–adolescent attachment relationship and adolescents' self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence, 48*(6), 1203-1217. https://doi.org/10.1007/s10964-019-01007-0

Larson, R. W. et Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world: Work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin, 125*(6), 701–736. https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.701

Laursen, B. et Collins, J. K. (2009). Parent-child relationships during adolescence. Dans R. M. Lerner et L. Steinberg (dir.), *Handbook of Adolescent Psychology* (Vol. 2, pp. 3-42). John Wiley et Sons. https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy002002

Lenzi, M., Vieno, A., Pastore, M. et Santinello, M. (2013). Neighborhood social connectedness and adolescent civic engagement: An integrative model. *Journal of Environmental Psychology, 34*, 45-54. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2012.12.003

Li, M., Wang, Z., You, X. et Gao, J. (2015). Value congruence and teachers' work engagement: The mediating role of autonomous and controlled motivation. *Personality and Individual Differences, 80*, 113-118. https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.021

Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L. et Farb, A. F. (2012). Engagement across developmental periods. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 45–63). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_3

Mahoney, J. L. et Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence, 23*(2), 113–127. https://doi.org/10.1006/jado.2000.0302

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*, 69–86. https://doi.org/10.1002/jcop.1051

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, 20*(4), 1-32. https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2006.tb00049.x

Martela, F. et Sheldon, K. M. (2019). Clarifying the concept of well-being: Psychological need satisfaction as the common core connecting eudaimonic and subjective well-being. *Review of General Psychology, 23*(4), 458-474. https://doi.org/10.1177/1089268019880886

Matthews, T.L., Hempel, L.M. et Howell, F.M. (2010), Gender and the transmission of civic engagement: Assessing the influences on youth civic activity. *Sociological Inquiry, 80*, 448-474. https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2010.00342.x

McHale, J. P., Vinden, P. G., Bush, L., Richer, D., Shaw, D., et Smith, B. (2005). Patterns of personal and social adjustment among sport-involved and noninvolved urban middle-school children. *Sociology of Sport Journal, 22*(2), 119–136. https://doi.org/10.1123/ssj.22.2.119

McLachlan, S., Spray, C. et Hagger, M. S. (2011). The development of a scale measuring integrated regulation in exercise. *British Journal of Health Psychology, 16*(4), 722-743. https://doi.org/10.1348/2044-8287.002009

McNeish, D. M. et Stapleton, L. M. (2016). The effect of small sample size on two-level model estimates: A review and illustration. *Educational Psychology Review, 28*(2), 295-314. https://doi.org/10.1007/s10648-014-9287-x

Melman, S., Littie, S. G., et Akin-Littie, K. A. (2007). Adolescent overscheduling: The relationship between levels of participation in scheduled activities and self-reported clinical symptomology. *The High School Journal, 90*(3), 18–30. https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1353/hsj.2007.0011

Messick, S. (1960). Dimensions of social desirability. *Journal of Consulting Psychology, 24*(4), 279–287. https://doi.org/10.1037/h0044153

Metzger, A., Alvis, L. M., Oosterhoff, B., Babskie, E., Syvertsen, A. et Wray-Lake, L. (2018). The intersection of emotional and sociocognitive competencies with civic engagement in middle childhood and adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 47*, 1663-1683. https://doi.org/10.1007/s10964-018-0842-5

Milyavskaya, M., Philippe, F. L. et Koestner, R. (2013). Psychological need satisfaction across levels of experience: Their organization and contribution to general well-being. *Journal of Research in Personality, 47*(1), 41-51. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.10.013

Mouratidis, A., & Michou, A. (2011). Perfectionism, self-determined motivation, and coping among adolescent athletes. *Psychology of Sport and Exercise, 12*(4), 355-367. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.03.006

Myers, D. G. et Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological Science, 6*(1), 10-19. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x

Nota, L., Soresi, S., Ferrari, L. et Wehmeyer, M. L. (2011). A multivariate analysis of the self-determination of adolescents. *Journal of Happiness Studies, 12,* 245-266. https://doi.org/10.1007/s10902-010-9191-0

Noom, M. J., Deković, M. et Meeus, W. H. (1999). Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: A double-edged sword? *Journal of Adolescence, 22*(6), 771-783. https://doi.org/10.1006/jado.1999.0269

Oberle, E., Ji, X. R., Kerai, S., Guhn, M., Schonert-Reichl, K. A. et Gadermann, A. M. (2020). Screen time and extracurricular activities as risk and protective factors for mental health in adolescence: A population-level study. *Preventive Medicine, 141*, 106291. https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2020.106291

Parker, J. S. et Benson, M. J. (2004). Parent-adolescent relations and adolescent functioning: Self-esteem, substance abuse, and delinquency. *Adolescence, 39*(155), 519.

Peters, G. J. Y. (2014). The alpha and the omega of scale reliability and validity: Why and how to abandon Cronbach's alpha and the route towards more comprehensive assessment of scale quality. *European Health Psychologist, 16*(2), 56-69.

Philippe, F. L., Gingras, M.-P., Ghassemi-Bakhtiari, N., Poulin, F., Robitaille, J., Denault, A.-S., Dandeneau, S. et Geoffroy, M.-C. (2022). Organized civic and non-civic activities as predictors of academic GPA in high school students. *Applied Developmental Science*, 1-16. https://doi.org/10.1080/10888691.2022.2053127

Pittman, L. D. et Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *The Journal of Experimental Education, 75*(4), 270-290. https://doi.org/10.3200/JEXE.75.4.270-292

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist, 44*(3), 159-175. https://doi.org/10.1080/00461520903028990

Ricard, N. C. et Pelletier, L. G. (2016). Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology, 44*, 32-40. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.12.003

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

Ryan, R. M. (1995). The integration of behavioral regulation within life domains. *Journal of Personality, 63*, 397-429.

Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. *Guilford Publications*. https://doi.org/10.1521/978.14625/28806

Sebastian, C., Burnett, S. et Blakemore, S. J. (2008). Development of the self-concept during adolescence. *Trends in Cognitive Sciences, 12*(11), 441-446. https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.008

Seow, P.-S. et Pan, G. (2014). A literature review of the impact of extracurricular activities participation on students' academic performance. *Journal of Education for Business, 89*(7), 361-366. https://doi.org/10.1080/08832323.2014.912195

Shanahan, M.J. et Flaherty, B.P. (2001), Dynamic patterns of time use in adolescence. *Child Development, 72*, 385-401. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00285

Sheldon, K. M. et Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(3), 482. https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.3.482

Sheldon, K.M. Hilpert, J.C. (2012). The balanced measure of psychological needs (BMPN) scale: an alternative domain general measure of need satisfaction. *Motivation and Emotion, 36*, 439-451. https://doi.org/10.1007/s11031-012-9279-4

Sheldon, K. M., Osin, E. N., Gordeeva, T. O., Suchkov, D. D. et Sychev, O. A. (2017). Evaluating the dimensionality of self-determination theory's relative autonomy continuum. *Personality and Social Psychology Bulletin, 43*(9), 1215-1238. https://doi.org/10.1177/0146167217711915

Sherrod, L. R., Torney-Purta, J. et Flanagan, C. A. (2010). *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*. John Wiley et Sons. https://doi.org/10.1002/9780470767603

Soenens, B. et Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence, 34*(6). https://doi.org/10.1007/s10964-005-8948-y

Soenens, B., & Beyers, W. (2012). The cross-cultural significance of control and autonomy in parent–adolescent relationships. *Journal of Adolescence, 35*(2), 243-248. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.007

Stone, D. N., Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2009). Beyond talk: Creating autonomous motivation through self-determination theory. *Journal of General Management, 34*(3), 75-91. https://doi.org/10.1177/030630700903400305

Tian, L., Chen, H. et Huebner, E. S. (2014). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research, 119*, 353-372. https://doi.org/10.1007/s11205-013-0495-4

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 29, pp. 271–360). Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2

Vansteenkiste, M., Aelterman, N., De Muynck, G. J., Haerens, L., Patall, E. et Reeve, J. (2018). Fostering personal meaning and self-relevance: A self-determination theory perspective on internalization. *The Journal of Experimental Education, 86*(1), 30-49. https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1381067

Vasquez, A. C., Patall, E. A., Fong, C. J., Corrigan, A. S. et Pine, L. (2016). Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research. *Educational Psychology Review, 28*, 605-644. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9329-z

Véronneau, M. H., Koestner, R. F. et Abela, J. R. (2005). Intrinsic need satisfaction and well–being in children and adolescents: An application of the self–determination theory. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*(2), 280-292. https://doi.org/10.1521/jscp.24.2.280.62277

Viau, A., Denault, A.-S. et Poulin, F. (2015). Organized activities during high school and adjustment one year post high school: Identifying social mediators. *Journal of Youth and Adolescence, 44*(8), 1638-1651. https://doi.org/10.1007/s10964-014-0225-5

Wagner, W. et Mathison, P. (2015). Connecting to communities: Powerful pedagogies for leading for social change. *New Directions for Student Leadership, 2015*(145), 85-96. https://doi.org/10.1002/yd.20126

Weinstein, N. et Ryan, R. M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology, 98*(2), 222. https://doi.org/10.1037/a0016984

White, R. L., Parker, P. D., Lubans, D. R., MacMillan, F., Olson, R., Astell-Burt, T. et Lonsdale, C. (2018). Domain-specific physical activity and affective wellbeing among adolescents: An observational study of the moderating roles of autonomous and controlled motivation. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 15,* 1-13. https://doi.org/10.1186/s12966-018-0722-0

Wray-Lake, L., Shubert, J., Lin, L. et Starr, L. R. (2019). Examining associations between civic engagement and depressive symptoms from adolescence to young adulthood in a national US sample. *Applied Developmental Science, 23*(2), 119-131. https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1326825

Yates, M. et Youniss, J. (1996). A developmental perspective on community service in adolescence. *Social Development, 5*(1), 85–111. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1996.tb00073.x