

La participation à des loisirs organisés à l'adolescence : état des connaissances sur les déterminants, les effets et les processus associés

Participation in organized leisure activities in adolescence: Current knowledge on the associated predictors, effects, and processes

Anne-Sophie Denault et François Poulin

Volume 37, numéro 2, 2008

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1097001ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1097001ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)

2371-6053 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Denault, A.-S. & Poulin, F. (2008). La participation à des loisirs organisés à l'adolescence : état des connaissances sur les déterminants, les effets et les processus associés. *Revue de psychoéducation*, 37(2), 211–226. <https://doi.org/10.7202/1097001ar>

Résumé de l'article

La participation à des activités de loisirs organisées retient de plus en plus l'intérêt des chercheurs en tant que contexte positif de développement à l'adolescence (Mahoney, Larson, & Eccles, 2005). Cependant, l'étude des loisirs organisés selon une perspective développementale en est encore à ses débuts. L'objectif de cet article est de faire le point sur la littérature récente dans le domaine des activités de loisirs organisées, en proposant une synthèse des principales définitions de la participation, de ses déterminants, de ses effets sur le développement des adolescents et des processus qui y sont associés. Des suggestions d'ordre conceptuel et méthodologique pour les recherches futures sont également formulées et les défis associés à l'utilisation de ses activités comme stratégie d'intervention sont discutés.

La participation à des loisirs organisés à l'adolescence : état des connaissances sur les déterminants, les effets et les processus associés

Participation in organized leisure activities in adolescence: Current knowledge on the associated predictors, effects, and processes

A.-S. Denault¹
F. Poulin¹

1. Université du Québec à
Montréal

Résumé

La participation à des activités de loisirs organisées retient de plus en plus l'intérêt des chercheurs en tant que contexte positif de développement à l'adolescence (Mahoney, Larson, & Eccles, 2005). Cependant, l'étude des loisirs organisés selon une perspective développementale en est encore à ses débuts. L'objectif de cet article est de faire le point sur la littérature récente dans le domaine des activités de loisirs organisées, en proposant une synthèse des principales définitions de la participation, de ses déterminants, de ses effets sur le développement des adolescents et des processus qui y sont associés. Des suggestions d'ordre conceptuel et méthodologique pour les recherches futures sont également formulées et les défis associés à l'utilisation de ses activités comme stratégie d'intervention sont discutés.

Mots clés : activités de loisirs organisées, développement socio-affectif, adolescence

Abstract

Participation in organized activities is increasingly considered as a positive developmental context in adolescence (Mahoney, Larson, & Eccles, 2005). However, the adoption of a developmental perspective in the study of organized activities is relatively recent. This article proposes a review of the recent literature on participation in the adolescent years. More specifically, the objective is to present the main definitions of participation, its determinants, its effects on adolescents' psychosocial development, and its associated processes. Conceptual and methodological suggestions for future research are also proposed. Finally, challenges associated with the use of these activities as intervention strategies are discussed.

Keywords: organized leisure activities, psychosocial development, adolescence

Correspondance :

Anne-Sophie Denault,
Département de Psychologie,
UQAM, Case postale 8888,
Succursale Centre-ville,
H3C 3P8, Montréal, Canada
Téléphone : 514-987-3000,
poste 3555.
denault.anne-sophie
@courrier.uqam.ca.

La participation à des activités de loisirs organisées retient de plus en plus l'intérêt des chercheurs en tant que contexte positif de développement pour les adolescents (Mahoney, Larson, & Eccles, 2005). Les sports (individuels ou d'équipe), les arts (musique, danse, théâtre, peinture) et les clubs de jeunes (scouts, politique étudiante, bénévolat) représentent des exemples de loisirs organisés. Ces activités sont caractérisées par la présence d'un responsable adulte, tel un animateur ou un entraîneur, par une fréquence de participation régulière et se déroulent généralement en groupe (Mahoney & Stattin, 2000). Ce type d'activités met également l'accent sur le développement d'habiletés physiques, cognitives et sociales, et comporte des règles de conduite (Larson, 2000; Mahoney, 2000). Elles peuvent se dérouler à l'école en dehors des heures de classe ou dans la communauté. Depuis les dix dernières années, beaucoup d'études empiriques ont été publiées dans le domaine des activités de loisirs organisés. De plus, ces activités ont suscité l'intérêt des milieux pratiques intéressés à promouvoir le développement positif à l'adolescence.

Des recensions exhaustives ont été publiées récemment sur la problématique des loisirs organisés à l'adolescence (e.g., Feldman & Matjasko, 2005). L'objectif de cet article est d'aborder quatre thèmes qui sont au cœur des recherches actuelles dans ce domaine et de faire le point sur la littérature récente relative à ces thèmes de recherche. Ces thèmes concernent la conceptualisation et l'opérationnalisation de la participation à des loisirs organisés, ses déterminants, ses effets sur le développement socio-affectif des adolescents et les processus qui y sont associés. Une discussion des applications possibles de ces connaissances récentes pour les interventions psychosociales est ensuite présentée. Notre recension des écrits sur ces thèmes a ciblé les articles publiés depuis 2000 (sauf exceptions) et qui portaient spécifiquement sur la participation des adolescents (11-18 ans). De plus, nous avons privilégié les études qui incluaient l'ensemble des activités, et non pas seulement un type spécifique, comme les activités sportives. Ces études ont principalement été identifiées à partir de PsycINFO. Avant d'aborder plus en détail les différents thèmes de recherche, il importe d'expliquer pourquoi ce contexte de développement positif mérite une attention particulière.

Des études révèlent qu'entre 30 et 50% du temps éveillé des adolescents est occupé par diverses activités de loisir (Hofferth & Sandberg, 2001; Larson & Verma, 1999). Ces activités incluent, par exemple, la consommation de média (télévision, musique, lecture ou Internet), la fréquentation d'amis ou les loisirs organisés. Il est permis de croire que la façon dont les adolescents choisissent d'occuper leur temps libre puisse avoir un impact sur différentes dimensions de leur développement. Larson et ses collègues (Hansen, Larson, & Dworkin, 2003; Larson, 2000) ont comparé les expériences vécues par les jeunes à l'école, avec des amis et dans la pratique de loisirs organisés. Leurs travaux ont démontré que les jeunes rapportaient significativement plus de motivation intrinsèque, de concentration et d'expériences d'apprentissage lorsqu'ils participaient à des loisirs organisés, comparativement au temps passé à l'école ou avec des amis. Csikszentmihalyi (1990) a décrit ce haut niveau de concentration, d'intérêt et de plaisir à faire une activité comme un état de « flow » mental, essentiel à l'apprentissage.

D'autres études ont également distingué les activités de temps libre des adolescents selon leur niveau de structure. Ces études ont ainsi comparé des activités hautement structurées, comme les loisirs organisés, avec des activités peu structurées, comme la consommation de média et la fréquentation de maison de jeunes (Bartko & Eccles, 2003; Cooper, Valentine, Nye, & Lindsay, 1999; Hofferth & Sandberg, 2001). De façon générale, les résultats démontrent que la participation à des activités structurées est davantage associée à la réussite scolaire et à un niveau moindre de problèmes de comportement et de symptômes dépressifs que la participation à des activités peu structurées. Mahoney et Stattin (2000) ont également rapporté que, comparativement aux adolescents qui fréquentaient des maisons de jeunes, ceux qui participaient à des loisirs organisés manifestaient moins de comportements antisociaux, fréquentaient des pairs moins déviants et entretenaient une relation plus positive avec leurs parents. En résumé, l'ensemble de ces études suggère qu'il y ait un lien entre la façon dont les adolescents choisissent d'occuper leur temps libre et la qualité de leur adaptation.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer pourquoi les loisirs organisés apporteraient davantage de bénéfices sur le plan développemental que les activités peu structurées (Carnegie Council on Adolescent Development, 1992; Eccles & Barber, 1999; Larson, 2000; Mahoney & Stattin, 2000). Notamment, ces activités permettraient aux jeunes qui y participent d'acquérir et de pratiquer des habiletés sociales, physiques et cognitives généralisables à d'autres contextes. Ces activités leur procureraient également l'opportunité de former des liens de soutien avec d'autres pairs et adultes, et d'appartenir à un groupe socialement reconnu et valorisé. La participation à des loisirs organisés permettrait aussi aux jeunes d'explorer des intérêts autres que scolaires, de relever des défis et de développer un sentiment d'appartenance envers l'école. Enfin, en participant à ces activités, les jeunes pourraient contribuer au bien-être de la communauté et développer leur sens civique.

La richesse développementale inhérente aux loisirs organisés trouve également écho dans le courant de la psychologie du développement positif (« *Positive Youth Development* »). Ce courant théorique mise sur les forces des jeunes en ciblant leurs ressources plutôt que leurs difficultés (Lerner, Almerigi, Theokas, & Lerner, 2005; Roth & Brooks-Gunn, 2003). Selon cette approche, les programmes d'activités destinés aux jeunes devraient favoriser le développement de la compétence, de la confiance, du caractère, des liens interpersonnels et du souci des autres. Selon Eccles et Gootman (2002) et Lerner (2004), les loisirs organisés offerts à l'école et dans la communauté ont le potentiel de contribuer au développement de ces aptitudes chez les adolescents. Le gouvernement du Québec est également sensible à l'importance des activités parascolaires pour la réussite éducative des jeunes. En effet, la promotion de la participation à ces activités auprès des élèves du secondaire fait partie intégrante de sa politique jeunesse (Ministère de l'Éducation [MEQ], 2002, 2005). Les loisirs organisés, plus particulièrement les sports, font également partie des stratégies d'intervention parfois utilisées auprès des adolescents en difficulté de comportement (Bordeleau, Morency, & Savinsky, 1999; Gendron, Royer, Potvin, & Bertrand, 2003; Morency & Bordeleau, 2006).

En somme, les loisirs organisés semblent offrir aux adolescents qui décident d'y participer des opportunités uniques de développement. Cependant, l'étude de ce contexte selon une perspective développementale en est encore à ses débuts. Quatre questions centrales émergent des travaux de recherche actuels dans ce domaine. Premièrement, comment *définir* le concept de participation à des loisirs organisés ? Il existe une grande variabilité entre les études dans la façon de définir ce concept. Deuxièmement, quels sont les *déterminants* de la participation à des loisirs organisés ? La participation étant généralement volontaire, ce ne sont pas tous les jeunes qui choisissent de s'impliquer dans de telles activités. Il y a donc lieu de s'interroger sur les facteurs qui peuvent favoriser ou, au contraire, restreindre leur participation. Troisièmement, quels sont les *effets* de la participation à des loisirs organisés sur l'adaptation des adolescents ? Plusieurs études ont documenté un tel lien. Cependant, comme nous le verrons plus loin, ces études comportent des failles méthodologiques qui ne permettent pas de tirer des conclusions claires quant aux effets observés. Quatrièmement, dans la mesure où les loisirs organisés sont associés à l'adaptation des jeunes, quels sont les *processus* qui expliquent ces associations ? Il est essentiel d'identifier ce qui pourrait expliquer pourquoi les jeunes qui participent à de telles activités retirent ou non des bénéfices de leur participation. Ces quatre questions seront abordées en détail dans les sections suivantes.

Définir le concept de participation à des loisirs organisés

La conceptualisation et l'opérationnalisation de la participation à des loisirs organisés diffèrent grandement d'une étude à l'autre. Certaines études se sont limitées à mesurer la participation de façon dichotomique, en comparant les jeunes qui participent à ceux qui ne participent pas (Mahoney & Stattin, 2000). Cependant, la participation constitue un phénomène complexe qui peut être défini selon plusieurs dimensions. Une première dimension réfère à l'*étendue* de la participation, habituellement mesurée par le nombre total d'activités dans lesquelles les jeunes s'impliquent. Une deuxième dimension réfère à l'*intensité* de la participation, qui se traduit par le nombre d'heures que le jeune consacre à la pratique de ses activités. Les loisirs organisés peuvent également être examinés selon les types d'activités auxquels les jeunes participent, par exemple, les sports, les arts ou les clubs de jeunes. Une troisième dimension réfère donc à la *diversité* de la participation, c'est-à-dire lorsque les jeunes s'impliquent simultanément dans plus d'un type d'activités. Alors que l'étendue et l'intensité de participation n'impliquent pas nécessairement la notion de type d'activités, la diversité s'applique lorsque qu'un même jeune participe, par exemple, à un sport *et* à un art.

L'étendue constitue la dimension la plus fréquemment considérée dans les études, bien que les chercheurs reconnaissent l'importance de mesurer l'intensité et la diversité de la participation. Tel que souligné par Rose-Krasnor, Busseri, et leurs collègues (2006, 2006), l'intensité et la diversité de participation pourraient avoir différentes implications pour le développement des jeunes. S'impliquer intensivement dans un seul type d'activités pourrait refléter la notion de talent. Avoir un talent dans une activité particulière, par exemple dans un sport ou pour un

instrument de musique, pourrait davantage être en lien avec le choix de carrière ou l'occupation ultérieure des jeunes que la participation simultanée à plusieurs types d'activités. Par contre, s'impliquer dans différents types d'activités donne plutôt l'opportunité aux jeunes de développer différentes habiletés et d'être exposés à différentes cultures de participation. De plus, la diversité des activités pratiquées donne l'occasion aux jeunes de jongler avec de multiples identités, les préparant ainsi à affronter les différentes transitions auxquelles ils seront exposés au cours de l'adolescence (Call & Mortimer, 2002). La participation à plusieurs types d'activités pourrait donc se répercuter sur de nombreux indicateurs du bien-être psychologique des adolescents, notamment l'estime de soi.

Par ailleurs, le *contexte* où se déroulent les activités de loisirs organisées constitue également une dimension importante à considérer. Ces activités sont offertes à l'école en dehors des heures de classes (activités parascolaires) ou dans la communauté (via le service de loisirs du quartier). Or, ces deux contextes pourraient différer en termes d'accessibilité, d'organisation, de supervision adulte et de type de pairs fréquentés. Par exemple, les loisirs pratiqués dans la communauté sont susceptibles de représenter un nouveau milieu social pour l'adolescent, lui offrant ainsi l'opportunité de développer des liens avec de nouvelles personnes. Cette distinction entre les deux contextes de participation est souvent mentionnée dans la littérature, bien que rarement prise en compte (Feldman & Matjasko, 2005). En effet, la plupart des études tendent à examiner seulement les activités parascolaires ou à ne pas séparer les deux contextes. Toutefois, l'examen du contexte de participation pourrait permettre une meilleure compréhension des loisirs organisés.

En résumé, il existe plusieurs façons valables de conceptualiser et de mesurer la participation à des activités de loisirs organisées. Les recherches futures devront examiner l'ensemble de ces dimensions simultanément de façon à déterminer les liens uniques qu'elles entretiennent avec l'adaptation psychosociale des jeunes.

Les déterminants de la participation à des loisirs organisés

Il existe une grande variabilité dans les habitudes de participation des adolescents à des loisirs organisés. Selon un rapport d'enquête récent du Ministère de l'Éducation du Québec, environ 80% des élèves du secondaire disent avoir pris part à une ou plusieurs activités parascolaires durant l'année 2002-2003 (MEQ, 2005). Bien qu'une majorité d'adolescents y participent à un moment ou l'autre de leur développement, certains choisissent de ne pas y prendre part. De plus, ceux qui choisissent de s'y investir le feront à des niveaux d'intensité très variables. Cependant, ces variations ne sont pas aléatoires. Il est possible que certains facteurs personnels ou contextuels contribuent à expliquer pourquoi les adolescents s'investissent ou non, et à divers degrés, dans ces activités. Il devient alors essentiel d'identifier les déterminants de la participation. Plusieurs travaux empiriques ont été menés sur cette question.

Parmi les facteurs personnels, l'âge, le sexe et le rendement scolaire des adolescents ont particulièrement retenu l'intérêt des chercheurs (Feldman & Matjasko, 2007; Huebner & Mancini, 2003; McNeal, 1998; Pedersen, 2005; Pedersen & Seidman, 2005). Dans l'ensemble, ces études ont révélé que plus les adolescents avancent en âge, moins ils sont susceptibles de participer à des loisirs organisés, surtout en ce qui concerne les sports. Les filles seraient également plus susceptibles que les garçons de s'impliquer dans de telles activités, sauf en ce qui concerne les activités sportives. De plus, les jeunes ayant un bon rendement scolaire s'investiraient davantage dans des loisirs organisés que les jeunes ayant un rendement plus faible.

Parmi les facteurs contextuels, les études ont principalement porté sur les caractéristiques familiales. Les dimensions les plus fréquemment étudiées incluent le revenu familial (Feldman & Matjasko, 2007; Huebner & Mancini, 2003; McNeal, 1998; Pedersen, 2005), le soutien et le renforcement parental (Anderson, Funk, Elliott, & Smith, 2003; Fletcher, Elder, & Mekos, 2000; Fletcher & Shaw, 2000; Fredricks, Simpkins, & Eccles, 2005; Persson, Kerr, & Stattin, 2007; Simpkins, Davis-Kean, & Eccles, 2005), les croyances des parents quant aux bienfaits de la participation (Fredricks et al., 2005; Huebner & Mancini, 2003; Simpkins et al., 2005) et l'implication des parents dans la communauté (Fletcher et al., 2000; Fletcher & Shaw, 2000). Dans l'ensemble, les résultats de ces recherches révèlent que les jeunes issus de milieux favorisés sont plus susceptibles de participer à des loisirs organisés. De plus, les parents qui soutiennent leur enfant dans ses activités, qui croient aux bienfaits de la participation et qui s'impliquent dans la communauté contribuent de façon positive à la participation de leur enfant. Cependant, les résultats d'Anderson et al. (2003) suggèrent que les parents peuvent également avoir un impact négatif. En mettant de la pression, les parents peuvent diminuer le plaisir qu'éprouvent les jeunes à participer.

En plus des déterminants personnels et familiaux, certaines caractéristiques liées aux relations entre pairs, comme la susceptibilité à la pression des pairs et les croyances des amis quant à l'importance de participer à de telles activités, ont été examinées (Huebner & Mancini, 2003). Ces travaux révèlent notamment que les jeunes s'impliquent davantage dans des activités parascolaires et de nature religieuse lorsque leurs amis valorisent la participation à ces activités.

Ces études suggèrent que plusieurs facteurs personnels et contextuels sont susceptibles de faciliter ou de restreindre la participation des adolescents à des loisirs organisés. De plus, la contribution de ces facteurs semble varier selon le type d'activités dans lesquelles les jeunes sont impliqués. Trois grandes limites se dégagent cependant de ces études. Premièrement, peu d'entre elles ont ciblé des caractéristiques personnelles autres que le sexe et le rendement scolaire. D'autres caractéristiques personnelles, notamment certains comportements extériorisés et intériorisés, mériteraient également d'être examinées. Par exemple, il est possible que certains jeunes qui manifestent des problèmes de comportement ne soient pas attirés par un contexte supervisé et structuré comme les loisirs organisés, ou que

certains jeunes avec des symptômes dépressifs n'aient pas l'initiative de s'inscrire dans de telles activités.

Deuxièmement, hormis l'étude transversale de Huebner et Mancini (2003), aucune étude n'a examiné simultanément des facteurs personnels, familiaux et liés au groupe de pairs. Or, selon une approche écologique du développement (Bronfenbrenner, 1979), il importe de considérer plusieurs sphères de la vie des jeunes afin de mieux comprendre ce qui favorise, ou au contraire, restreint la participation.

Troisièmement, un examen rigoureux des déterminants de la participation nécessite le recours à un devis longitudinal. À notre connaissance, une seule étude portant sur les déterminants de la participation a examiné la participation de façon longitudinale (Pedersen, 2005). Les habitudes de participation des jeunes sont susceptibles de changer d'une année à l'autre. Par exemple, un jeune pourrait augmenter sa participation d'années en années, alors qu'un autre pourrait décider de s'investir seulement une année et d'arrêter par la suite. Mesurer la participation à un seul temps de mesure ne permet pas de tenir compte de cette variabilité. Aussi, en plus de permettre la prédiction de la participation à un moment précis du développement, l'utilisation d'un devis longitudinal dans lequel la participation est mesurée sur plusieurs années permet de prédire le taux de changement dans le temps. Les facteurs qui déterminent la participation des jeunes à un moment précis ne sont peut-être pas les mêmes que ceux qui prédisent le changement dans leurs habitudes de participation.

En somme, l'examen des déterminants de la participation devrait inclure simultanément des caractéristiques personnelles, liées au groupe de pairs et familiales, et impliquer le recours à un devis longitudinal.

Les effets associés à la participation à des loisirs organisés

Un grand nombre de recherches empiriques ont été menées au cours des deux dernières décennies sur les effets associés à la participation à des loisirs organisés. Certaines de ces études se sont concentrées sur différentes dimensions du cheminement scolaire, alors que d'autres ont porté sur des dimensions psychosociales. Ces travaux seront d'abord brièvement recensés, puis certaines limites conceptuelles et méthodologiques seront soulignées.

Sur le plan scolaire, les études ont principalement porté sur les résultats scolaires, le décrochage, les ambitions scolaires et la poursuite d'études postsecondaires. De façon générale, les études démontrent que la participation à des loisirs organisés est positivement associée à une meilleure réussite scolaire (Darling, 2005; Eccles & Barber, 1999; Fredricks & Eccles, 2006a), à des ambitions scolaires plus élevées (Darling, 2005; Fredricks & Eccles, 2006a; Mahoney, Cairns, & Farmer, 2003) et à la poursuite d'études post-secondaires (Barber, Eccles, & Stone, 2001; Eccles & Barber, 1999; Mahoney et al., 2003; Zaff, Moore, Papino, & Williams, 2003).

De plus, les jeunes qui participent démontrent une plus faible probabilité de décrochage scolaire (Mahoney & Cairns, 1997; Mahoney, 2000; McNeal, 1995).

Sur le plan psychosocial, les études ont principalement examiné les problèmes extériorisés (délinquance, consommation de psychotropes), intériorisés (symptômes dépressifs) et le développement positif. Les résultats rapportés dans la littérature sont mitigés. En ce qui concerne la délinquance, la participation est associée à une plus faible manifestation de ces comportements à l'adolescence (Bohnert & Garber, 2007; Eccles & Barber, 1999; Fredricks & Eccles, 2006a; Mahoney, 2000; Schmidt, 2003). Cependant, certaines études démontrent que la participation est associée à une augmentation de la consommation d'alcool (Barber et al., 2001; Darling, Caldwell, & Smith, 2005; Eccles & Barber, 1999), alors que d'autres études n'ont pas trouvé un tel lien (Darling, 2005). Les résultats de Mahoney, Schweder et Stattin (2002) suggèrent également que les jeunes qui participent à des loisirs organisés rapportent moins de symptômes dépressifs que ceux qui ne participent pas, résultats qui n'ont cependant pas été reproduits par Darling (2005). Enfin, sur le plan du développement positif, les résultats de Zaff et al. (2003) suggèrent que la participation à des loisirs organisés au secondaire est associée au fait de voter et de faire du bénévolat au début de l'âge adulte. Ces divergences quant aux effets de la participation pourraient s'expliquer par des différences conceptuelles et méthodologiques entre ces études, notamment la prise en considération du type d'activités, l'examen du sexe en tant que modérateur du lien entre la participation et l'adaptation et l'utilisation d'une mesure longitudinale de la participation.

Premièrement, certains effets de la participation dépendent du type d'activités dans lesquelles les adolescents s'impliquent. Par exemple, participer à des activités sportives a été associé à la consommation d'alcool, contrairement à d'autres types d'activités comme les arts et les clubs de jeunes (Darling et al., 2005; Eccles & Barber, 1999). Les résultats de McNeal (1995) ont également révélé que seuls les sports et les arts contribuaient à diminuer la probabilité de décrochage scolaire, alors que les clubs scolaires n'avaient pas d'effet. Ainsi, en considérant les différents types d'activités auxquels les jeunes participent, il est possible d'obtenir un portrait plus spécifique des effets de la participation.

Deuxièmement, dans une revue de la littérature portant sur le rôle des activités parascolaires dans le développement des adolescents, Feldman et Matjasko (2005) mentionnent que le sexe devrait systématiquement être examiné comme modérateur du lien entre la participation et l'adaptation. D'une part, tel que mentionné dans la section sur les déterminants de la participation, les garçons et les filles diffèrent quant à leurs habitudes de participation. D'autre part, des différences sexuelles ont été documentées sur différents indicateurs d'adaptation à l'adolescence. Par exemple, les filles rapportent davantage de symptômes dépressifs que les garçons au milieu de l'adolescence (Ge, Natsuaki, & Conger, 2006; Hankin, Abramson, Moffitt, Silva, McGee, & Angell, 1998; Wichstrom, 1999). Il est donc possible que l'association entre la participation à des loisirs organisés et certains indicateurs d'adaptation soit différente chez les garçons et les filles. La

plupart des études sur les effets de la participation tiennent compte du sexe des adolescents. Cependant, cette variable est généralement examinée comme variable de contrôle et non pas comme variable modératrice.

Troisièmement, bien que plusieurs études sur les effets de la participation comportent une mesure longitudinale des indicateurs d'adaptation, peu d'entre elles utilisent également une mesure longitudinale de la participation. La stratégie généralement utilisée par les chercheurs pour vérifier ces effets consiste à mesurer la participation à un moment précis du développement et d'examiner l'effet de cette participation sur l'adaptation psychosociale mesurée sur plusieurs années. Par exemple, l'étude d'Eccles et Barber (1999) a démontré que la participation en quatrième secondaire était associée à des effets sur le plan scolaire et psychosocial deux ans plus tard. De plus, parmi les études qui incluent une telle mesure, la participation est généralement divisée en catégories, par exemple « 0 = pas de participation », « 1 = une seule année de participation » et « 2 = deux années de participation ou plus » (Darling, 2005; Mahoney & Cairns, 1997; Mahoney et al., 2003; Zaff et al., 2003). Notamment, l'étude de Zaff et ses collègues (2003) a démontré que la participation à des loisirs organisés pendant deux années consécutives au cours du secondaire était associée au fait de voter et de faire du bénévolat au début de l'âge adulte.

Une des conséquences associées à l'utilisation d'une mesure transversale de la participation ou d'une mesure par catégories est qu'il devient difficile d'examiner les effets bidirectionnels entre la participation et l'adaptation. Est-ce la participation qui entraîne une meilleure adaptation chez les jeunes ou plutôt une meilleure adaptation chez les jeunes qui favorise la participation ? Étant donné que la participation est habituellement volontaire, il est possible que certains adolescents soient plus susceptibles d'y participer que d'autres. Ce phénomène, qualifié d'effets de sélection, a beaucoup été discuté dans la littérature (Barber et al., 2001; Darling, 2005; Darling et al., 2005; Mahoney et al., 2002). Une des implications de ces effets de sélection est qu'il devient difficile de conclure sur les impacts de la participation lorsque ces caractéristiques ne sont pas prises en compte. Si les jeunes qui participent diffèrent qualitativement des jeunes qui ne participent pas avant même de s'impliquer dans de telles activités, ces différences pourraient être prises à tort pour des effets associés à la participation. Une des façons de mieux comprendre la direction des effets entre la participation et l'adaptation est d'examiner les associations longitudinales entre ces deux phénomènes.

En somme, l'examen des effets de la participation devrait tenir compte des différents types d'activités et du sexe des jeunes, et inclure une mesure longitudinale de la participation et des différents indicateurs d'adaptation afin d'examiner les liens bidirectionnels entre ces deux phénomènes.

Les processus associés à la participation à des loisirs organisés

Dans la mesure où les effets de la participation à des loisirs organisés se répercutent sur l'adaptation des jeunes, il devient nécessaire d'identifier les processus qui contribuent à ces effets. Les chercheurs ont tenté d'identifier des processus personnels et interpersonnels susceptibles d'expliquer, d'une part, pourquoi les jeunes retirent ou non des bénéfices de leur participation et d'autre part, pourquoi les jeunes persistent ou non dans leur participation au fil des années. Les études menées à ce jour ont utilisé à la fois des méthodes de recherche qualitative et quantitative.

Les processus personnels les plus souvent mentionnés incluent le développement de l'identité, de l'initiative, d'habiletés physiques, cognitives et sociales, et le fait de relever des défis (Dworkin, Larson, & Hansen, 2003; Eccles & Barber, 1999; Hansen et al., 2003; Larson, 2000; Larson, Hansen, & Moneta, 2006; Youniss, McLellan, Su, & Yates, 1999). Par exemple, participer à plusieurs types d'activités à l'adolescence permettrait l'exploration de soi et, par le fait même, l'acquisition d'une meilleure connaissance de soi-même (Dworkin et al., 2003; Hansen et al., 2003; Larson et al., 2006). De plus, le choix de l'activité à laquelle les jeunes participent reflète leur identité, en plus de la forger au fil du temps (Eccles & Barber, 1999). Cette identification à une activité leur permettrait de devenir un membre important et valorisé dans la communauté scolaire, favorisant ainsi leur sentiment d'appartenance envers l'école (Mahoney, 2000). Youniss et ses collègues (1999) soulignent également que les jeunes qui participent à des loisirs organisés sont exposés aux normes, aux valeurs et aux traditions de la société, nécessaires au développement du civisme. Participer permettrait aussi aux jeunes de développer leur sens de l'initiative, c'est-à-dire la capacité d'être motivé intrinsèquement, et de diriger son attention et ses efforts vers de nouveaux défis (Larson, 2000). Enfin, les jeunes qui participent à de telles activités ont l'opportunité de développer leurs habiletés émotionnelles en apprenant, par exemple, à gérer des émotions comme l'anxiété, la déception ou la colère (Dworkin et al., 2003; Hansen et al., 2003; Larson et al., 2006).

Les relations interpersonnelles que les jeunes entretiennent à l'intérieur de ces activités, notamment avec le groupe de pairs, l'adulte responsable et leurs parents, sont souvent mentionnées comme mécanismes interpersonnels susceptibles d'expliquer les liens entre la participation et l'adaptation (Dworkin et al., 2003; Eccles & Barber, 1999; Eccles & Gootman, 2002; Fredricks, Alfeld-Liro, Hruda, Eccles, Patrick, & Ryan, 2002; Fredricks & Eccles, 2006b; Hansen et al., 2003; Larson, 2000; Larson et al., 2006; Mahoney et al., 2002; Patrick, Ryan, Alfeld-Liro, Fredricks, Hruda, & Eccles, 1999). La participation à des loisirs organisés offre aux jeunes l'opportunité de s'intégrer au groupe de pairs de l'activité et d'assimiler les normes véhiculées dans ce groupe (Larson, 2000). De plus, les coparticipants peuvent s'intégrer peu à peu dans le réseau d'amis des jeunes et une culture de participation, avec le partage d'intérêts et de valeurs similaires, peut s'y installer (Eccles & Barber, 1999; Fredricks et al., 2002; Patrick et al., 1999). Selon Eccles et

ses collègues (1999, 2003, 2005), une synergie pourrait même s'établir entre la formation de l'identité et la culture du groupe de pairs dans le contexte des loisirs organisés. Par exemple, ces auteurs ont observé que dans les sports, les jeunes qui se forgent une identité « d'athlète » et qui ont un groupe de pairs caractérisés par des comportements déviants augmentent leur consommation d'alcool. Au contraire, les « athlètes » qui ont un groupe de pairs moins déviant ne présentent pas cette augmentation. L'ensemble de ces résultats suggère que les effets de la participation pourraient dépendre des interactions que les jeunes entretiennent avec le groupe de pairs de l'activité.

Par ailleurs, les liens que les adolescents forment avec l'adulte responsable de l'activité pourraient également contribuer aux effets de la participation. À cet effet, l'étude de Mahoney et al. (2002) révèle que les jeunes qui perçoivent un haut niveau de soutien de la part du responsable de l'activité rapportent moins de symptômes dépressifs que ceux qui ne perçoivent pas un tel soutien et que ceux qui ne participent pas à de telles activités. Dans le domaine de recherche sur le mentorat, Rhodes (2002) mentionne que les mentors sont susceptibles d'avoir un impact sur l'adaptation des jeunes notamment en contribuant à améliorer leurs habiletés sociales et leur bien-être, ce qui bonifierait les relations qu'ils entretiennent avec les autres. De plus, ces adultes deviendraient des modèles positifs pour les jeunes. Ainsi, en participant à des loisirs organisés, les jeunes pourraient avoir la chance de recevoir un soutien additionnel de la part d'un adulte significatif (Eccles, Barber, Stone, & Hunt, 2003; Mahoney et al., 2002).

Les parents, en s'intéressant et en s'impliquant dans les activités de loisirs organisées de leur enfant, pourraient aussi renforcer le sentiment de compétence que les jeunes développent dans la pratique de leurs activités. Par conséquent, le plaisir de participer et le désir de poursuivre leur participation seraient augmentés (Fredricks et al., 2002). De plus, étant donné que ces activités sont généralement ludiques, il est possible que les interactions parent-enfant liées à la pratique des loisirs organisés soient particulièrement positives. Ce contexte pourrait ainsi exercer un effet positif sur la qualité de leur relation (Eccles & Gootman, 2002; Mahoney & Stattin, 2000).

En somme, plusieurs processus ont été proposés afin de mieux comprendre comment la participation à des loisirs organisés pourrait exercer une influence sur l'adaptation des adolescents. Étant donné que le déroulement de ces activités implique la présence d'un groupe de pairs et d'un ou des adultes responsables, et que les parents sont susceptibles de s'y impliquer, les processus interpersonnels à l'intérieur de ces activités méritent une attention particulière. Aucune étude à notre connaissance n'a vérifié empiriquement si ces processus avaient réellement un impact sur l'adaptation des jeunes qui participent et sur le maintien de leur participation d'une année à l'autre. Une étude approfondie des processus interpersonnels liés à la participation devrait donc examiner plusieurs relations interpersonnelles entretenues dans le contexte spécifique des loisirs organisés, notamment avec les pairs de l'activité, l'adulte responsable et les parents.

Implications pratiques et conclusion

Bien que l'ensemble des jeunes qui participent à des loisirs organisés est susceptible d'accumuler des effets positifs liés à la participation, les jeunes en difficulté d'adaptation scolaire et sociale sont ceux qui en bénéficieraient le plus (Mahoney, 2000; Mahoney & Cairns, 1997; Mahoney et al., 2003). Selon Mahoney et ses collègues, la participation à des loisirs organisés pourrait constituer une expérience développementale marquante susceptible d'altérer la trajectoire antisociale et de décrochage des jeunes en difficulté. Selon ces auteurs, ces activités permettraient aux jeunes qui éprouvent des difficultés scolaires et sociales d'établir une relation positive avec l'école basée sur des intérêts et motivations autres que scolaires. L'école deviendrait alors une expérience plus positive et significative pour ces jeunes. La participation à de telles activités expose aussi les jeunes en difficultés d'adaptation à un système de valeurs semblable à celui qui est véhiculé par l'école et la société. Les pairs qui s'engagent dans des activités conventionnelles et les adultes responsables des activités pourraient ainsi devenir des modèles de réussite pour les jeunes en difficultés d'adaptation. De plus, dans le contexte des loisirs organisés, l'accent est mis sur les compétences, les intérêts et la réussite des jeunes, plutôt que sur leurs déficits.

L'utilisation des loisirs organisés comme stratégie d'intervention pour les jeunes en difficulté scolaire et sociale présente cependant plusieurs défis. En effet, bien que ces jeunes soient les plus susceptibles de retirer des bénéfices de leur participation, ce sont eux qui participent le moins (Mahoney & Cairns, 1997; Pedersen & Seidman, 2005). Un premier défi pour les acteurs du milieu serait donc de faciliter leur entrée dans de telles activités et de les motiver à participer. Un deuxième défi concerne le réseau d'amis de ces jeunes et le groupe de pairs de l'activité. Afin de diminuer les problèmes de comportement de ces jeunes, l'idéal serait d'également impliquer les membres de leur réseau social. Mahoney (2000) a d'ailleurs démontré que les effets positifs de la participation à des activités parascolaires sur les difficultés d'adaptation des jeunes dépendaient largement de la participation de leurs amis. Ainsi, le groupe, et non pas seulement un de ses membres, devient un vecteur de changement. Il importe aussi que le groupe de pairs à l'intérieur de l'activité véhicule des valeurs conventionnelles, par exemple, la réussite scolaire. Sinon, les jeunes en difficulté risquent de s'affilier avec les jeunes de l'activité qui adoptent des comportements similaires, ce qui risque d'exacerber les problèmes déjà existants (Dodge, Dishion, & Lansford, 2006). Il serait donc nécessaire de s'assurer d'un ratio de jeunes avec et sans difficultés d'adaptation à l'intérieur même de ces activités.

Un troisième défi concerne la formation des adultes responsables des activités. Ces adultes proviennent de différents horizons, incluant des entraîneurs sportifs certifiés ou non, des professeurs scolaires ou privés, des artistes indépendants, des prêtres ou animateurs de pastorale et des étudiants de niveau collégial ou universitaire formés ou non en animation de loisirs. Selon Bordeleau et al. (1999), si des jeunes en difficulté d'adaptation sont insérés dans une activité, il

importerait que les responsables de l'activité aient acquis une formation de base en relation d'aide. De plus, ces adultes devraient avoir accès à une personne-ressource en mesure de les soutenir et de répondre à leurs questions en cas de besoin. Enfin, un dernier défi concerne l'implication des parents dans la participation de leur enfant. Les parents qui s'impliquent peuvent ainsi envoyer un message d'intérêt et de valorisation à leur enfant face à des habiletés qui sortent du cadre scolaire et qui permettent à l'adolescent de se forger une identité personnelle. Cet intérêt de la part des parents pourrait être particulièrement bénéfique pour les adolescents qui présentent des difficultés, par exemple, sur le plan scolaire. Les loisirs organisés deviennent alors un lieu d'échange positif pour les parents et l'adolescent.

Le présent article a permis de faire le point sur différents thèmes de recherche actuels dans le domaine des loisirs organisés à l'adolescence. Notre analyse de la littérature n'est cependant pas sans limites. La plupart des études citées portaient sur des échantillons américains. Or, l'infrastructure et la disponibilité des loisirs organisés sont susceptibles de dépendre grandement des politiques du gouvernement en place dans le pays, l'état ou la province où l'étude est menée, ainsi que de l'importance qui leur est accordée. Des études incluant des échantillons provenant d'une plus grande variété de pays seraient donc nécessaires pour mieux comprendre le phénomène des loisirs organisés dans toute sa complexité.

En conclusion, l'intérêt pour les activités de loisirs organisées reflète une nouvelle vision de l'adolescence, qui n'est plus seulement considérée comme une période tumultueuse, mais aussi comme une période de croissance (Rose-Krasnor et al., 2006). La participation à des loisirs organisés s'inscrit dans la perspective du développement positif à l'adolescence. Les loisirs organisés fournissent un lieu de rencontre pour les adolescents, les parents, les amis, les pairs de l'activité et l'adulte responsable de l'activité. Ce tissage social donne ainsi l'opportunité aux jeunes de se rattacher à la société et à ses valeurs.

Références

- Anderson, J. C., Funk, J. B., Elliott, R., & Smith, P. H. (2003). Parental support and pressure and children's extracurricular activities: Relationships with amount of involvement and affective experience of participation. *Applied Developmental Psychology, 24*, 241-257.
- Barber, B. L., Eccles, J. S., & Stone, M. R. (2001). Whatever happened to the jock, the brain, and the princess? Young adult pathways linked to adolescent activity involvement and social identity. *Journal of Adolescent Research, 16*(5), 429-455.
- Barber, B. L., Stone, M. R., Hunt, J. E., & Eccles, J. S. (2005). Benefits of activity participation: The role of identity affirmation and peer group norm sharing. In J. L. Mahoney, R. W. Larson, et J. S. Eccles (Eds.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school, and community programs* (p. 185- 210). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bartko, W. T., & Eccles, J. S. (2003). Adolescent participation in structured and unstructured activities: A person-oriented analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 32*(4), 233-241.
- Bohnert, A. M., & Garber, J. (2007). Prospective relations between organized

- activity participation and psychopathology during adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*. Tiré de : <http://www.springerlink.com/content/f001m7j05384784q/fulltext.pdf>
- Bordeleau, C., Morency, L., & Savinsky, H. (1999). L'activité sportive et la relation d'aide comme outils de prévention de la violence en milieu scolaire. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 28 (1), 41-67.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and by design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Busseri, M. A., Rose-Krasnor, L., Willoughby, T., & Chalmers, C. (2006). A longitudinal examination of breadth and intensity of youth activity involvement and successful development. *Developmental Psychology*, 42(6), 1313-1326.
- Call, K. T., & Mortimer, J. T. (2002). *Arenas of comfort in adolescence: A study of adjustment in context*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Carnegie Council on Adolescent Development (1992). *A matter of time: Risk and opportunity in the nonschool hours*. New York : Carnegie Corporation of New York.
- Cooper, H., Valentine, J. C., Nye, B., & Lindsay, J. (1999). Relationships between five after-school activities and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91, 369-378.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York : Harper-Collins.
- Darling, N. (2005). Participation in extracurricular activities and adolescent adjustment: Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (5), 493-505.
- Darling, N., Caldwell, L. L., & Smith, R. (2005). Participation in school-based extracurricular activities and adolescent adjustment. *Journal of Leisure Research*, 37 (1), 51-76.
- Dodge, K. A, Dishion, T. J., & Lansford, J. E. (Eds.) (2006). *Deviant peer influences in programs for youth: Problems and solutions*. New York: The Guilford Press.
- Dworkin, J. B., Larson, R., & Hansen, D. (2003). Adolescents' accounts of growth experiences in youth activities. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 17-26.
- Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14 (1), 10-43.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M. R., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59 (4), 865-889.
- Eccles, J. S., & Gootman, J. A. (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC : National Academic Press.
- Feldman, A. F., & 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.
- Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2007). Profiles and portfolios of adolescent school-based extracurricular activity participation. *Journal of Adolescence*, 30, 313-332.
- Fletcher, A. C., Elder, G. H., & Mekos, D. (2000). Parental influences on adolescent involvement in community activities. *Journal of Research on Adolescence*, 10 (1), 29-48.
- Fletcher, A. C., & Shaw, R. A. (2000). Sex differences in associations between parental behavior and characteristics and adolescent social integration. *Social Development*, 9(2), 133-147.
- Fredricks, J. A., Alfeld-Liro, C. J., Hruda, L. Z. Eccles, J. S., Patrick, H., & Ryan, A. M. (2002). A qualitative exploration of adolescents' commitments to athletics and the arts. *Journal of Adolescent Research*, 17(1), 68-97.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. E. (2006a). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42(4), 698-713.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. E. (2006b). Extracurricular involvement and adoles-

- cent adjustment: Impact of duration, number of activities, and breadth of participation. *Applied Developmental Science*, 10 (3), 132-146.
- Fredricks, J. A., Simpkins, S., & Eccles, J. S. (2005). Family socialization, gender, and participation in sports and instrumental music. In C. R. Cooper, C. T. Garcia Coll, W. T. Bartko, H. Davis et C. Chatman (Eds.), *Developmental pathways through middle childhood: Rethinking contexts and diversity as resources* (p. 41-62). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ge, X., Natsuaki, M. N., & Conger, R. D. (2006). Trajectories of depressive symptoms and stressful life events among male and female adolescents in divorced and nondivorced families. *Development and Psychopathology*, 18, 253-273.
- Gendron, M., Royer, É., Potvin, P., & Bertrand, R. (2003). Troubles du comportement, compétence sociale et pratique d'activités physiques chez les adolescents : Enjeux et perspectives d'intervention. *Revue de Psycho-éducation*, 32(2), 349-372.
- Hankin, B. L., Abramson, L. Y., Moffitt, T. E., Silva, P. A., McGee, R., & Angell, K. E. (1998). Development of depression from preadolescence to young adulthood: Emerging gender differences in a 10-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 107, 128-140.
- Hansen, D. M., Larson, R. W., & Dworkin, J. B. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 25-55.
- Hofferth, S., & Sandberg, J. (2001). How American children spend their time. *Journal of Marriage and Family*, 63, 295-308.
- Huebner, A. J., & Mancini, J. A. (2003). Shaping out-of-school time use among youth: The effects of self, family and friend systems. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 453-463.
- Larson, R. W. (2000). Towards a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
- Larson, R. W., Hansen, D. M., & Moneta, G. (2006). Differing profiles of developmental experiences across types of organized youth activities. *Developmental Psychology*, 42(5), 849-863.
- Larson, R. W., & Verma, S. (1999). How children and adolescents spend their time across the world: Work, play and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, 125, 701-736.
- Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among America's youth*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C., & Lerner, J. V. (2005). Positive Youth Development: A view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, 25 (1), 10-16.
- Mahoney, J. L. (2000). School extra-curricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71 (2), 502-516.
- Mahoney, J. L., & Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33(2), 241-253.
- Mahoney, J. L., Cairns, B. D., & Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 409-418.
- Mahoney, J. L., Larson, R. W., & Eccles, J. S. (Eds.) (2005). *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school, and community programs*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Mahoney, J. L., Schweder, A. E., & Stattin, H. (2002). Structured after-school activities as a moderator of depressed mood for adolescents with detached relations to their parents. *Journal of Community Psychology*, 30(1), 69-86.
- Mahoney, J. L., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23, 113-127.

- McNeal, R. B. (1995). Extracurricular activities and high school dropouts. *Sociology of Education*, 68, 62-81.
- McNeal, R. B. (1998). High school extracurricular activities: Closed structures and stratifying patterns of participation. *The Journal of Educational Research*, 9 (3), 183-191.
- Ministère de l'Éducation [MEQ] (2002). *Ça bouge après l'école*. Gouvernement du Québec: Direction des communications du Ministère de l'Éducation. Tiré de www.jeunes.gouv.qc.ca
- Ministère de l'Éducation [MEQ] (2005). *Et si la participation faisait la différence... Les activités parascolaires des élèves du secondaire et la réussite éducative*. Rapport d'enquête (version abrégée), 15 pages. Gouvernement du Québec: Bibliothèque nationale du Québec. Tiré de www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm
- Morency, L., & Bordeleau, C. (2006). Comment des entraîneurs en football peuvent être aidants auprès des jeunes en troubles de comportement. *Revue de Psychoéducation*, 35(1), 43-63.
- Patrick, H., Ryan, A., Alfeld-Liro, C., Fredricks, J., Huda, L., & Eccles, J. S. (1999). Adolescents' commitment to developing talent: The role of peers in continuing motivation for sports and the arts. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 741-763.
- Pedersen, S. (2005). Urban adolescents' out-of-school activity profiles: Associations with youth, family, and school transition characteristics. *Applied Developmental Science*, 9(2), 107-124.
- Pedersen, S., & Seidman, E. (2005). Contexts and correlates of out-of-school activity participation among low-income urban adolescents. In J. L. Mahoney, R. W. Larson, J. S. Eccles (Eds.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school, and community programs* (pp. 85-109). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Persson, A, Kerr, M., & Stattin, H. (2007). Staying or moving away from structured activities: Explanations involving parent and peers. *Developmental Psychology*, 43 (1), 197-207.
- Rhodes, J. (2002). *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Rose-Krasnor, L., Busseri, M.A., Willoughby, T., & Chalmers, H. (2006). Breadth and intensity of youth activity involvement as contexts for positive development. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 385-499.
- Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7, 94-111.
- Schmidt, J. A. (2003). Correlates of reduced misconduct among adolescents facing adversity. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 439-452.
- Simpkins, S. D., Davis-Kean, P. E., & Eccles, J. S. (2005). Parents' socializing behavior and children's participation in math, science, and computer out-of-school activities. *Applied Developmental Science*, 9(1), 14-30.
- Wichstrom, L. (1999). The emergence of gender difference in depressed mood during adolescence: The role of intensified gender socialization. *Developmental Psychology*, 35, 232-245.
- Youniss, J., McLellan, J. A., Su, Y., & Yates, M. (1999). The role of community service and identity development: Normative, unconventional, and deviant orientations. *Journal of Adolescent Research*, 14 (2), 248-261.
- Zaff, J. F., Moore, K. A., Papillo, A. R., & Williams, S. (2003). Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes. *Journal of Adolescent Research*, 18 (6), 599-630.