

Les activités organisées comme contextes de développement positif : Un examen des liens entre
la participation et le développement psychologique et émotionnel de la jeunesse

Héloïse Sirois-Leclerc

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
afin de répondre en partie aux exigences
du programme de Doctorat de philosophie en psychologie clinique

École de psychologie
Faculté des sciences sociales
Université d'Ottawa

ABSTRACT

Grounded in the Positive Youth Development (PYD) approach and in Bronfenbrenner's ecological model of human development (1979), the current research program used a correlational approach to examine the effect of participation in organized activities (OAs) on two dimensions of youth's psychological and emotional development: Psychological adjustment (Article 1) and Emotional competence (Article 2). Through two articles and four studies, this research program also aimed to explore the influence of two OA-context variables, youth experiences and youth engagement, on the previous dimensions of development. Together, results aimed to provide new information in the PYD research domain. Main findings are described.

First, we hypothesized that participation in OAs had a positive effect on indicators of youth psychological and emotional development. Overall, our results indicated that this effect was not statistically significant (Article 1, Study 2; Article 2, Studies 1 and 2), although some statistically significant differences were found between OA participants' and non-participants' psychological adjustment in a correlational design (Article 1, Study 1). The potential implications of these results, as well as their limitations, are discussed.

The current research also examined the potential role of youth experiences within their OAs in the link between OA participation and psychological and emotional development. Overall, results indicated that some experiences in OA contexts were statistically significant predictors of psychological adjustment and emotional competence. Furthermore, experiences of identity emerged as mediators of the effect of participation on life satisfaction in a longitudinal design (Article 1, Study 2). However, this effect was negative and may be best explained by the presence of a suppression effect in the model. Moreover, experiences of initiative and stress emerged as mediators of the effect of participation on emotional competence (Article 2, Study 1), but results were not replicated in a longitudinal design (Article 2, Study 2).

This research also examined the potential role of youth's engagement in their OAs on psychological and emotional development (Article 1, Study 2; Article 2, Study 2). The inclusion of engagement in our research program was crucial and allowed for the identification of specific necessary conditions for participation to have an effect on outcomes of psychological and emotional development. In our research, engagement emerged as a moderator of the indirect effects of participation on two indicators of psychological and emotional development. First, the indirect effect of participation on self-esteem through experiences of initiative emerged as statistically significant only for youth who were highly engaged in their OA (Article 1, Study 2). Next, the negative indirect effect of participation on life satisfaction through experiences of identity emerged as significant only for youth who were highly engaged in their OA. Again, the latter result might be best explained by the presence of a suppression effect (Article 1, Study 2). Lastly, engagement also emerged as a moderator of the effect of participation on specific youth experiences (Article 1, Study 2).

Implications for theory and practice emerge from this research. A better understanding of the effect of OA participation on psychological and emotional development and of the specific roles of youth experiences and youth engagement in OAs is attained. Practical implications are discussed. In line with its exploratory nature, the current research program provides multiple avenues for future research within the PYD approach.

RÉSUMÉ

S'inscrivant dans les perspectives du développement positif de la jeunesse (DPJ) et du modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979), le programme de recherche a emprunté une approche corrélacionnelle afin de cerner les effets de la participation aux contextes d'activités organisées sur deux dimensions du développement psychologique et émotionnel des jeunes : l'ajustement psychologique (article 1) et les compétences émotionnelles (article 2). Le programme de recherche visait aussi, par le truchement de deux articles et de quatre études, à déterminer l'influence de deux variables propres aux contextes d'activités organisées, soit les expériences des participants et l'engagement des participants, sur ces dimensions du développement. Par l'ensemble de ses résultats, le programme de recherche avait pour but d'apporter de l'information nouvelle au domaine du DPJ. Les résultats principaux sont décrits.

La recherche reposait d'abord sur la supposition d'un effet positif de la participation aux activités organisées (AO) sur deux dimensions du développement psychologique et émotionnel. Globalement, nos résultats ont indiqué que cet effet n'était pas statistiquement significatif (Article 1, Étude 2; Article 2, Études 1 et 2), bien que certaines différences aient été observées entre les participants et les non-participants aux AO au niveau de l'ajustement psychologique dans la première étude de l'article 1. Les conséquences possibles de ces résultats inattendus ainsi que leurs limites sont abordées dans la thèse.

La recherche a ensuite porté sur le rôle éventuel des expériences vécues par les participants dans le cadre de leurs activités sur les conséquences positives pour le développement psychologique et émotionnel. Dans un premier temps, nos résultats ont indiqué que certaines expériences vécues par les participants dans leurs contextes d'AO représentaient des prédicteurs statistiquement significatifs des conséquences mesurées. En effet, confirmant partiellement notre hypothèse exploratoire, certaines expériences se sont révélées être des médiateurs de l'effet de la

participation sur certaines conséquences du développement psychologique et émotionnel. En particulier, les expériences d'identité vécues par les jeunes dans leurs contextes d'AO sont apparues comme médiateurs viables de l'effet de la participation sur la satisfaction de vie des participants dans le temps (Article 1, Étude 2). Cet effet était toutefois négatif et semble être mieux expliqué par la présence d'un effet de suppression. Ensuite, les expériences d'initiative et de stress se sont révélées être des médiateurs significatifs de l'effet de la participation sur les compétences émotionnelles des participants, mais seulement dans un devis transversal (Article 2, Étude 1). Ces effets n'ont, par contre, pas été reproduits dans le devis longitudinal (Article 2, Étude 2).

La recherche a aussi porté sur le rôle éventuel de l'engagement des participants dans leur AO sur les conséquences positives pour le développement psychologique et émotionnel (Article 1, Étude 2; Article 2; Étude 2). L'inclusion de l'engagement s'est révélée cruciale dans le programme de recherche et a permis de décrire les conditions associées à certains effets. En effet, dans nos études, l'engagement est apparu, entre autres, comme modérateur des effets indirects de la participation sur certaines conséquences. D'abord, l'effet indirect de la participation sur l'estime de soi des participants par le truchement des expériences d'initiative dépendait du niveau d'engagement des participants. Cet effet positif s'est avéré significatif seulement chez les participants fortement engagés dans leur AO (Article 1, Étude 2). Ensuite, l'effet indirect de la participation sur la satisfaction de vie par le truchement des expériences d'identité est aussi apparu comme un effet conditionnel du niveau d'engagement des participants. Dans ce cas, l'effet indirect était négatif et seulement significatif chez les participants dont le niveau d'engagement était plus élevé (Article 1, Étude 2). Encore une fois, ce résultat pourrait être mieux expliqué par la présence d'un effet de suppression. Enfin, le niveau d'engagement s'est aussi révélé être un modérateur de l'effet de la participation sur certaines expériences vécues par les participants dans leurs AO au cours de ce programme de recherche (Article 1, Étude 2).

Des retombées pour la recherche et la pratique émergent de ce programme. En particulier, une meilleure compréhension de l'effet de la participation aux AO sur le développement psychologique et émotionnel et du rôle des expériences et de l'engagement des participants dans leurs AO est acquise. Quelques implications pratiques sont aussi discutées. De nature exploratoire, le programme de recherche ouvre plusieurs pistes de recherche future qui, nous l'espérons, stimuleront la recherche dans les contextes d'AO et contribueront au DPJ.

REMERCIEMENTS

Le programme de recherche n'aurait pu être entrepris ni mené à terme sans le soutien et la direction de ma superviseuse de thèse, Céline Blanchard. Au fil des années et au travers des défis, son appui est constant, et je lui en suis profondément reconnaissante. J'aimerais également remercier les membres de mon comité de thèse, Martin Camiré, Patrick Gaudreau, Dave Miranda et François Poulin, dont les commentaires et suggestions ont été des plus utiles. Merci aussi à mes collègues et ami(e)s du laboratoire qui m'ont apporté leur soutien et leurs suggestions et dont la présence a contribué à créer tant de beaux souvenirs au cours des sept dernières années.

Le programme de recherche a été rendu possible grâce à la collaboration de trois conseils scolaires de la région d'Ottawa, aux nombreux enseignants qui ont accepté que leurs élèves participent aux études proposées et aux membres du personnel qui ont aidé à coordonner les aspects logistiques des collectes de données. Leurs efforts m'ont permis de faire plus de soixante visites dans leurs écoles et je leur en suis reconnaissante. Surtout, je tiens à remercier les centaines de jeunes qui ont accepté de participer aux études et de partager leurs perspectives avec nous, sans quoi ce programme de recherche n'aurait pas vu le jour.

Je tiens à remercier mes parents, Jean-Marc et Michelle, qui m'encouragent de tant de façons depuis si longtemps et qui ont toujours eu confiance en moi. Leur soutien est indéfectible. J'aimerais également remercier Adam pour ses petites attentions de tous les jours et son enthousiasme constant qui m'ont permis de continuer à avancer malgré les défis. Merci aussi à mes sœurs, Geneviève et Amélie, pour leur soutien, leur compréhension et pour les multiples soupers déjà préparés! J'aimerais aussi offrir un merci tout spécial à mon oncle Alain pour son aide précieuse. Enfin, j'adresse mes remerciements à tous mes amis et collègues de leur présence chaleureuse tout au long de ce processus.

TABLE DES MATIÈRES

ABSTRACT/RÉSUMÉ.....	II
REMERCIEMENTS	VII
CONTENU DE LA THÈSE ET CONTRIBUTIONS DES COAUTEURES	X
LISTE DES FIGURES	XII
LISTE DES TABLEAUX.....	XIII
LISTE DES ANNEXES.....	XVI
CHAPITRE 1—Introduction générale	1
1. Approches conceptuelles.....	3
2. Les activités organisées.....	8
3. L’ajustement psychologique et les activités organisées.....	11
4. Les compétences émotionnelles et les activités organisées	14
5. Quels sont les facteurs qui peuvent influencer les effets de la participation aux AO?	19
5.1. Particularités des contextes d’AO.....	20
5.2. Variables environnementales.....	33
5.3. Variables individuelles et sociodémographiques.	36
6. Le programme de recherche.....	37
CHAPITRE 2—Organized Activity Participation and Youth Psychological Adjustment: Examining the Impact of Youth Experiences and Youth Engagement	44
Abstract	46
Organized Activities and Psychological Adjustment	47
When and how can OA participation influence PA?.....	49
Research Goals and Structure.....	53
Study 1.....	57
Methodology.....	58
Results	60
Discussion.....	61
Study 2.....	62
Methodology.....	64
Results	69
Discussion.....	76
General Discussion.....	80
References	91

CHAPITRE 3—Can Organized Activity Participation Influence Emotional Competence in Youth Participants?	129
Abstract	131
Theoretical Background	132
Emotional Competence in OA Contexts	135
Predictors of OA Participation and Outcomes	136
Research Goals and Structure	138
Study 1.....	140
Methodology.....	140
Results	143
Discussion.....	145
Study 2.....	145
Methodology.....	147
Results	151
Discussion.....	155
General Discussion.....	157
References	168
CHAPITRE 4—Discussion générale	195
1. Sommaire et retour sur les objectifs	196
2. Intégration des résultats et contributions particulières	198
3. Limites du programme de recherche	223
4. Contributions globales du programme de recherche	230
5. Conclusion.....	233
BIBLIOGRAPHIE.....	235
ANNEXES	254

CONTENU DE LA THÈSE ET CONTRIBUTIONS DES COAUTEURES

La présente thèse comprend une introduction générale, deux articles, une discussion générale, ainsi que des annexes faisant mention des documents utilisés pour l'ensemble des études. L'introduction générale fait un survol du contexte théorique du programme de recherche et précise les objectifs et questions de recherche centraux du programme. Les articles comportent chacun deux études et représentent la recherche entreprise dans le cadre du programme afin de répondre aux questions de recherche. La discussion générale fait un retour sur les objectifs et contributions du programme de recherche. L'auteure de la présente thèse figure comme première auteure et la directrice de thèse figure comme coauteure de chacun des articles. Les contributions respectives des coauteures aux articles sont présentées ci-dessous.

Article 1. La revue de littérature a été effectuée par la première coauteure. La méthodologie de la première étude a été élaborée par la deuxième coauteure. La collecte des données de la première étude a été supervisée par la deuxième coauteure et complétée par des membres du laboratoire de recherche sur la psychologie sociale et organisationnelle de l'Université d'Ottawa. La préparation de la banque de données, l'analyse des données et la présentation écrite des résultats ont été effectuées par la première coauteure. Celle-ci a ensuite conçu la deuxième étude, élaboré les hypothèses et obtenu les approbations du Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa et du comité éthique du conseil scolaire concerné. Elle a aussi préparé les questionnaires et visité l'école afin de recruter les participants et d'assurer la collecte de données au cours des mois qui ont suivis. La préparation de la banque de données, les analyses statistiques et la présentation écrite des résultats ont été effectuées par la première coauteure. L'article en entier a été rédigé par la première coauteure sous la supervision de la deuxième. Chacune des étapes de la recherche s'est déroulée en consultation avec la directrice de thèse et sous sa supervision.

Article 2. La revue de littérature a été effectuée par la première coauteure. Celle-ci a conçu les deux études, élaboré les hypothèses et obtenu l’approbation du Bureau d’éthique et d’intégrité de la recherche de l’Université d’Ottawa et des conseils scolaires concernés pour chacune des études. La première coauteure a aussi préparé les questionnaires et a visité les écoles afin d’assister à des réunions, de recruter les participants et d’assurer les collectes de données. Elle a préparé les banques de données, effectué les analyses statistiques et fait la présentation écrite des résultats des deux études. L’article en entier a été rédigé par la première coauteure sous la supervision de la deuxième. Toutes les étapes de la recherche se sont déroulées en consultation avec la directrice de thèse et sous sa supervision.

Les prochaines sections présentent les listes de figures, de tableaux et d'annexes compris dans la présente thèse et sont suivies de l’introduction générale.

LISTE DES FIGURES

CHAPITRE 2— Organized Activity Participation and Youth Psychological Adjustment: Examining the Impact of Youth Experiences and Youth Engagement

Figure 1: Model predicting self-esteem and life satisfaction through experiences	116
Figure 2: Model predicting self-esteem and life satisfaction through experiences as a function of engagement.....	117
Figure 3: A plot of the indirect effect of participation on self-esteem through experiences of initiative as a function of engagement	118
Figure 4: A plot of the indirect effect of participation on life satisfaction through experiences of identity as a function of engagement	119
Figure 5: A plot of the conditional effect of participation on experiences of positive relationships as a function of engagement	120
Figure 6: A plot of the conditional effect of participation on experiences of initiative as a function of engagement	121
Figure 7: A plot of the conditional effect of participation on experiences of teamwork and social skills as a function of engagement	122
Figure 8: A plot of the conditional effect of participation on experiences of identity as a function of engagement	123

CHAPITRE 3—Can Organized Activity Participation Influence Emotional Competence in Youth Participants?

Figure 1: Multiple mediation model of participation predicting emotional competence through experiences in Study 1	196
Figure 2: Multiple mediation model of participation predicting emotional competence through experiences in Study 2.....	197
Figure 3: Moderated multiple mediation model of participation predicting emotional competence through experiences as a function of engagement in Study 2.....	198

LISTE DES TABLEAUX

CHAPITRE 1—Introduction générale

Tableau 1 : Dimensions de l'intelligence émotionnelle	270
--	-----

CHAPITRE 2—Organized Activity Participation and Youth Psychological Adjustment: Examining the Impact of Youth Experiences and Youth Engagement

Table 1: Descriptive Data for Key Variables in Study 1	124
---	-----

Table 2: Study 1 Independent Samples T-test Statistics and Effect Sizes	125
--	-----

Table 3: Study 2 Means, Standard Deviations and Reliability Statistics.....	126
--	-----

Table 4: Study 2 Bivariate Correlations	127
--	-----

Table 5: Unstandardized OLS Regression Coefficients for Model 1 Predicting Self-Esteem	128
---	-----

Table 6: Unstandardized OLS Regression Coefficients for Model 2 Predicting Life Satisfaction	130
---	-----

Table 7: Indirect Effects of Participation on Self-Esteem (Model 1) and Life Satisfaction (Model 2) through Experiences	132
--	-----

Table 8: Unstandardized OLS Regression Coefficients for Model 3 Predicting Self-Esteem	133
---	-----

Table 9: Indexes of Moderated Mediation of Indirect Effects of Participation on Self-Esteem through Experiences.....	136
---	-----

Table 10: Unstandardized OLS Regression Coefficients for Model 4 Predicting Life Satisfaction	137
--	-----

Table 11: Indexes of Moderated Mediation of Indirect Effects of Participation on Life Satisfaction through Experiences	140
---	-----

Table 12: Conditional Indirect Effects of Participation on Self-Esteem and Life Satisfaction through Experiences at Different Levels of Engagement	141
---	-----

Table 13: Unstandardized OLS Regression Coefficients of Moderation Models of Participation Predicting Experiences	142
--	-----

Table 14: Conditional Effects of Participation on Experiences at Different Levels of Engagement	143
--	-----

CHAPITRE 3—Can Organized Activity Participation Influence Emotional Competence in Youth Participants?

Table 1: Study 1 Descriptive Statistics and Correlations between Key Variables	199
Table 2: Study 1 Unstandardized OLS Regression Coefficients for Multiple Mediation Model of Participation Predicting Emotional Competence	200
Table 3: Study 1 Indirect Effects of Participation on Emotional Competence through Experiences	201
Table 4: Study 2 Descriptive Statistics	202
Table 5: Study 2 Correlations between Predictors and Outcomes.....	203
Table 6: Study 2 Unstandardized OLS Regression Coefficients for Multiple Mediation Model of Participation Predicting Emotional Competence.....	204
Table 7: Study 2 Indirect Effects of Participation on Emotional Competence through Experiences in Multiple Mediation Model	206
Table 8: Study 2 Unstandardized OLS Regression Coefficients for Moderated Multiple Mediation Model of Participation Predicting Emotional Competence.....	207
Table 9: Study 2 Indexes of Moderated Mediation of Indirect Effects of Participation on Emotional Competence through Experiences in Moderated Multiple Mediation Model.....	210
Table 10: Study 2 Conditional Indirect Effects of Participation on Emotional Competence through Experiences at Different Levels of Engagement in Moderated Multiple Mediation Model	211

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire utilisé à l'étude 1 de l'article 1 ¹	272
Annexe 2 : Questionnaire utilisé à l'étude 1 de l'article 2.....	276
Annexes 3 : Questionnaires utilisés aux études 2 des articles 1 et 2	
Annexe 3a : Questionnaire utilisé au temps 1	283
Annexe 3b : Questionnaire utilisé au temps 2	290

¹ Seules les mesures utilisées dans le cadre de cette étude sont présentées.

CHAPITRE 1
INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les activités organisées comme contextes de développement positif : Examen des liens entre la participation et le développement psychologique et émotionnel de la jeunesse

En 1761, Wolfgang Amadeus Mozart n'a que cinq ans. Malgré son jeune âge, il compose déjà ses premières mélodies et dédie les prochaines années de sa vie à créer des œuvres d'art qui sont encore jouées par les plus grands orchestres du monde. Presque deux siècles plus tard, dans le monde imaginaire de l'an 1939, la jeune Dorothée Gale, orpheline au Kansas, doit défier la méchante sorcière de l'Ouest en cheminant sur la surprenante route de briques jaunes du pays d'Oz. Elle réussit, malgré tout, à surmonter les obstacles et devient ainsi l'héroïne de son histoire. Quelques décennies plus tard, dans la réalité des années soixante aux États-Unis, Freeman Hrabowski, âgé de douze ans, se joint à des milliers de jeunes Américains pour marcher dans la « Birmingham Children's Crusade ». Sitôt arrêté et emprisonné, il reçoit quelques heures plus tard la visite de Martin Luther King qui le remercie de sa contribution à l'avancement des droits civils aux États-Unis. Un demi-siècle plus tard, se rendant à l'école dans sa région natale du Pakistan, Malala Yousafzai, quinze ans, est victime d'une attaque ciblée parce qu'elle revendique le droit à l'éducation des femmes de son pays. Heureusement, elle se remet de ses blessures et persévère dans sa mission. D'ailleurs, ses efforts finissent par susciter des changements qui permettent maintenant à plus de jeunes filles de fréquenter l'école. Tout récemment, les Jeux olympiques d'été de Rio de Janeiro ont permis au monde entier de faire connaissance avec Penny Oleksiak. À l'âge de seize ans, cette dernière était parmi les plus jeunes athlètes présentes lors de ces Jeux. Malgré son jeune âge, elle remporte quatre médailles et devient ainsi la première athlète canadienne à réaliser un tel exploit.

À diverses époques, dans la richesse comme dans la pauvreté, dans la réalité comme dans la fiction, dans un hémisphère comme dans l'autre, il y a des jeunes qui relèvent des défis, qui

réalisent des exploits et qui inspirent leurs communautés. Comment est-ce possible? Qu'est-ce qui leur permet de réaliser ces actions d'éclat? Est-il possible de favoriser le développement positif de la jeunesse de telle sorte que plus de jeunes soient en mesure de se dépasser, tel que l'ont fait les jeunes cités dans les exemples précédents? Ce sont les questions de ce genre qui guident la recherche entreprise au cours de ce projet et auxquelles nous tentons de fournir des éléments de réponse. Étant donné les nombreux défis qui parsèment la toile de fond du développement des jeunes dans nos sociétés, il importe de s'intéresser de près au développement de la jeunesse et de bien caractériser les pièces qui font partie de cet énorme casse-tête.

1. Approches conceptuelles

Le développement positif de la jeunesse (ci-après, DPJ; Lerner, 2002; Lerner, Phelps, Forman & Bowers, 2009; Mahoney, Vandell, Simpkins & Zarrett, 2009) est un courant consacré à l'étude des facteurs qui facilitent le développement et l'épanouissement des jeunes. Ce courant cherche à mieux comprendre ce qui permet aux jeunes de devenir à long terme des adultes sains et productifs dans la société (Larson, 2000). Il s'agit d'une perspective qui préconise l'approche positive au développement humain, par opposition à une vision traditionnellement plus négative de la jeunesse, et qui s'intéresse à l'ensemble des éléments positifs qui peuvent apparaître au cours du développement (Lerner et al., 2009). Quelques définitions sont disponibles pour nous permettre de bien saisir ce courant. Par exemple, Lerner et ses collègues (2009) définissent le DPJ par la présence d'atouts définis à l'aide de six « C » : la *compétence*, la *confiance*, les *connexions*, le *caractère* et la *compassion*, qui, ensemble, peuvent mener à la *contribution*. De son côté, Larson (2006) propose de considérer le DPJ comme un processus par lequel les jeunes ont la capacité d'être motivés par les défis. Pour leur part, Eccles et Gootman (2002) retiennent plutôt divers domaines d'atouts, c'est-à-dire les domaines du développement physique, intellectuel, social, et

psychologique, pour définir le DPJ. Ces quelques définitions suggèrent une conceptualisation générale du DPJ d'où émerge une prémisse centrale : la jeunesse est une ressource précieuse pour la société dont le potentiel se doit d'être développé (Larson, 2000).

Les grandes lignes du courant du DPJ découlent du modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 1998) selon lequel les influences de divers contextes de vie d'une personne agissent en symbiose afin de favoriser ou de restreindre le développement de chacun. Ainsi, le processus de croissance peut être influencé par des facteurs innés ainsi que par les multiples environnements dans lesquels progresse un jeune. Plus récemment, Bronfenbrenner et Morris (2006) ont proposé le modèle *bioécologique* du développement humain. Ce modèle souligne à son tour les contributions significatives de notre biologie, des facteurs individuels, de microsystèmes environnementaux (i.e., familles, école, amis, activités organisées) et des macrosystèmes (i.e., multiples niveaux de structure de la société) au développement. Ces modèles font aussi ressortir l'importance des multiples interactions entre les éléments de chacun de ces systèmes pour le développement et soulignent leur évolution constante.

À la lumière des prémisses des modèles précédents, le développement de l'individu est donc influencé par plusieurs éléments émanant des divers contextes de sa vie (Feldman & Matjasko, 2005). En d'autres termes, le développement représente le résultat d'interactions entre l'individu et son contexte familial, son contexte scolaire, son contexte communautaire et la société au sens large. Par conséquent, le développement humain ne peut être abordé comme un phénomène isolé. Au contraire, les caractéristiques et les acquis d'un contexte de vie peuvent marquer le développement de l'individu aux niveaux proximaux, médiaux, distaux et vice-versa. Par le fait même, le parcours développemental de chacun peut différer en fonction des influences et des expériences qui lui sont propres (Benson & Saito, 2000; Fredricks & Eccles, 2008; Lerner, 2002;

Pierce, Gould & Camiré, 2017). Ces constats sont au cœur du travail de recherche sur lequel repose la présente thèse.

Dans le cadre de ce programme de recherche, nous avons emprunté la définition du DPJ formulée par Eccles et Gootman (2002), selon laquelle le DPJ peut être défini par l'évolution de l'individu dans quatre domaines : (1) le développement physique (p. ex., santé physique); (2) le développement intellectuel (p. ex., capacité de prise de décisions, raisonnement cognitif); (3) le développement social (p. ex., capacité d'établir des relations); (4) le développement psychologique et émotionnel (p. ex., santé mentale, ajustement psychologique, compétences reliées aux émotions). Globalement, la recherche qui découle du courant du DPJ vise ordinairement à comprendre ce qui influence le développement de jeunes individus par rapport à divers aspects de ces quatre domaines d'atouts. Dans notre programme de recherche, nous avons ciblé le quatrième domaine d'atouts défini par Eccles et Gootman, soit le développement psychologique et émotionnel de la jeunesse.

1.1. Le développement psychologique et émotionnel chez les jeunes. Plusieurs auteurs soulignent l'importance du développement psychologique et émotionnel de la jeunesse à long terme (p. ex., Eisenberg, 2000; Larson, 2011). Globalement, nous définissons le développement psychologique et émotionnel de la jeunesse dans le cadre de cette thèse à l'aide de multiples indicateurs rattachés au bien-être psychologique et émotionnel (p. ex., santé mentale, ajustement psychologique, compétences émotionnelles). Ensemble, les prochaines sections serviront à définir cette large dimension du DPJ ainsi que les éléments qui y appartiennent tel que conçu dans ce programme de recherche.

Selon Larson (2011), le développement psychologique et émotionnel chez un jeune est essentiel à l'atteinte de buts, surtout dans un monde de plus en plus complexe. D'après une revue

de la littérature faite par Eisenberg (2000), plusieurs indicateurs d'un développement psychologique et émotionnel négatif, tels que la colère, la frustration et l'agression, ont été associés à la délinquance à l'adolescence. À l'âge adulte, ces mêmes indicateurs sont aussi associés à des comportements antisociaux et à des difficultés sur le marché du travail (Eisenberg, 2000). Malgré cela, les efforts de recherche semblent avoir été proportionnellement moins considérables dans ce domaine du développement (Larson, 2011), surtout en comparaison avec l'étendue de la recherche sur d'autres aspects du DPJ, par exemple les conséquences dans le domaine scolaire (Farb & Matjasko, 2012).

Lorsqu'il est étudié, le développement psychologique et émotionnel des jeunes est souvent examiné en lien avec les problèmes de santé mentale; moins d'études ont emprunté l'optique du DPJ pour s'y intéresser. De plus, bien que plusieurs études existent, celles qui visent à mieux comprendre quand, comment et pourquoi le développement psychologique et émotionnel varie chez les jeunes semblent être relativement moins nombreuses. Étant donné les multiples ramifications éventuelles aux niveaux théorique et pratique, nous avons donc choisi de nous en tenir à ce grand domaine du DPJ. Le programme de recherche, reprenant deux articles apparentés, examine donc deux caractéristiques du développement psychologique et émotionnel des jeunes : l'ajustement psychologique (article 1) et les compétences émotionnelles (article 2). À cet égard, la présente introduction générale passera en revue la littérature portant sur l'ajustement psychologique et les compétences émotionnelles au cours du développement des jeunes dans les sections suivantes.

1.2. Comment favoriser le développement psychologique et émotionnel de la jeunesse?

Plusieurs programmes d'intervention visent explicitement le développement psychologique et émotionnel des jeunes. Ils sont appliqués dans diverses écoles et collectivités à travers le monde

[Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), 2005; Durlak, Weissberg & Pachan, 2010; Lau, 2006]. Globalement, ces interventions visent le développement de la conscience de soi, la gestion de soi, la conscience sociale, les habiletés interpersonnelles et la prise de décision responsable (CASEL, 2005). Elles visent aussi le développement des compétences nécessaires à la reconnaissance et la régulation des émotions, la fixation et l'atteinte de buts, la reconnaissance et l'appréciation des perspectives des autres, l'établissement et le maintien de relations positives, la capacité de prendre des décisions responsables et la gestion constructive des relations interpersonnelles (Huebner, Hills & Jiang, 2013). Ensemble, ces compétences reflètent l'étendue considérable des éléments associés à ce domaine du développement dans la recherche ainsi que dans la pratique.

Plusieurs des interventions visant le développement psychologique et émotionnel des jeunes ont été évaluées. D'ailleurs, les résultats d'une méta-analyse (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011) ont indiqué que, globalement, les programmes visant le DPJ avaient des effets positifs sur les compétences socio-émotionnelles des participants (i.e., sur les attitudes des jeunes envers eux-mêmes, les autres et l'école). Ces programmes d'intervention représentent donc d'importantes pistes pour améliorer le fonctionnement psychologique et émotionnel des jeunes. Toutefois, les coûts, l'accessibilité et la formation nécessaire pour assurer ces interventions auprès de tous les jeunes sont considérables. Il est donc primordial d'évaluer d'autres approches afin de pouvoir servir une plus grande population.

À cet égard, les programmes d'activités organisées revêtent un intérêt certain, en particulier parce que tant de jeunes y participent déjà et qu'une variété de tels programmes sont ouverts à tous (Denault & Poulin, 2016). Plusieurs chercheurs et intervenants se tournent d'ailleurs déjà vers les AO afin de soutenir le développement positif des jeunes (Hansen, Skorupski & Arrington, 2010).

De plus, certains programmes d'activités organisées utilisent de façon intentionnelle une approche axée sur le DPJ. Par exemple, le programme « Play It Smart » pour le football, « The First Tee » pour le golf (Petitpas, Cornelius & Van Raalte, 2008) ou « Sports United to Promote Education and Recreation » (Theokas, Danish, Hodge, Heke & Forneris, 2008) sont des programmes d'AO qui ont été développés expressément pour favoriser le DPJ dans les contextes sportifs. Par contre, bien des programmes d'AO ne sont pas, du moins pas explicitement, basés dans l'approche du DPJ. Puisque la plupart des jeunes participe à une AO à moment ou un autre de leur vie et que ces programmes sont accessibles dans la plupart des écoles ou des collectivités, il importe de mieux comprendre leur impact sur le développement. Dans le programme de recherche, nous avons donc examiné le rôle des contextes d'activités organisées et de certaines variables qui y sont propres sur le développement psychologique et émotionnel des jeunes. Les contextes d'activités organisées comme milieux développementaux sont ainsi abordés dans la section suivante.

2. Les activités organisées

Au Canada, 86 % des enfants et des adolescents participent régulièrement à au moins une activité organisée (Guèvremont, Findlay & Kohen, 2008). Dans la région canadienne où le programme de recherche a été réalisé, les jeunes ont accès à une panoplie d'AO incluant les sports, les arts et des clubs de tous genres. Ces activités sont souvent organisées par des organismes communautaires (p. ex., ligues sportives, orchestres, scouts), provinciaux ou nationaux (p. ex., programmes d'entraînements sportifs élités, conservatoires de musique), ou encore dans les contextes scolaires (p. ex., production de pièces de théâtres, chorales, équipes intra-murales). Dans le cadre du programme de recherche, l'expression « activité organisée » a une définition large et désigne plusieurs types d'activités qui ne font pas partie du curriculum scolaire régulier et qui peuvent avoir lieu dans divers contextes (Bohnert, Fredricks & Randall, 2010).

Les contextes d'AO examinés dans la présente thèse diffèrent considérablement les uns des autres, mais ont aussi en commun plusieurs caractéristiques : les jeunes y participent généralement par choix et avec d'autres, selon un horaire relativement prévisible et sous la supervision d'adultes. Ces activités sont aussi généralement encadrées par un ensemble de règlements et visent l'acquisition ou le développement de certaines compétences précises (Bohnert et al., 2010; Denault & Poulin, 2016). Elles représentent des activités qui sont structurées, par opposition aux activités plus passives ou spontanées (p. ex., regarder la télévision, passer du temps entre amis, cuisiner).

2.1. Les activités organisées comme contextes de DPJ. À mesure qu'ils grandissent, les enfants passent de moins en moins de temps avec leur famille et, par le fait même, l'influence des contextes extra-familiaux sur leur développement devient plus importante (Mahoney, Larson & Eccles, 2005). Étant donné la proportion élevée de jeunes participants et la recherche antérieure démontrant les possibilités qu'offrent les AO pour le DPJ (Farb & Matjasko, 2012; Mahoney et al., 2009), les décideurs, cliniciens et parents s'intéressent de plus en plus aux facteurs positifs et aux risques associés à la participation des jeunes aux AO (Mahoney et al., 2009).

Depuis plusieurs années, bon nombre d'études ont examiné le rôle des AO au cours du développement. Au départ, quelques revues de la littérature avaient fait ressortir les effets positifs de la participation (p. ex., Holland & Andre, 1987; Marsh, 1992; Marsh, 1993). En général, la recherche de l'époque avait établi l'existence d'associations positives entre la participation et plusieurs indicateurs du DPJ, bien que plusieurs limites méthodologiques aient été relevées dans les études. Malgré cela, les AO ont généralement été reconnues en tant que contextes optimaux pour favoriser le développement des jeunes (Eccles, 2005; Feldman & Matjasko, 2005; Mahoney et al., 2009; Marsh & Kleitman, 2003).

Depuis ce temps, l'intérêt pour les effets de la participation aux AO semble avoir grandi (Farb & Matjasko, 2012). À cet égard, les contextes d'AO ont même été confirmés comme des contextes qui procurent souvent aux participants des possibilités de développement supérieures à celles d'autres contextes (p. ex., les contextes scolaires) ou qui en diffèrent considérablement (Larson, 2000; Mahoney et al., 2005; Mahoney et al., 2009). La recherche s'est aussi diversifiée pour inclure l'examen de plusieurs variables et de diverses dimensions de la participation (Holt et al., 2016; Viau & Poulin, 2014). À cet égard, plusieurs facteurs associés au développement des jeunes dans le cadre des AO ont été déterminés (p. ex., Durlak et al., 2010; Farb & Matjasko, 2012; Mahoney et al., 2009).

Avec le temps, les questions abordées dans la recherche se précisent; plusieurs chercheurs apportent maintenant des nuances aux liens précédemment établis. Selon Farb et Matjasko (2012), les progrès dans le domaine sont dus à plusieurs facteurs : l'inclusion de mesures de participation plus élaborées, l'examen plus poussé du rôle de facteurs comme médiateurs et modérateurs et l'utilisation de méthodes particulières (p.ex., devis longitudinaux) qui permettent de réduire l'influence du biais d'auto-sélection très commun dans ce domaine de recherche. De cette façon, les efforts déployés permettent de mieux comprendre les processus qui facilitent le DPJ et les conditions qui l'influencent dans les contextes d'AO. Le programme de recherche est donc informé par les conclusions des nombreux chercheurs qui le précèdent.

Sans jamais perdre de vue l'immensité du développement humain en tant que phénomène, des multiples contextes qui y jouent un rôle et des milliers de facteurs qui peuvent l'influencer, le présent programme de recherche avait comme objectif principal de mieux comprendre le rôle de la participation aux AO et de certaines variables propres aux contextes d'AO sur le développement psychologique et émotionnel des jeunes. Par le fait même, nous espérons pouvoir apporter de

l'information nouvelle dans ce domaine. À cet effet, les prochaines pages font un survol de la recherche portant sur les deux aspects du développement psychologique et émotionnel qui sont au cœur du programme de recherche. La prochaine section décrit la recherche liée à l'ajustement psychologique, qui est le sujet de l'article 1, et elle est suivie d'une section décrivant la recherche liée aux compétences émotionnelles, qui sont le sujet de l'article 2. Il va sans dire qu'une attention particulière est portée à la recherche dans les contextes d'AO.

3. L'ajustement psychologique et les activités organisées

L'ajustement psychologique est un indicateur du DPJ qui a fréquemment été mesuré au cours d'études dans les contextes d'AO (p. ex., Denault & Poulin, 2016; Durlak et al., 2010; Fredricks & Eccles, 2006; Martin et al., 2013). Dans le cadre de ce programme de recherche, nous empruntons une définition large de l'ajustement psychologique qui reflète la santé mentale positive et qui dénote l'état d'esprit et le bien-être général d'un individu (Seaton, 2009). Nous acquiesçons par ailleurs que l'ajustement psychologique est une dimension de l'individu dont la taxonomie est disputée dans la littérature. En général, la recherche montre que les jeunes qui sont mieux psychologiquement ajustés ont tendance à être mieux adaptés à long terme (p. ex., McDougall & Vaillancourt, 2015). Dans les contextes d'AO, les indicateurs de l'ajustement psychologique qui sont étudiés varient d'une étude à l'autre [voir Bohnert et al. (2010) et Farb et Matjasko (2012) pour des revues détaillées]. Reflétant les prémisses centrales du DPJ et ses liens avec le mouvement de la psychologie positive, ces indicateurs comprennent à la fois des mesures de psychopathologie ainsi que des mesures d'attributs positifs. Parmi les études portant sur l'ajustement psychologique des jeunes, on retrouve des études mesurant les symptômes de dépression (p. ex., Denault & Poulin, 2009; Denault & Poulin, 2016; Fredricks & Eccles, 2006; Fredricks & Eccles, 2008; Viau & Poulin, 2014), les difficultés d'intériorisation (p. ex., Denault & Poulin, 2009), les affects (p. ex.,

Morinville, Miranda & Gaudreau, 2013; Shernoff & Vandell, 2007), la satisfaction de vie (p. ex., Martin et al., 2013; Morinville et al., 2013), l'estime de soi (p. ex., Fredricks & Eccles, 2006; Fredricks & Eccles, 2008; Martin et al., 2013), le sentiment d'avoir un sens à sa vie (p. ex., Martin et al., 2013), ainsi que des mesures du bien-être représentant plusieurs combinaisons des indicateurs précédents (p. ex., Rose-Krasnor, Busseri, Willoughby & Chalmers, 2006).

Les résultats de plusieurs études basées sur des méthodologies et devis distincts suggèrent un lien positif entre la participation aux AO et l'ajustement psychologique chez les participants (Bohnert et al., 2010; Durlak et al., 2010; Farb & Matjasko, 2012; Feldman & Matjasko, 2005). Par exemple, dans une étude transversale américaine réalisée auprès d'un échantillon représentatif de jeunes individus âgés entre dix et dix-huit ans, les résultats ont révélé que les jeunes dont la participation aux AO était faible ou inexistante avaient de moins bonnes compétences sociales, une confiance en soi et une identité positive plus faibles, moins de connexions avec leurs parents et leurs pairs et présentaient moins de comportements positifs et prosociaux (Linver, Roth & Brooks-Gunn, 2009). Dans la même veine, Fredricks et Eccles (2006) ont conclu, à l'aide d'analyses de covariances, que la participation dans les clubs et les sports organisés était associée à une meilleure estime de soi et à des niveaux moindres de dépression chez les adolescents, même lorsque l'influence de plusieurs facteurs de sélection était contrôlée. Ensuite, bien qu'une plus grande proportion de la recherche porte sur les activités sportives (Farb & Matjasko, 2012), une étude australienne suggère que la participation aux activités artistiques est associée à plusieurs conséquences positives pour l'ajustement psychologique des participants (Martin et al., 2013). Dans cette étude longitudinale réalisée auprès de 643 jeunes des paliers élémentaires et secondaires sur une période de deux ans, les auteurs ont conclu, au moyen d'analyses d'équations structurelles,

que la participation et l'engagement dans les arts représentaient des facteurs prédictifs d'une plus haute estime de soi, d'un meilleur sens de but et de direction à la vie et du bonheur.

Ces effets positifs de la participation sur l'ajustement psychologique sont aussi reflétés dans la méta-analyse de Durlak et al. (2010). En effet, Durlak et ses collègues ont intégré les résultats d'évaluations de 75 programmes d'AO, ayant en partie pour objet de cibler l'amélioration des compétences sociales et personnelles des participants. Ils ont inclus, dans leur méta-analyse, les résultats d'évaluations de programmes qui procédaient de la comparaison des effets de leur programmation en utilisant des groupes contrôles et des mesures répétées au cours du temps. Pour ce qui est des conséquences liées à l'ajustement psychologique (i.e., confiance en soi et estime de soi), les résultats de cette méta-analyse ont montré que l'effet moyen de la participation dans les programmes d'AO était positif, statistiquement significatif et avait une grandeur moyenne de 0.34.² Leurs résultats ont aussi montré que les participants aux AO faisaient des gains significativement plus élevés que les autres au niveau de leur attachement à l'école, de leurs comportements sociaux positifs et de leurs succès scolaires et qu'ils présentaient une réduction sensible de comportements problématiques. De plus, selon les auteurs de cette méta-analyse, l'effet moyen de la participation aux AO était comparable à celui d'interventions universelles faites en milieu scolaire mesurant des conséquences similaires. Les résultats de cette méta-analyse indiquent donc que les contextes d'AO représentent des milieux viables pour le développement psychologique positif des jeunes. De fait, les auteurs avancent aussi que les effets de la

² Cette statistique représente la moyenne des différences entre les effets des groupes d'AO et les effets des groupes contrôles dans chacun des programmes évalués.

participation aux AO se comparent aux effets de programmes dont l'objectif explicite est de favoriser l'ajustement psychologique des participants.

En contrepartie, des conséquences négatives découlent aussi de la participation aux AO (p. ex., Eccles & Barber, 1999; Fredricks & Eccles, 2006; Kwan, Bobko, Faulkner, Donnelly & Cairney, 2014). Par exemple, des expériences de stress ont été relevées, en particulier chez les participants aux activités sportives (Larson, Hansen & Moneta, 2006). De plus, dans certaines études, la participation aux sports organisés a été associée à une plus grande consommation d'alcool et de substances illicites chez les participants (Eccles & Barber, 1999; Fredricks & Eccles, 2006). Selon Fredricks et Eccles (2006), ces conséquences plutôt négatives étaient aussi associées à la participation à des clubs.

Les conclusions générales quant au rôle des AO en lien avec l'ajustement psychologique des participants indiquent donc, globalement, un effet positif de la participation sur cet aspect du développement psychologique et émotionnel. Par ailleurs, la présence de résultats ambivalents témoigne néanmoins de la complexité éventuelle de ce lien. Dans l'article 1, nous cherchons à déterminer si la participation aux AO a un effet positif sur l'ajustement psychologique des participants et, le cas échéant, dans quelle mesure cet effet peut être observé, voire même favorisé.

4. Les compétences émotionnelles et les activités organisées

Les émotions sont des systèmes de régulation interne qui englobent des fonctions essentielles aux niveaux intrapersonnel et interpersonnel (Eisenberg, 2000; Larson, 2011). Au cours de sa vie, chaque individu trace son chemin sur une route qui, à maintes reprises, lui posera des défis et lui fera vivre l'intensité de l'expérience des émotions humaines. La joie, l'anxiété, l'excitation ou la colère ne sont que quelques exemples d'émotions communément ressenties lorsqu'un individu tente, par exemple, d'atteindre un objectif. Chez les adolescents et

préadolescents, de grandes fluctuations d'émotions sont courantes au cours d'une journée (Larson & Brown, 2007; Larson & Richards, 1994). D'ailleurs, l'arrivée de la puberté, à l'adolescence, est souvent synonyme de grande réactivité émotionnelle (Steinberg, 2007). Apprendre à gérer ces fluctuations est nécessaire non seulement pour le fonctionnement à l'âge adulte (Eisenberg, 2000), mais aussi pour favoriser le sentiment d'efficacité personnelle au cours du développement (Härtel, Zerbe & Ashkanasy, 2005). De façon générale, le développement des compétences émotionnelles (ci-après, CE) peut être compris comme un parcours où chacun, à son rythme et en fonction de ses expériences, comprend le rôle de divers processus abstraits sociaux, psychologiques et physiologiques ainsi que l'influence de ces processus sur la réalité de tous les jours. Au fil du temps, cela permet de mieux comprendre le rôle et l'effet des émotions sur le monde interne et externe (Fischer, Shaver & Carnochan, 1990).

Les CE sont généralement définies comme les habiletés liées à l'identification d'émotions chez soi et chez les autres, à la communication des émotions et à la capacité de gérer les émotions dans diverses situations (Lau, 2006; Lau & Wu, 2012). Elles comportent des dimensions telles que les habiletés à exprimer, à percevoir, à comprendre et à réguler les émotions (Mavroveli & Sanchez-Ruiz, 2011). Dans le cadre de la présente thèse, la définition des compétences émotionnelles empruntée est celle de la théorie du trait de l'intelligence émotionnelle (« Trait Emotional Intelligence »; Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007). D'abord conceptualisée pour décrire une population adulte, cette théorie s'est étendue aux tranches d'âge plus jeunes suite à une analyse de la littérature se rapportant au développement socio-émotionnel de la jeunesse (Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008). La théorie du trait de l'intelligence émotionnelle décrit les CE à l'aide de neuf dimensions (voir le tableau 1), à savoir l'adaptabilité, la disposition affective, l'expression des émotions, la perception des émotions, la régulation des émotions, l'impulsivité,

les relations avec les autres, l'estime de soi et la motivation (De Munck, 2010; Mavroveli et al., 2008). En lien avec la perspective écologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1979), ces compétences sont reconnues comme étant malléables, comme pouvant être influencées par les expériences d'un individu et être acquises grâce à divers processus (Lau & Wu, 2012; Zimmerman & Ferrari, 2002; Zimmerman & Schunk, 2001).

Les CE sont des prédicteurs clés du succès à long terme et elles sont associées à de nombreuses conséquences positives (Eisenberg, 2000; Lau & Wu, 2012; Qualter, Gardner & Whiteley, 2007). En effet, les jeunes qui ont de meilleures CE sont généralement mieux outillés pour affronter les événements de la vie de tous les jours, ce qui semble avoir des conséquences majeures sur leur ajustement psychologique, leurs comportements, ainsi que leur vie sociale (Mavroveli & Sanchez-Ruiz, 2011). En particulier, dans plusieurs études transversales auprès de jeunes, les CE élevées ont été liées aux comportements prosociaux, à une meilleure intégration au système scolaire et au sein des structures sociales (Mavroveli, Petrides, Rieffe & Baker, 2007; Mavroveli, Petrides, Sangareau & Furnham, 2009; Mavroveli & Sanchez-Ruiz, 2011), à de meilleures compétences avec les pairs, à la coopération, au leadership et aux relations plus positives avec les enseignants. Les jeunes avec de bonnes compétences émotionnelles ont aussi un style de gestion du stress plus adaptatif (Mavroveli et al., 2007; Mavroveli et al., 2009; Mavroveli et al., 2008; Mavroveli & Sanchez-Ruiz, 2011; Petrides, Sangareau, Furnham & Frederickson, 2006).

Par ailleurs, un niveau plus faible de CE semble avoir des retombées négatives sur le comportement des jeunes. En particulier, les interruptions en classe, l'agressivité, les problèmes de conduite, la dépendance, les difficultés avec les pairs et l'hyperactivité ont tous été liés à des niveaux moindres de compétences émotionnelles. Celles-ci sont aussi associées aux pensées

dépressives, à un style de gestion du stress négatif et à plus de plaintes somatiques (Mavroveli et al., 2007; Mavroveli et al., 2008; Petrides et al., 2006). De plus, il semblerait que les individus qui ont de moins bonnes CE ont plus tendance à intimider leurs pairs ou à être les victimes d'intimidation (Mavroveli & Sanchez-Ruiz, 2011). En effet, Camodeca et Goossens (2005) ont observé que, dans le contexte scolaire, ces jeunes réagissent généralement avec plus d'agressivité dans les situations difficiles. Ils présenteraient aussi un retard par rapport aux autres enfants du même âge quant à leurs habiletés d'intégration de l'information émotionnelle. Selon Eisenberg (2000), les difficultés de régulation des émotions sont associées à des difficultés dans d'autres domaines de la vie à l'âge adulte (p. ex., le milieu de travail).

Globalement, il semble donc que les CE ont une valeur adaptative importante pour le développement positif de la jeunesse. Cependant, elles ont peu été étudiées dans les contextes d'AO. Par ailleurs, les AO peuvent fournir une panoplie de possibilités de développement de CE (Larson & Brown, 2007), en partie parce que les jeunes rapportent plus d'expériences reliées aux émotions au cours de leur participation dans ces contextes que dans le cadre de leur participation à des loisirs non structurés ou à l'école (Hansen, Larsen & Dworkin, 2003). Dans le cadre d'AO, les participants sont régulièrement confrontés à des situations où ils ont à utiliser ou à développer leurs CE (Larson, 2011; Larson & Brown, 2007). La frustration liée au manque de progrès dans un entraînement ou un projet, la colère à l'endroit de coéquipiers non coopératifs et le découragement devant les répétitions incessantes n'en sont que quelques exemples. Selon Saarni, Campos, Camras et Witherington (2006), tous les éléments nécessaires pour influencer et favoriser la croissance émotionnelle sont présents dans la plupart des contextes d'AO. Par conséquent, les AO semblent représenter des contextes optimaux pour le développement de CE. Par contre, seules

quelques études ont porté sur le développement des CE et sur les éléments qui pourraient l'influencer dans ces contextes (Larson & Brown, 2007).

Parmi les quelques études portant sur le développement émotionnel au cours des AO, les résultats de certaines études qualitatives ont contribué à identifier les processus liés aux CE dans ces contextes. Mentionnons tout d'abord l'étude qualitative de Larson et Brown (2007), qui repose sur des entrevues menées auprès de jeunes participants à un programme de théâtre. L'objectif des auteurs était de mieux comprendre comment ce contexte d'AO pouvait faciliter les processus de développement émotionnel des participants. Leurs résultats qualitatifs ont permis de conclure que les contextes d'AO facilitent effectivement des processus liés au développement émotionnel. En premier lieu, les auteurs ont démontré que les participants faisaient l'acquisition de connaissances reliées à l'émergence séquentielle d'émotions. Celles-ci comprenaient des connaissances liées, premièrement aux divers éléments qui peuvent affecter les émotions (p. ex., le stress), deuxièmement à la façon dont les émotions peuvent influencer les situations et troisièmement aux stratégies de gestion des émotions. De plus, les auteurs ont signalé deux processus majeurs qui permettaient aux participants d'acquérir ces connaissances. Au départ, les participants agissaient comme agents de leur propre développement; en d'autres mots, ils rapportaient consciemment que les épisodes d'émotions rencontrés (défis personnels, interactions avec les pairs, etc.) au cours de leur participation dans le contexte d'AO leur fournissaient le matériel nécessaire pour développer des CE. Ensuite, les auteurs ont remarqué que les adultes en charge des activités contribuaient au développement de CE en créant les conditions, les expériences et la culture favorable à l'acquisition de concepts, de stratégies et d'outils liés aux émotions et à la gestion des émotions.

La recherche qualitative de Rusk et al. (2013) apporte également une contribution importante à ce domaine de la littérature. Se fondant sur des entrevues avec des jeunes participants

dans quatre programmes d'AO, les auteurs ont aussi tenté d'expliquer les processus qui agissent au niveau du développement émotionnel dans le cadre d'AO. En lien avec les conclusions de Larson et Brown (2007), leurs résultats ont révélé que les AO apportaient une foule d'occasions où les jeunes pouvaient apprendre à réguler leurs émotions. Par exemple, les participants rapportaient qu'ils devaient expérimenter diverses stratégies de régulation des émotions par approximations successives. De plus, ils ont montré que les participants apprenaient à utiliser leurs émotions de façon constructive dans le cadre de leurs AO et qu'ils arrivaient ainsi à comprendre les liens entre les émotions, la motivation et l'attention.

Prises ensemble, les conclusions des études précitées indiquent que les contextes d'AO représentent des environnements propices au développement émotionnel des jeunes. Dans l'article 2, nous cherchons à déterminer si la participation aux AO a un effet positif sur les compétences émotionnelles et, le cas échéant, dans quelle mesure cet effet peut être observé, voire même favorisé.

5. Quels sont les facteurs qui peuvent influencer les effets de la participation aux AO?

Selon les prémisses du modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979), des variables individuelles interagissent avec des facteurs écologiques à multiples niveaux et de façon réciproque pour influencer le développement au cours de la vie. Afin d'illustrer le rôle éventuel des microsystèmes que représentent les AO au cours du développement des jeunes, plusieurs modèles conceptuels ont été élaborés (p. ex., Benson & Saito, 2000; Bohnert et al., 2010; Holt et al., 2016; Martin et al., 2013; Pierce et al., 2017). Ces modèles diffèrent les uns des autres en fonction des variables qu'ils comportent, mais ont en commun certains éléments, dont l'inclusion de divers facteurs individuels, environnementaux et propres aux contextes d'AO afin de prédire des conséquences de DPJ. Reflétant les liens entre ces modèles, plusieurs chercheurs

ont d'ailleurs montré que bon nombre de facteurs individuels (p. ex., variables sociodémographiques, préférences personnelles), environnementaux (p. ex., caractéristiques de la famille et des pairs, zone géographique) et propres aux contextes d'AO (p. ex., caractéristiques de l'activité, caractéristiques de l'adulte en charge) peuvent influencer sur les conséquences liées à la participation ainsi que sur la participation comme telle (Bohnert et al., 2010; Eccles, 2005; Farb & Matjasko, 2012; Mahoney et al., 2009).

Les sections suivantes présentent une revue non exhaustive des facteurs propres aux contextes d'AO, environnementaux et individuels qui ont été relevés en tant qu'éléments jouant éventuellement des rôles au niveau de l'effet de la participation sur le DPJ (voir les revues de Farb & Matjasko, 2012, et de Mahoney et al., 2009). Puisque certaines des caractéristiques propres aux contextes d'AO sont centrales aux questions abordées par le programme de recherche, nous passerons d'abord en revue ces facteurs contextuels et présenterons ensuite un aperçu de la recherche portant sur les rôles des variables environnementales et individuelles plus communément étudiées dans les AO.

5.1. Particularités des contextes d'AO. Les AO se distinguent souvent des autres contextes par la nature et la culture de leurs activités, les expériences et occasions proposées aux participants, l'intérêt des participants pour l'activité, les caractéristiques des adultes qui en sont en charge et les dimensions que peut prendre la participation (Bohnert et al., 2010; Fredricks & Eccles, 2008; Larson et al., 2006; Mahoney et al., 2009). Tous ces facteurs peuvent donc contribuer éventuellement au DPJ des participants. Le projet de recherche s'intéresse particulièrement aux effets de deux variables précises qui sont propres aux contextes d'AO, pour des raisons qui seront décrites dans les sections suivantes. Ces deux variables sont les *expériences* vécues par les participants aux AO et l'*engagement* des participants à leur AO. Une attention particulière est donc

portée à ces variables dans les pages qui suivent. Par ailleurs, l'influence importante de l'adulte en charge des activités est centrale au domaine d'étude et reconnue comme facteur significatif dans les contextes d'AO. La recherche récente a aussi montré que l'effet de la participation dépend souvent de la dimension de participation à l'étude. Ces facteurs sont donc aussi décrits dans les pages qui suivent.

5.1.1. Les expériences vécues par les participants. Bien qu'elles aient été, jusqu'à tout récemment (p. ex., Denault & Poulin, 2016), moins ciblées dans les études portant sur les effets de la participation, les expériences particulières des jeunes dans les contextes d'AO représentent des caractéristiques propres aux AO qui pourraient expliquer, en partie, le développement positif des participants. D'ailleurs, les AO sont reconnues comme contextes fertiles pour le développement des jeunes en raison, entre autres, de la variété et de la quantité d'expériences qu'elles proposent (Fredricks & Eccles, 2008; Hansen & Larson, 2002; Hansen et al., 2003; Pierce et al., 2017). La recherche a montré que les AO, au contraire d'activités plus passives, procurent d'importantes occasions d'apprentissage à leurs participants (Eccles & Gootman, 2002; Larson, 2000) telles que la chance de bâtir des relations avec des adultes, d'interagir avec des pairs, d'appliquer de nouvelles compétences (Bohnert et al., 2010; Eccles & Barber, 1999; Eccles & Gootman, 2002; Gardner, Roth & Brooks-Gunn, 2008; Larson, 2000) et d'en apprendre sur soi-même (Fredricks & Eccles, 2008; Hansen et al., 2003). En effet, certains contextes d'AO comportent régulièrement des expériences de travail d'équipe (p. ex., produire un spectacle), de gestion du stress (p. ex., se préparer pour une performance en gymnastique) ou d'initiative (p. ex., être le capitaine de l'équipe) dans leur programmation. Dans la littérature, ces expériences vécues par les jeunes dans le cadre de leurs AO ont été appelées « expériences développementales » (Hansen et al., 2003; Hansen & Larson, 2005), « expériences de croissance reliées à l'activité » (Bohnert et al., 2010;

Wilkes & Côté, 2010) et « expériences d'apprentissage » (Hansen et al., 2010). Nous les désignons simplement par le terme « expériences ».

À la suite de recherches menées auprès de milliers d'adolescents, Hansen et Larson (2002; 2005) ont répertorié onze types d'expériences communément rapportées par les participants dans le cadre d'AO, classés en six domaines d'expériences positives et un domaine d'expériences négatives. Parmi les domaines d'expériences positives, des expériences de développement personnel et interpersonnel sont signalées. Les expériences personnelles comprennent les expériences d'identité (p. ex., expériences d'exploration et de réflexion identitaire), les expériences d'initiative (p. ex., expériences liées à la fixation de buts, à l'effort, à la résolution de problèmes et à la gestion du temps) et les expériences de régulation des émotions (p. ex., expériences de gestion des émotions). Quant aux expériences de développement interpersonnel, elles comprennent les expériences de travail d'équipe et d'habiletés sociales (p. ex., expériences en groupe, de rétroaction, de leadership et de responsabilisation), les expériences de relations positives (p. ex., interactions avec divers pairs, exposition à des normes prosociales) et les expériences de relations avec les adultes et de développement de capital social (p. ex., intégration dans la communauté, liens avec la famille, préparation pour l'avenir). Le domaine d'expériences négatives, quant à lui, compte cinq sous-domaines : les expériences de stress, les expériences de comportements adultes inappropriées, les expériences d'influence négative, les expériences d'exclusion sociale et les expériences de dynamique négative.

Plusieurs chercheurs ont aussi avancé que les expériences vécues par les jeunes dans le cadre de leur participation pouvaient contribuer à leur développement positif (p. ex., Hansen & Larson, 2005; Hansen & Larson, 2007; Larson, 2011; Lerner, 2004). Roth et Brooks-Gunn (2003) ont ainsi rapporté que les programmes d'activités liés à des conséquences positives pour le DPJ

comportaient habituellement des expériences particulières. Une étude récente de Denault et Poulin (2016), portant expressément sur les expériences des jeunes dans les AO, a permis d'établir que la plupart des participants faisaient état d'une fréquence élevée d'expériences au cours de leur participation. Les résultats de ces auteurs ont aussi permis de déterminer que certaines caractéristiques des AO étaient associées à des profils d'expériences particuliers. D'abord, leurs résultats ont montré que la participation plus intense, le type d'activité et le niveau d'engagement des participants pouvaient prédire la fréquence d'expériences rapportées par les participants. Ces auteurs ont noté par ailleurs qu'une recherche plus poussée était nécessaire pour mieux comprendre l'effet précis des expériences vécues par les jeunes dans leurs AO sur leur ajustement. Ensemble, ces études font donc ressortir les expériences vécues par les jeunes dans les contextes d'AO en tant que caractéristiques propres des AO qui mériteraient un examen plus approfondi. Dans le cadre du programme de recherche, nous nous intéressons donc particulièrement au rôle de ces variables.

Afin de mieux comprendre le rôle éventuel des expériences vécues dans les AO au niveau du développement psychologique et émotionnel des jeunes, le programme de recherche explore donc les liens entre la participation, certaines conséquences du développement psychologique et émotionnel et les expériences. Vu l'état actuel de la recherche, nous proposons que les occasions d'apprentissage apportées par les expériences des participants au cours de leur participation sont en partie responsables de plusieurs des bienfaits psychologiques et émotionnels que fait ressortir la recherche dans ce domaine. À notre connaissance, cette hypothèse n'a pas encore été vérifiée.

5.1.2. L'engagement des participants aux AO. Souvent étudié dans le domaine du DPJ et de la psychologie positive, l'engagement est une variable reconnue pour son effet sur les conséquences positives au niveau psychologique (Larson, 2000). Dans les contextes d'AO, la recherche montre que l'effet de la participation sur les jeunes peut d'ailleurs varier en fonction de

leur niveau d'engagement.³ Dans la plupart des cas, les jeunes qui s'engagent à une AO y trouvent plaisir et renforcement positif, deux éléments qui ne sont pas toujours présents pour chacun dans d'autres contextes de vie (Martin et al., 2013). À cet égard, les contextes d'AO sont reconnus comme des milieux où les participants font état d'un niveau élevé de motivation pour des activités qui représentent des défis (Larson, 2000). En contrepartie, le contexte scolaire représenterait pour plusieurs un milieu où le défi est élevé, mais où la motivation peut être moindre. Par ailleurs, les activités de loisirs non structurées, telles que le temps passé entre amis, sont motivantes, mais ne représentent pas ordinairement un grand défi pour les jeunes. Par le fait même, les AO font figure de contextes optimaux pour favoriser le DPJ en raison, aussi, du niveau d'engagement des participants à leur activité.

Dans le cadre des AO, l'engagement peut être défini comme la volonté des participants à prendre part à l'activité, à devenir et demeurer motivés par l'activité, à voir les expériences d'apprentissage comme des défis, à obtenir des succès, à ressentir un sentiment d'appartenance et à un désir de continuer à participer (Larson, 2011). Un participant engagé est donc beaucoup plus que simplement présent au cours d'une activité (Walker, Marczak, Blythe & Borden, 2005). Dans le cadre du programme de recherche, la définition opérationnelle de l'engagement est empruntée au modèle de Bohnert et al. (2010), qui a déjà été utilisé dans le cadre d'études menées dans les contextes d'AO (p. ex., Martin et al., 2013). Selon cette définition, l'engagement dans l'activité

³ Il importe de signaler que l'engagement pourrait aussi être considéré comme un facteur individuel. Par contre, dans le cadre de la présente thèse, il est conceptualisé en fonction de l'activité organisée et non pas comme le niveau d'engagement d'un individu dans le contexte de sa vie en général. Pour cette raison, il est décrit comme un facteur propre au contexte d'AO.

comporte trois dimensions. La première, l'engagement comportemental, se rapporte à l'effort fourni et à la présence du participant dans son AO. Un participant ayant un engagement comportemental élevé persistera malgré les défis. La deuxième dimension, l'engagement affectif, se rapporte à la valeur associée, l'intérêt et le plaisir du participant. Un participant avec un engagement affectif élevé trouve plaisir à sa participation. Enfin, l'engagement cognitif, la troisième dimension, se rapporte au degré d'engagement cognitif et d'efficacité perçue des participants au cours de leur AO. Un participant ayant un engagement cognitif élevé fait des efforts et estime qu'il réussit bien dans son AO. Un haut niveau d'engagement est donc associé à un degré plus élevé d'attention, d'intérêt et d'appréciation pour l'activité, alors que des niveaux inférieurs sont associés à l'apathie, à une attention moindre, à l'ennui et à la passivité (Bohnert et al., 2010; Larson, 2000).

L'engagement est donc un facteur reconnu pour son influence au niveau de la participation et des bienfaits que retirent les jeunes de leur participation (Hansen & Larson, 2007; Martin et al., 2013). De fait, il a été suggéré que l'engagement est le facteur qui expliquerait le mieux l'effet de la participation sur les conséquences positives (Bohnert et al., 2010). De plus, Denault et Poulin (2016) ont montré que l'engagement (mesuré par la variable de « flow » dans leur étude) était un prédicteur significatif de la fréquence d'expériences individuelles et sociales des jeunes participants dans divers contextes d'AO. À la lumière de la recherche précitée, une meilleure compréhension de l'effet particulier de l'engagement dans les contextes d'AO sur le développement psychologique et émotionnel des participants est donc un objectif de notre programme de recherche. Globalement, nous supposons que l'engagement des participants influence positivement les bienfaits associés à leur participation. De plus, il y a peu de travaux qui, à notre connaissance, se sont penchés sur les interactions éventuelles de la participation et de

l'engagement sur les expériences des jeunes au niveau des conséquences du DPJ. Cela fait donc aussi partie des objectifs du programme.

5.1.3. Les adultes en charge des AO. Les caractéristiques des adultes en charge des programmes d'AO sont parmi les facteurs les plus importants et les mieux étudiés dans le domaine. Notre programme de recherche ne s'intéresse pas précisément à l'influence cruciale de ces personnes, mais leur rôle au niveau du développement des participants est connu (Camiré, Trudel & Forneris, 2012; Eccles, 2005; Firzly, Sirois-Leclerc & Blanchard, 2015; Gaudreau et al., 2016; Gould & Carson, 2008; Gould, Chung, Smith & White, 2006; Larson & Brown, 2007; Mahoney et al., 2005; Mahoney et al., 2009; Pierce et al., 2017). Les adultes en charge sont habituellement responsables du climat de motivation et du type de buts adoptés par les participants et ils influencent le genre d'évaluation que les participants font de leurs progrès. Ils sont d'ailleurs reconnus comme les individus les plus influents dans certains contextes (p. ex., les entraîneurs dans les contextes sportifs; Ntoumanis & Biddle, 1999) et agissent souvent à titre de mentors pour les participants tout en structurant et en facilitant le contenu des activités (Firzly et al., 2015; Hansen & Larson, 2007). De cette façon, ils peuvent influencer sur le développement des participants par leur façon de gérer l'environnement, de structurer les activités et de déterminer, dans une certaine mesure, à quelles expériences les participants seront exposés. Ils sont donc dans une position optimale pour soutenir les jeunes et pour façonner leur développement au cours de leur participation (Larson & Brown, 2007; Rusk et al., 2013). Le présent programme de recherche ne vérifie pas d'hypothèse quant au rôle précis des adultes en charge, mais s'intéresse plutôt aux effets de variables moins souvent étudiées qui sont décrites ci-dessus. Par contre, le rôle des adultes en charge des AO dans le développement psychologique et émotionnel des participants ne devrait pas être sous-estimé.

5.1.4. Les multiples dimensions de la participation aux AO. Maintes études ont utilisé des mesures dichotomiques de la participation qui comparaient les participants avec les non-participants aux AO (Mahoney et al., 2009). Les résultats de ces études ont permis de relever des différences significatives entre les participants et les non-participants au niveau de plusieurs indicateurs de développement positif, tels que l'estime de soi, la réussite scolaire, les aspirations scolaires et les comportements antisociaux (Holland & Andre, 1987; Mahoney et al., 2009). Par contre, la participation aux AO est maintenant reconnue comme un concept multidimensionnel (Bohnert et al., 2010; Denault & Poulin, 2009; Mahoney et al., 2009; Viau & Poulin, 2014). La nature binaire de la mesure de participation de certaines études ne permet donc pas de capter les nuances associées aux multiples dimensions de la participation.

La recherche récente s'est élargie et approfondie quant aux dimensions de la participation (Mahoney et al., 2009) et aux conséquences distinctes qui leur sont associées. Ensemble, ces études plus récentes ont permis de montrer que les résultats relatifs aux indicateurs du DPJ différaient souvent en fonction de la dimension de participation qui était examinée (p. ex., Bohnert et al, 2010; Denault & Poulin, 2009; Fredricks & Eccles, 2006). Bien que notre programme de recherche n'examine pas d'hypothèses liées aux effets distincts de ces dimensions, il est essentiel, pour le situer dans le contexte théorique plus large, d'examiner la façon dont plusieurs auteurs ont défini la participation ainsi qu'aborder comment leurs résultats ont précisé les connaissances dans ce domaine. Les dimensions les plus communément étudiées sont donc résumées ci-dessous.

5.1.4.1. L'intensité. La dimension de l'intensité représente typiquement le temps consacré à une activité au cours d'une période de temps prédéfinie (p. ex., heures/semaine). À cet égard, les résultats de l'étude qualitative de Pierce, Gould, Cowburn et Driska (2016) ont souligné, par exemple, que la participation intense à une AO, telle qu'un camp d'entraînement de lutte très

intensif, avait des retombées à court et à long terme sur le développement psychologique des adolescents qui y participaient. À leur tour, les résultats de Gardner et al. (2008) ont révélé qu'une participation plus intense était associée à un meilleur ajustement psychologique chez les participants à l'âge adulte. De plus, Denault et Poulin (2016) ont montré que l'intensité de participation était un prédicteur significatif de la fréquence d'expériences individuelles et sociales rapportée par les participants aux AO. L'intensité représente donc une dimension de la participation qui a une influence éventuellement importante sur les conséquences observées dans la présente thèse.

5.1.4.2. La durée. Cette dimension se rapporte au temps consacré à la participation dans un contexte d'activité organisée. Souvent, la durée de participation est mesurée en années. En d'autres mots, cette dimension quantifie l'exposition à un contexte particulier (ou à plusieurs contextes à la fois). La durée de la participation a été associée à certaines différences au niveau du DPJ (Bohnert et al., 2010; Eccles & Gootman, 2002; Hansen & Larson, 2007). Gardner et al. (2008), par exemple, ont montré qu'une plus longue durée de participation est liée à de plus grandes chances de poursuivre des études postsecondaires et à un plus haut niveau d'engagement civique à long terme.

5.1.4.3. La variété. Cette dimension de la participation reflète le nombre d'AO différentes auxquelles les jeunes participent ou, selon l'étude, le nombre d'AO différentes auxquelles ils ont participé. Des études ont examiné les effets de la variété sur les conséquences liées au développement (p. ex., Blomfield & Barber, 2009; Forneris, Camiré & Williamson, 2014; Fredricks & Eccles, 2006). En général, les conclusions indiquent que les jeunes engagés dans une plus grande variété d'activités en retirent un plus grand nombre d'atouts associés au DPJ (i.e., meilleur ajustement psychologique, meilleurs résultats scolaires) et présentent moins de

comportements à risque que les jeunes qui participent à une seule activité ou qui ne participent pas du tout (Bohnert et al., 2010). En effet, l'étude canadienne de Forneris et al. (2014) a montré que les jeunes qui participaient à une combinaison d'activités incluant des sports ainsi qu'au moins une autre activité non sportive détenaient plus d'atouts développementaux et manifestaient un plus haut niveau d'engagement scolaire que les jeunes qui ne participaient pas aux AO. Une autre étude canadienne a utilisé une approche axée sur la personne afin d'examiner les effets de divers portfolios d'activités sur l'ajustement à plus long terme (Viau & Poulin, 2014). Les portfolios représentaient des combinaisons d'activités auxquelles les jeunes participaient simultanément ou auxquels ils avaient participé dans le passé. Les résultats de cette étude ont montré que certains portfolios d'activités étaient liés de façon distincte à des conséquences particulières.

5.1.4.4. Le type d'activité et la nature des contextes. Le type d'AO (i.e., activité sportive, activité artistique) et la nature des contextes (organismes communautaires, milieu scolaire) représentent des dimensions de la participation qui ont aussi été étudiées (Gardner et al., 2008; Guèvremont, Findlay & Kohen, 2014; Hansen et al., 2010; Hansen & Larson, 2007; Larson et al., 2006; Mahoney et al., 2009; Viau & Poulin, 2014). Globalement, la recherche a montré qu'il existe des différences au niveau des conséquences liées au DPJ en fonction du type d'activité (p. ex., Denault & Poulin, 2016; Guèvremont et al., 2014; Larson et al., 2006). Il convient de signaler que la plus grande partie de la recherche dans le courant du DPJ a été réalisée dans les contextes d'activités sportives ou en utilisant des mesures agrégées représentant la participation simultanée à multiples AO (Mahoney et al., 2009). Les conséquences associées à divers types d'activités sont résumées ci-dessous.

Les activités sportives sont les AO les plus populaires chez les jeunes canadiens (Denault & Poulin, 2009; Guèvremont et al., 2008; Viau & Poulin, 2014) ainsi que chez les jeunes

américains (p. ex., Mahoney et al., 2009). Cette popularité se reflète aussi dans la recherche qui prend de plus en plus d'ampleur dans ce domaine (Holt, 2008; Holt et al., 2016). La participation aux activités sportives a été associée aux habiletés sociales de coopération, de travail d'équipe et de compétences avec les pairs (p. ex., Fraser-Thomas, Côté & Deakin, 2005; Gould & Carson, 2008; Hansen et al., 2003), à la prévention de problèmes antisociaux (p. ex., comportements à risque, consommation de drogues) (Feldman & Matjasko, 2005), à de plus hauts niveaux de contribution à la communauté chez les jeunes (Lerner et al., 2005) et à la résolution de problèmes et à la poursuite de buts (Danish, Taylor & Fazio, 2003). Selon certains, les contextes d'activités sportives sont un milieu où les jeunes peuvent explorer les émotions (Holt, 2008) et apprendre à gérer le stress (Gould & Carson, 2010). Il semblerait que la régulation et le contrôle des émotions soient des habiletés communément acquises dans les contextes sportifs (p. ex., Danish et al., 2003; Larson et al., 2006). De plus, les contextes sportifs promeuvent le développement de l'identité et d'une meilleure connaissance de soi (Holt, 2008). Malgré tout, il est connu que la participation aux sports peut également entraîner des expériences négatives, notamment des expériences de stress (Larson et al., 2006; Scanlan, Babkes & Scanlan, 2005), des dynamiques de groupes négatives, des comportements inappropriés de la part d'entraîneurs (p. ex., Brustad, Babkes & Smith, 2001) et une plus grande consommation d'alcool chez les jeunes (Eccles & Barber, 1999; Kwan et al., 2014). Enfin, certains chercheurs ont signalé que les jeunes sportifs (en particulier les garçons qui pratiquent des sports de contact) semblent avoir un plus faible niveau de raisonnement moral (Weiss & Smith, 2002).

Les contextes artistiques ont moins souvent été étudiés que les activités sportives (Benson & Saito, 2000; Feldman & Matjasko, 2005; Martin et al., 2013) malgré le fait qu'ils figurent parmi les contextes à forte participation des jeunes (Ewing, 2010). Les activités artistiques comprennent,

entre autres, les arts de la scène (i.e., danse, théâtre), les arts visuels et médiatiques, la musique (i.e., chant, musique instrumentale). De fait, les contextes d'activités artistiques permettent aux jeunes d'explorer et de développer leur identité (Larson et al., 2006; Martin et al., 2013). Il semblerait aussi que les activités artistiques procurent plus d'expériences permettant de s'engager dans le développement d'une identité personnelle que les autres types d'activités (Hansen et al., 2003). De plus, les activités artistiques ont été associées au développement du sens d'initiative et de l'autodétermination (Larson et al., 2006) ainsi qu'au développement des compétences interpersonnelles (Heath, 2001). La participation aux activités artistiques a également été liée au développement de la connaissance de soi, ainsi qu'à l'estime de soi, la satisfaction de vie et le sentiment d'avoir un but et un sens à la vie (Martin et al., 2013). Selon Hunter (2005), la participation artistique peut aussi entraîner le développement de sentiments positifs tels que la confiance, le sentiment d'appartenance et l'empathie. Certaines études ont aussi montré que les jeunes qui participent dans des activités artistiques considèrent qu'ils ont une place au sein de leur communauté et ont davantage l'impression d'y contribuer (Youniss, McLellan, Su & Yates, 1999).

Enfin, les activités communautaires regroupent divers types d'activités (p. ex., clubs, scouts, bénévolat) qui ont moins fréquemment été examinées. Cependant, une étude américaine longitudinale à multiples vagues sur les clubs 4-H, réalisée par Lerner et al. (2005), a souligné le rôle positif de ce genre d'activités. De plus, certains résultats suggèrent que la participation aux activités communautaires est liée à des expériences d'apprentissage de normes prosociales ainsi qu'au développement du capital social chez les jeunes (Hansen et al., 2003; Larson et al., 2006). Certaines études montrent aussi que les activités communautaires permettent aux jeunes de développer des capacités de leadership et de tisser des liens avec des personnes-ressources dans leur communauté (p. ex., Hansen et al., 2003). L'étude comparative de Larson et al. (2006), par

exemple, a montré que les activités communautaires à affiliation religieuse entraînaient le développement de l'identité et de compétences interpersonnelles et apportaient des expériences de régulation émotionnelle plus que tout autre type d'activité. Par ailleurs, les activités de service à autrui (p. ex., une activité de bénévolat) ont aussi été liées au développement d'habiletés à travailler en équipe, aux relations positives et au développement de capital social.

5.1.4.5. Autres effets de la participation. La recherche présentée précédemment atteste l'importance d'examiner la participation en fonction de ses multiples dimensions. Par contre, des études ont aussi montré que les interactions entre certaines dimensions de participation étaient prédictives de conséquences particulières. Par exemple, les résultats de Gardner et al. (2008) ont indiqué que les effets positifs de l'intensité de participation augmentaient en fonction de la durée de la participation. Bohnert et al. (2010) ont aussi fait remarquer la présence de relations réciproques entre la durée et l'intensité de la participation. Ensuite, Rose-Krasnor et al. (2006) ont mené une étude auprès d'un échantillon canadien de 7 430 élèves du palier secondaire dont les résultats, obtenus au moyen d'analyses de régression multiple, laissent voir que la variété et l'intensité de la participation sont positivement liées au bien-être (mesuré à l'aide d'un indicateur reflétant les symptômes de dépression, d'anxiété sociale, d'estime de soi, d'optimisme, et de stress quotidien) des participants. De plus, leurs résultats ont indiqué que la variété de la participation contribuait davantage au bien-être que l'intensité. Selon ces auteurs, cela pourrait être dû au plus grand nombre de différentes occasions d'apprentissage de compétences diverses qu'offre une participation plus diversifiée. Ensuite, dans un échantillon québécois comprenant 299 jeunes de la septième à la onzième année, Denault et Poulin (2009) ont montré que les participants dont la participation aux AO était plus intense et plus variée avaient un niveau d'engagement plus grand à l'école et acquéraient, dans le temps, des valeurs sociales plus positives que les jeunes dont la

participation aux AO était moins intense et moins variée. Enfin, les résultats de Viau et Poulin (2014) ont également montré que les différences au niveau des conséquences associées à divers portfolios d'activités étaient aussi liées à la fois à l'intensité et à la durée de participation chez les jeunes.

D'autres nuances ont aussi été apportées quant à l'effet de la participation sur certaines conséquences du développement psychologique et émotionnel. Marsh et Kleitman (2003), Rose-Krasnor et al. (2006) et Randall et Bohnert (2009) ont tous confirmé la présence d'effets non linéaires entre certaines dimensions de la participation et les conséquences qui y étaient associées. D'abord, Rose-Krasnor et ses collègues ont montré que la variété de participation cessait d'être un prédicteur positif de l'ajustement psychologique lorsque les participants étaient engagés dans plus de cinq contextes d'AO à la fois. Randall et ses collègues, à leur tour, ont avancé que la relation entre la participation et la dépression était non linéaire et qu'elle variait en fonction de l'intensité de la participation, avant d'atteindre un plateau. Ensuite, Marsh et Kleitman ont établi que les effets de la participation sportive sur les conséquences sont généralement linéaires, mais ont aussi déterminé qu'à des niveaux extrêmes la participation influait négativement sur une conséquence précise, soit le nombre de demandes d'admission à l'université. Prises ensemble, ces études laissent entrevoir une possible relation curvilinéaire entre certaines dimensions de la participation et certains aspects du DPJ [voir les revues de Bohnert et al. (2010) ou de Farb et Matjasko (2012), pour plus de détails].

5.2. Variables environnementales. À la lumière des prémisses du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979), plusieurs facteurs environnementaux semblent aussi jouer des rôles influents sur la participation aux AO et sur ses conséquences éventuelles (Mahoney et al., 2009).

Bien que ces variables ne fassent pas l'objet d'étude spécifique dans ce programme de recherche, des exemples communs sont fournis dans cette section.

5.2.1. La famille. Le contexte familial exerce une influence fondamentale sur le développement et il est évident que c'est ce contexte écologique qui prévaut au niveau du développement de bien des jeunes (p. ex., Mahoney et al., 2005; Mahoney et al., 2009). Certains chercheurs ont relevé plusieurs facteurs familiaux qui influencent la participation aux AO et les conséquences qui y sont liées. Selon la théorie de l'attachement (Ainsworth & Bowlby, 1991), un attachement sécuritaire à un adulte, souvent aux parents, est crucial pour le développement positif au cours de la vie. En fait, les jeunes qui ont un attachement plus sécuritaire à leurs parents ou leurs figures d'attachement font voir, par exemple, une plus grande satisfaction de vie (Ma & Huebner, 2008). La recherche a aussi montré que le soutien des parents est un prédicteur de l'ajustement psychologique (Huebner et al., 2013) ainsi que de la participation aux AO (Anderson, Funk, Elliott & Smith, 2003). Les styles parentaux jouent aussi un rôle crucial; un style parental « autoritaire » (i.e., chaleureux avec des règles et attentes claires) a été associé positivement à la participation et à l'ajustement des adolescents (Simpkins et al., 2009).

De plus, une étude dans le domaine des sports (Gaudreau et al., 2016) laisse supposer que les effets positifs de certains éléments du contexte d'AO, notamment, dans ce cas, l'effet positif associé au soutien de l'autonomie accordé par l'adulte en charge, diffèrent en fonction du niveau de soutien de l'autonomie accordé par les parents des participants. En effet, leurs résultats montrent que le soutien de l'autonomie accordé par l'adulte en charge aurait un effet compensatoire pour les participants qui perçoivent un faible soutien de l'autonomie de la part de leurs parents. Cela indique donc que le rôle des AO peut différer chez les jeunes dont les parents ne répondent pas adéquatement à certains de leurs besoins et qui se trouvent ainsi plus à risque de conséquences

négligées. Le rôle des facteurs du contexte écologique de la famille est donc considérable et, bien qu'il ne soit pas examiné dans la présente thèse, il est important de le prendre en considération dans l'interprétation des résultats.

5.2.2. Les pairs. Les pairs ont une importance cruciale tout au long du développement et sont reconnus comme facteurs qui influencent la participation ainsi que les conséquences de la participation aux AO (Farb & Matjasko, 2012; Holt et al., 2016; Mahoney et al., 2009). Les pairs peuvent influencer le choix de l'AO (Mahoney et al., 2005; Mahoney et al., 2009), le niveau de plaisir et d'intérêt que les participants trouvent dans leur activité (Hansen & Larson, 2007), ainsi que les perceptions des jeunes participants concernant divers aspects de l'activité et de leur personne (Gould & Carson, 2008). Les relations avec les pairs peuvent aussi exercer une influence considérable sur l'expérience de participation et les bienfaits que les jeunes retirent de leurs AO. En fait, la relation entre la participation et certaines conséquences positives semble varier en fonction des caractéristiques des pairs (Mahoney et al., 2005). Certaines de ces caractéristiques ont d'ailleurs été reconnues comme des variables médiatrices des liens entre la participation et la consommation d'alcool, la dépression et l'estime de soi (Simpkins, Eccles & Becnel, 2008). L'influence des pairs n'est pas évaluée dans le programme de recherche, mais elle devra néanmoins être prise en considération dans l'interprétation des résultats.

5.2.3. L'environnement géographique. Enfin, l'accessibilité de certaines AO diffère souvent en fonction de la zone géographique et influence donc significativement les possibilités d'AO offertes aux jeunes (Mahoney et al., 2009). De plus, le niveau de sécurité de certains quartiers est reconnu comme une variable qui peut aussi influencer la participation (Furstenberg, Cook, Eccles, Elder & Sameroff, 1999; Mahoney et al., 2009), puisque les jeunes et leurs parents peuvent faire des choix en fonction de leur perception du niveau de sécurité associé à un

programme d'AO. Certains chercheurs ont aussi relevé des effets liés à la taille des collectivités sur la performance sportive (Côté, Macdonald, Baker & Abernethy, 2006; Macdonald, Cheung, Côté & Abernethy, 2009). Selon eux, dans plusieurs disciplines, les sportifs natifs de villes de moins de 500 000 habitants sont proportionnellement sur-représentés dans les ligues sportives de haut niveau. Un avantage lié aux plus petites villes semble donc être présent dans ce domaine.

5.3. Variables individuelles et sociodémographiques. Les effets de plusieurs variables individuelles et sociodémographiques sont communément étudiés et mesurés dans les études du domaine du DPJ (Farb & Matjasko, 2012; Mahoney et al., 2009). Le sexe, l'âge, la langue, le niveau d'éducation des parents, l'origine ethnique et le statut socioéconomique sont des variables individuelles qui semblent avoir un effet significatif sur la participation ou sur certaines conséquences du DPJ (p. ex., Fredricks & Eccles, 2006; Fredricks & Eccles, 2008; Mahoney et al., 2009; Martin et al., 2013). Ensuite, des facteurs individuels d'autosélection, dont l'intérêt, la motivation et les compétences, sont aussi des déterminants de la participation qui peuvent avoir des effets sur les conséquences (Huebner et al., 2013; Mahoney et al., 2009). Les conclusions de quelques études représentatives du domaine sont présentées ci-dessous.

Le sexe se révèle être une variable qui influe sur la participation ainsi que sur les conséquences associées (Denault & Poulin, 2009; Farb & Matjasko, 2012; Guèvremont et al., 2008), avec plusieurs différences quant au type d'activité choisie et au niveau des indicateurs de DPJ. De plus, plusieurs auteurs du domaine des sports (p. ex., Edgar & O'Donoghue, 2005; Vincent & Glamser, 2006) ont indiqué la présence d'un effet relatif lié à l'âge des participants sur la performance sportive et les chances de réussite à long terme. Selon ces auteurs, les jeunes sportifs nés plus tôt dans l'année ont de meilleures chances de réussite dans leur sport. Cela serait dû au fait que les jeunes sportifs sont regroupés selon leur groupe d'âge, ce qui aurait un rôle

cumulatif quant aux possibilités qui leur sont offertes ou accessibles au cours de leur développement. L'origine ethnique est aussi apparue comme un facteur modérateur de l'ajustement psychologique dans certaines études (Fredricks & Eccles, 2006; Fredricks & Eccles, 2008). Plus précisément, des jeunes appartenant à certains groupes ethniques manifestaient de plus hauts niveaux de dépression et de symptômes intériorisés.

Dans le contexte canadien (Guèvremont et al., 2008), il semble que la participation à une AO chez les jeunes varie en fonction de l'âge, de la structure familiale, du statut socioéconomique et de la région de résidence (i.e., urbaine ou rurale). Plus précisément, les jeunes âgés entre dix et dix-sept ans participent en plus grand nombre aux AO que les enfants âgés entre six et neuf ans. Les ressources financières influencent aussi dans bien des cas le type d'activités auxquelles les jeunes peuvent participer (Mahoney et al., 2009). En effet, les jeunes qui grandissent dans des familles plus aisées et qui habitent avec leurs deux parents participent davantage aux AO, probablement parce que les coûts souvent associés à la participation représentent un obstacle moins important pour ces familles (Guèvremont et al., 2008; 2014). Des différences en fonction des provinces et régions canadiennes ont aussi été observées. On constate notamment un taux de participation plus faible chez les jeunes québécois.

6. Le programme de recherche

Le programme de recherche vise à contribuer, par le truchement de quatre études, au vaste domaine de recherche du DPJ en apportant de l'information nouvelle sur le développement psychologique et émotionnel de la jeunesse dans les contextes d'AO. À cette fin, il cible, dans un premier temps, le lien entre la participation aux AO et le développement psychologique et émotionnel et, dans un deuxième temps, le rôle de certaines variables propres aux contextes d'AO

sur ces conséquences. Informé par la littérature recensée précédemment, le programme de recherche tentera de répondre à quatre questions de recherche.

Question 1. Quel est l'effet de la participation aux activités organisées sur les conséquences positives pour le développement psychologique et émotionnel? Au cours de ce projet, nous cherchons à confirmer un lien relevé par plusieurs chercheurs entre la participation et les conséquences positives de développement psychologique et émotionnel (p. ex., Bohnert et al., 2010; Denault & Poulin, 2016; Holland & Andre, 1987, Farb & Matjasko; 2012; Mahoney et al., 2009; Marsh, 1993). Par conséquent, nous vérifions l'hypothèse selon laquelle l'effet de la participation sur l'ajustement psychologique est positif. Puisque la recherche est limitée en ce qui concerne la présence d'un lien entre la participation aux AO et les compétences émotionnelles, nous vérifions l'hypothèse exploratoire selon laquelle l'effet de la participation sur les compétences émotionnelles est positif. Par ailleurs, étant donné les nombreux autres facteurs qui peuvent façonner et influencer ce lien, nous nous attendons à ce que l'effet de la participation sur ces conséquences positives du développement psychologique et émotionnel soit relativement faible.

Question 2. Quel est le rôle des expériences vécues par les participants dans le cadre de leurs AO sur leur développement psychologique et émotionnel? Les résultats auxquels ont abouti plusieurs études corroborent l'idée selon laquelle les expériences des participants au cours de leur participation pourraient expliquer en partie les bienfaits psychologiques et émotionnels souvent associés à la participation aux AO. Nous examinons expressément cette hypothèse exploratoire au cours du programme de recherche de diverses façons. D'abord, nous explorons les liens entre les expériences, la participation et les conséquences positives du développement psychologique et émotionnel dans nos études. De plus, nous proposons que les expériences

rapportées par les participants aux AO puissent expliquer, du moins en partie, l'effet de la participation sur les conséquences du développement psychologique et émotionnel. À cet égard, nous cherchons à confirmer la validité des expériences vécues par les jeunes dans leurs AO en tant que médiateurs éventuels de l'effet de la participation sur les conséquences du développement psychologique et émotionnel. À cet effet, nous supposons qu'une plus grande participation est associée à une plus haute fréquence d'expériences et, qu'à leur tour, les expériences sont liées à de meilleures conséquences.

Question 3. Quel est l'effet de l'engagement des participants à leur AO sur leur développement psychologique et émotionnel? Les conclusions qui ressortent de plusieurs études corroborent aussi l'idée selon laquelle l'engagement des participants au cours de leur participation pourrait influencer à la fois les bienfaits psychologiques et émotionnels associés à la participation aux AO ainsi que les expériences particulières vécues par les participants lors de leur participation. Nous examinons cette hypothèse exploratoire au cours du programme de recherche et explorons les liens entre l'engagement, la participation, les expériences et les conséquences positives du développement psychologique et émotionnel. En particulier, nous proposons que l'engagement puisse influencer l'effet de la participation sur les conséquences. À cet égard, nous vérifions la validité de l'engagement en tant que modérateur de l'effet de la participation sur les conséquences du développement psychologique et émotionnel. À un niveau élevé d'engagement, nous nous attendons à ce que l'effet de participation sur les conséquences psychologiques soit de plus grande magnitude. À un niveau plus bas, nous nous attendons à ce qu'il soit de plus faible magnitude. Ensuite, nous nous attendons aussi à ce que l'engagement influence les expériences rapportées par les participants. De façon similaire, à un niveau plus élevé d'engagement, nous nous attendons à ce que la participation soit associée à un plus grand nombre d'expériences. À un niveau plus bas,

nous nous attendons à ce que cet effet soit nul ou encore de faible magnitude. Ces hypothèses exploratoires seront vérifiées au moyen des études longitudinales décrites dans la présente thèse.

Question 4. Quelles sont les contributions d'autres variables clés au développement psychologique et émotionnel des participants? De nombreux chercheurs soulignent l'importance d'examiner des modèles du développement qui incorporent des variables antécédentes et des facteurs confondants afin de pouvoir mieux décrire les effets des AO (Farb & Matjasko, 2012; Feldman & Matjasko, 2005; Pierce et al., 2017). La recherche recensée l'atteste. À cet effet, le présent programme de recherche inclut dans certaines analyses quelques-unes des variables qui pourraient influencer certains aspects du développement. Selon plusieurs, l'inclusion de ces variables dans les modèles décrivant le développement des jeunes prime à ce stade de la recherche dans le domaine (Farb & Matjasko, 2012; Mahoney et al., 2009). Nous supposons donc que les variables figurant en tant que covariables dans nos études auront une influence sur les liens examinés. Leur inclusion permettra de nuancer les résultats d'analyse et de cerner précisément les effets de la participation, des expériences et de l'engagement qui sont au cœur des questions de recherche précédentes. Cela permettra aussi d'examiner et de documenter le rôle spécifique joué par certaines variables clés dans d'autres échantillons. Les résultats particuliers liés aux contributions propres à ces variables clés seront surtout abordés dans la discussion générale.

Les articles. Le programme de recherche porte précisément sur l'effet de la participation aux AO sur deux indicateurs du développement psychologique et émotionnel chez les jeunes : l'ajustement psychologique (article 1) et les compétences émotionnelles (article 2).⁴

⁴ Il importe de signaler que les échantillons pour les études longitudinales des articles 1 et 2 sont tirés de la même base de données.

Dans l'article 1, qui constitue le chapitre 2, une revue de la littérature traitant des effets de la participation aux AO sur l'ajustement psychologique est présentée. Les liens entre la participation aux AO, les expériences dans les AO, l'engagement aux AO et l'ajustement psychologique des participants sont examinés dans cet article. Tout d'abord, les différences entre les participants et les non-participants aux AO au niveau de quatre indicateurs de l'ajustement psychologique et des expériences vécues sont examinées à l'aide d'une étude préliminaire à devis transversal. Ensuite, informée par les résultats de la première étude, la deuxième étude utilise un devis longitudinal afin d'examiner l'effet éventuel de la participation aux activités artistiques sur deux indicateurs de l'ajustement psychologique dans le temps. Des modèles de médiation multiple qui proposent les expériences vécues dans l'AO comme médiateurs de l'effet de la participation sur deux indicateurs d'ajustement psychologique sont ensuite évalués, de même que, par la suite, un modèle incorporant le rôle modérateur de l'engagement. Dans les modèles précédents, l'influence de certaines covariables est contrôlée. Les quatre questions de recherche posées sont abordées par ces deux études en ce qui a trait à l'ajustement psychologique.

L'article 2, constituant le chapitre 3, présente un volet très exploratoire de la thèse. D'abord, une revue de la littérature traitant des liens entre la participation et les compétences émotionnelles est présentée. Deux études explorent l'effet de la participation aux AO sur les compétences émotionnelles. La première étude présente des données obtenues à l'aide d'un devis transversal sur les liens entre la participation aux AO et les compétences émotionnelles. Le rôle médiateur des expériences au niveau de l'effet de la participation sur les compétences émotionnelles est exploré. Ensuite, la deuxième étude présente des données longitudinales décrivant l'effet, dans le temps, de la participation sur les compétences émotionnelles. Les expériences sont aussi, encore une fois, examinées comme médiateurs éventuels du lien entre la

participation et les compétences émotionnelles, cette fois-ci, dans le temps. Un autre modèle intègre ensuite l'engagement comme modérateur des effets directs et indirects de la participation sur les compétences émotionnelles au cours du temps. Des covariables sont incluses dans les modèles. Les quatre questions de recherche posées sont abordées par ces deux études en ce qui a trait aux compétences émotionnelles.

Par l'entremise de ces deux articles, la présente thèse envisage des contributions au niveau théorique qui, éventuellement, peuvent aussi avoir des retombées pratiques. En empruntant une approche corrélacionnelle plutôt exploratoire, la recherche effectuée vise à contribuer de l'information nouvelle sur divers plans. D'abord, en plus d'examiner l'effet de la participation sur le développement psychologique et émotionnel, nous explorons les effets éventuels de variables moins souvent examinées dans les contextes de recherche du DPJ, à savoir les expériences et l'engagement. Mieux comprendre les rôles particuliers de ces variables permettra une meilleure compréhension globale de l'effet des AO sur le développement des jeunes. Ensuite, nous nous penchons, dans deux des quatre études, sur des contextes d'AO moins souvent documentés, soit ceux des arts, ce qui apporte aussi plus d'information sur ces milieux. Enfin, nos échantillons proviennent de populations canadiennes-françaises qui font moins souvent l'objet de recherche dans le domaine. Ensemble, ces contributions théoriques permettront de continuer à faire avancer la recherche dans le domaine et d'indiquer des pistes de recherche future. Sur le plan pratique, les *expériences* et l'*engagement* ont été retenus comme variables à examiner dans le programme de recherche puisqu'elles représentent des points d'intervention pouvant éventuellement être modifiées dans les contextes d'AO (Martin et al., 2013). En s'attardant à des variables malléables, le programme de recherche vise donc d'éventuelles retombées pratiques pouvant proposer aux décideurs des pistes de solution plus concrètes. Éventuellement, nos résultats pourraient peut-être

permettre d'aiguiller la programmation d'AO. Par le fait même, les possibilités de développement positif des jeunes participants aux AO pourraient être améliorées.

Les chapitres 2 et 3 présentent les articles ainsi que les figures et tableaux s'y rapportant. Ils sont suivis d'une discussion générale au chapitre 4 qui fait un retour sur les objectifs du programme de recherche et les contributions particulières de la thèse.

CHAPITRE 2

Organized Activity Participation and Youth Psychological Adjustment: Examining the Impact of Youth Experiences and Youth Engagement

Organized Activity Participation and Youth Psychological Adjustment: Examining the Impact of
Youth Experiences and Youth Engagement

Héloïse Sirois-Leclerc^a & Céline M. Blanchard^a

Author Note

^a School of Psychology, University of Ottawa
136 Jean-Jacques Lussier St., Ottawa, ON, K1N 6N5, Canada.

Abstract

Goals: Grounded in the Positive Youth Development approach, this correlational research examined the effect of youth participation in organized activities (OAs) on psychological adjustment (PA) through two studies. This research also explored the potential effects of youth experiences and of youth engagement on participant PA. **Study 1:** A preliminary cross-sectional study examined differences in PA between participants in OAs and non-participants, as well as differences in the experiences reported by these youths. Correlations between OA participation and six types of experiences were also examined. Differences between OA participants and non-participants in terms of PA and reported experiences emerged, as did significant correlations between PA indicators and youth experiences. **Study 2:** To expand on previous findings, Study 2 focused on OA participants' PA from a longitudinal perspective. While controlling for the influence of covariates, two multiple mediation models (MMMs) explored the viability of youth experiences as mediators in the hypothesized relation between OA participation and two indicators of PA. Then, to examine the role of youth engagement, two moderated MMMs tested the viability of youth engagement as a moderator of the effects of participation on PA and on experiences. Although results did not support the presence of a significant direct effect of participation on PA in these models, some support was found for the viability of engagement as a moderator of the indirect effects of participation on PA through experiences of identity and initiative on indicators of PA. Engagement also emerged as a moderator of the effects of participation on some experiences. **Conclusion:** Engagement and specific youth experiences emerged as variables that play a significant role in OA participants' PA despite the absence of a direct effect of participation on PA. Limitations and implications for future research and practice are discussed.

Keywords: Organized activities, Psychological adjustment, Positive youth development

Organized Activity Participation and Youth Psychological Adjustment: Examining the Impact of Youth Experiences and Youth Engagement

In Canada, 86% of youth participate in organized activities (OAs; Guèvremont, Findlay, & Kohen, 2008). In some Canadian provinces, financial governmental incentives are currently in place to encourage families to register their children in OAs (Ontario Ministry of Finance, 2016). Increasingly, OAs are recognized as prime settings for “enhancing young people’s development” (Durlak, Weissberg, & Pachan, 2010; p. 295) and emerge as important contexts for emotional, social, and civic development (Mahoney, Vandell, Simpkins, & Zarrett, 2009). To that effect, research has described the positive impact of OA participation on development (e.g., Eccles & Gootman, 2002; Farb & Matjasko, 2012) and a growing number of practitioners, educators, and policy makers are turning to contexts such as OAs to support youth development (Hansen, Skorupski, & Arrington, 2010; Mahoney et al., 2009). Given the implications for policy and practice, a better understanding of the developmental processes at play in contexts of OAs is essential.

Organized Activities and Psychological Adjustment

Many scholars have examined the effects of OA through the lenses of the Positive Youth Development (PYD) approach (Mahoney et al., 2009). This approach stipulates that youth represent valuable resources that, given the proper conditions to grow, can flourish. Borrowing from positive psychology and rooted in the ecological model of human development (Bronfenbrenner, 1979), the PYD approach has contributed to a research agenda that focuses on examining the assets and environments that foster positive youth outcomes (Huebner, Hills, & Jiang, 2013). Within this approach, scholars continue to seek a better understanding of how contexts such as OAs can foster positive developmental processes such as psychological

adjustment (e.g., Durlak et al., 2010; Farb & Matjasko, 2012). In our research, we defined OAs as structured activities such as youth sports, arts or clubs, which occur on a regular basis, are supervised by adults, involve other youth, and are not part of the regular academic curriculum.

Psychological adjustment (PA) is an indicator of PYD (Eccles & Gootman, 2002) that has previously been examined as an outcome of OA participation (Bohnert, Fredricks, & Randall, 2010; Farb & Matjasko, 2012). Together, numerous studies have shown that OA participation, in general, has a positive effect on youth psychological adjustment (e.g., Blomfield & Barber, 2009; Durlak et al., 2010; Eccles & Barber, 1999; Eccles & Gootman, 2002; Gilman, 2001). For example, a meta-analysis by Durlak et al. (2010) examined the benefits of 75 youth programs varying in nature and type. Findings indicated that, overall and compared to youth who were non-participants, OA participants made significant gains relating to positive self-perceptions and social behaviours over time. A relatively small but positive and significant effect of participation on outcomes was noted across programs included in this meta-analysis. A greater portion of research in this area has focused on youth in sports. A recent review, for example, demonstrated that OA sport participation was associated with positive psychological outcomes such as self-concept and sense of personal control and mastery (Clark, Camiré, Wade, & Cairney, 2015). In the arts field, however, the findings of Martin et al. (2013) have also indicated that OA participation is a significant predictor of self-esteem, sense of meaning and purpose, and happiness. Furthermore, in a Canadian sample, Rose-Krasnor, Busseri, Willoughby, and Chalmers (2006) found that OA involvement was positively related to a composite reflecting well-being (i.e., combination of measures including symptoms of depression, social anxiety, self-esteem, optimism, and daily hassles). They also found that breadth of participation was more important than intensity of participation in predicting participant well-being, thereby highlighting the distinct contributions of different dimensions of

participation on PA outcomes. Thus, despite differences in outcomes and measures, research points to a positive effect of OA participation on PA.

When and how can OA participation influence PA?

Bronfenbrenner's ecological model of human development (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 1998) stipulates that development occurs over time due to interactions across life contexts. For each individual, development may vary depending on genetics, biology, and inherent predispositions. On a proximal level, individuals also develop within multiple, distinct microsystems (e.g., OAs, families, schools, neighbourhoods, peer groups), each of which has its own sets of different and changing characteristics. Interactions between the evolving individual and each microsystem may thus influence developmental processes over time and, through these interactions, contexts such as OAs may influence outcomes such as PA (Benson & Saito, 2000; Bohnert et al., 2010; Farb & Matjasko, 2012; Huebner et al., 2013; Mahoney, Larson, Eccles, & Lord, 2005; Martin et al., 2013).

Furthermore, as levels of autonomy increase, youth spend less time with their families. As a result, extra-familial contexts such as OAs can take on a determining role in development (Mahoney et al., 2005). Increasingly, research has thus focused on examining the factors that may explain how and when OA participation may impact on youth PA (Farb & Matjasko, 2012; Mahoney et al., 2009). Through this ongoing research, it has become possible to identify some of the processes through which OA participation may influence factors such as PA, as well as several of the conditions associated with this effect. We provide a brief review of variables that have been associated with PA in the context of OA participation as well as OA participation per se.

Individual variables. Research has identified several individual variables (i.e., self-selection factors, socio-demographics) that influence OA participation and/or outcomes (Farb &

Matjasko, 2012; Feldman & Matjasko, 2005; Fredricks & Eccles, 2006; Gardner, Roth, & Brooks-Dunn, 2008; Mahoney et al., 2009; Martin et al., 2013). For example, Fredricks and Eccles (2006) found that gender played a moderating role in the link between participation and indicators of PA. Their results indicated that a higher number of years of participation in competitive sports was related to higher self-esteem for boys, while a higher number of years of participation in non-athletic activities was associated with higher self-esteem for girls. Moreover, Fredricks and Eccles (2008) showed that the relation between sports participation and depression varied according to the socio-economic status of participants. Furthermore, ethnic background has emerged as a moderator of PA outcomes in previous studies (e.g., Fredricks & Eccles, 2006; Fredricks & Eccles, 2008). Specific ethnic groups, for example, have been found to report higher levels of depression and lower ratings of internalizing symptoms in the context of their participation. Previous literature reviews highlight the need to control for such factors in future research (Bohnert et al., 2010; Farb & Matjasko, 2012; Mahoney et al., 2009).

Ecological variables and factors. In line with ecological perspectives on OAs, home, family, and school contexts can influence OA participation and associated outcomes (Farb & Matjasko, 2012; Mahoney et al., 2009; Martin et al., 2013; Pierce, Gould, & Camiré, 2017). Attachment theory (Ainsworth & Bowlby, 1991), for instance, highlights the importance of secure attachment on development over the lifespan. In early life, interactions between children and their parents provide the affective experiences that often shape PA over time. Furthermore, youth who have a secure attachment to their parents tend to report higher levels of life satisfaction (Ma & Huebner, 2008). Research has also shown that perceived parental support in general is an important predictor of PA outcomes such as life satisfaction (Oberle, Schonert-Reichl, & Zumbo, 2011). In addition, parental support has emerged as a predictor of OA participation and outcomes (Anderson,

Funk, Elliott, & Smith, 2003). For youth engaging in artistic OAs, for example, parent-child arts interactions (i.e., parent support and parent involvement in artistic activities) have been positively associated with life satisfaction (Martin et al., 2013). According to prior research, multiple factors from youth's many ecological contexts are therefore bound to influence the effects of participation on PA (Mahoney et al., 2005).

OA factors. Several variables specifically associated with OA contexts have also emerged as predictors of PYD (e.g., Bohnert et al., 2010). Given the focus of the present research on some of these factors, we describe their contributions herein.

OA contexts are known to provide unique opportunities for youth to “take on real-world challenges and responsibilities, work towards goals, collaborate with peers, and interact with community members” (Hansen & Larson, 2007, p. 360). They are recognized as fertile contexts that can provide favorable conditions for youth to grow (Larson, 2000; Larson, Hansen, & Moneta, 2006). OAs, as opposed to more passive pastimes, also seem to provide distinct learning opportunities for youth (Eccles & Gootman, 2002; Larson, 2000) such as connecting with supportive adults, participating with diverse peers in meaningful activities, applying new skills and talents (e.g., Bohnert et al., 2010; Eccles & Barber, 1999; Eccles & Gootman, 2002; Gardner et al., 2008; Fredricks & Eccles, 2005; Larson, 2000), and exploring and learning about themselves (Fredricks & Eccles, 2008; Hansen, Larson, & Dworkin, 2003). In fact, youth report a greater frequency of such experiences within OA participation than during involvement in other types of contexts, such as school (Larson et al., 2006). In the literature, these have been referred to as youth “experiences” (e.g., Denault & Poulin, 2016; Hansen & Larson, 2005) and have emerged as factors that likely contribute to PYD (e.g., Hansen & Larson, 2007).

Moreover, research has shown that developmental benefits of OA programs are expected to be greater when youth are engaged in their OA (Hansen & Larson, 2007). In OA contexts, engagement often refers to the quality of youth involvement in the activity (Martin et al., 2013). It can be defined as the will to take part, to be motivated, to be successful, to perceive learning experiences as challenging, and to continue participating (Larson, 2011). High engagement is associated with greater attention, interest, enjoyment, and effort, while low engagement is characterized by apathy, boredom, low attention, and passivity in OAs (Bohnert et al., 2010; Larson, 2000; Weis, Little, & Bouffard, 2005). According to Bohnert et al. (2010, p. 593), “engagement is necessary for youth to fully realize the positive outcomes related to involvement” in OAs. Youth engagement has further been described as a key variable in PYD research on OAs (Bohnert et al., 2010; Weiss, Little, & Bouffard, 2005) and has emerged as a predictor of an activity’s potential for PYD, of participants’ motivation, and of intensity and duration of participation (Denault & Poulin, 2016; Larson et al., 2006; Hansen & Larson, 2007; Mahoney et al., 2009; Martin et al., 2013; Rusk et al., 2013).

Although they are not the focus of this research, OA program leaders also play an important role in youth OAs. Adult leaders often act as mentors, as well as facilitate ongoing program activities (Hansen & Larson, 2007). As such, they are in an ideal position to influence youth development by the manner in which they cultivate a program’s environment, structure activities and provide youth with a variety of experiences. In fact, the relationship between OA participation and PA may differ depending on the characteristics of the adult leading the activity (Mahoney et al., 2005). To this effect, Denault and Poulin (2008) have demonstrated that a higher level of support from activity leaders was associated with lower ratings of depression in youth participants with high baseline levels of depression over time.

Research Goals and Structure

This research aims to contribute new knowledge by examining the effects of OA participation on PA through two studies using different research designs. Furthermore, we seek to provide new information in the field of PYD by exploring the effects of two specific OA context variables on participant PA. Informed by prior research, we explore the potential roles of youth experiences and youth engagement on participant PA. Our intent is to provide, through our findings, a better understanding of the impact of these two variables, which have not yet, to our knowledge, been examined as such. We also endeavour to contribute new knowledge by providing information on Canadian francophone samples in distinct ecological contexts. The general hypotheses that guide our research are presented below, while the specific hypotheses tested in each study are presented in the introductory sections of Study 1 and Study 2.

Participation and PA. Psychological adjustment was defined broadly in this research and reflected aspects of participants' overall well-being and positive mental health (Seaton, 2009). Various indicators of psychological adjustment were thus selected for this research: vitality (Study 1), affect (Study 1), life satisfaction (Study 1 and 2), and self-esteem (Study 2). We examine the potential effect of OA participation on vitality in Study 1. According to Ryan and Frederick (1997), vitality refers to a positive feeling of aliveness and energy, and reflects well-being. Correlations between subjective vitality, as measured by the Subjective Vitality Scale (Ryan & Frederick, 1997), and psychological well-being, have emerged in prior research. We also examine the potential effect of OA participation on participants' positive and negative affect in Study 1. Affect, which reflects dispositional dimensions of emotional well-being, is commonly measured by the Positive Affect Negative Affect Schedule (Emmons, 1992). It has also been used as a measure representative of global happiness in previous research (Morinville, Miranda, & Gaudreau, 2013),

and has been associated with other indicators of psychological adjustment such as life satisfaction. Moreover, we examine the potential effects of participation on life satisfaction in Study 1 and Study 2. Life satisfaction is defined as a cognitive judgment of one's perceived quality of life and is commonly used as an indicator of psychological well-being and adjustment (e.g., Huebner et al., 2013; Martin et al., 2013; Morinville et al., 2013). Huebner et al. (2013) have in fact revealed multiple associations between life satisfaction, as measured by the Student's Life Satisfaction Scale (Huebner, 1991), and various indicators of subjective well-being. Finally, we examine the effects of OA participation on self-esteem in Study 2. The General Self-Esteem Scale of the Self-Description Questionnaire II (Marsh, 2007) is used in this research. Significant relationships between self-esteem and various other indicators of psychological adjustment have been noted in prior studies (e.g., Martin et al., 2013). Together, the previous indicators reflect various facets of psychological adjustment and are examined in relation to OA participation through our research. Based on prior findings, we put forward a main hypothesis according to which OA participation has a positive effect on these indicators of PA. This is examined in Study 1 and Study 2.

Participation, PA, and youth experiences. Research has shown that OA participation may be associated with PYD due, in part, to the wide variety of experiences and developmental supports that tend to be available in OA contexts (Fredricks & Eccles, 2008; Gardner et al., 2008; Hansen et al., 2003; Pierce et al., 2017). Spending more time in an activity is associated with a higher frequency of experiences (Denault & Poulin, 2016; Hansen & Larson, 2007). In turn, experiences may impact on PA in many ways.

Firstly, on a personal level, experiences of identity exploration and reflection, through their impact on identity development (Dworkin, Larson, & Hansen, 2003; Eccles & Barber, 1999), and through their contribution to building a coherent understanding of the self within society (Eccles,

Barber, Stone, & Hunt, 2003), may impact on PA. Moreover, research has shown that OAs provide opportunities for youth to explore their skills and abilities, which has shown to be helpful for self-esteem, life satisfaction, and sense of meaning and purpose (Rose-Krasnor et al., 2006). Participation has also been associated with greater initiative and self-determination (Larson et al., 2006), thereby indicating the potential for experiences of initiative within OAs to impact on PA. Emotional regulation experiences also provide the opportunity for youth to learn how to manage and work through emotions; skills that are highly related to well-being (Eisenberg, 2000) and often associated with OA participation (Hansen & Larson, 2005).

On an interpersonal level, OA participation has also been associated with the development of relationships of trust, and feelings of belonging and empathy (Hunter, 2005), which may be fostered through experiences of teamwork and social skill building, and in turn impact on youth's PA. Diverse peer relationships, which often develop in the context of OAs (Hansen et al., 2003), are also seen to contribute to social and emotional growth (Bohnert et al., 2010). Similarly, higher quality peer relationships, as in experiences of positive relationships, have been related to high global life satisfaction (Huebner & Alderman, 1993). Furthermore, through their OA participation, youth participants often develop a sense of belonging to a larger local community and feel that they have contributed to that community, which may in turn lead to feeling a greater sense of meaning and purpose (Caldwell & Witt, 2011). This highlights the possible impact of building adult networks and social capital on youth PA (Hansen et al., 2010).

Alternatively, research has also described some negative effects associated with OA participation such as experiences of stress (e.g., Dworkin & Larson, 2006; Larson et al., 2006) and greater alcohol consumption (e.g., Eccles & Barber, 1999; Kwan, Bobko, Faulkner, Donnelly, & Cairney, 2014). As such, negative experiences such as stress, social exclusion, inappropriate adult

behaviour and negative group dynamics in OAs may negatively affect well-being and reduce participant PA. To this effect, students who experience more frequent negative interactions and social exclusion report lower levels of life satisfaction (Martin & Huebner, 2007; Martin, Huebner, & Valois, 2008).

Based on the previous literature, we hypothesize that experiences in OAs may represent processes through which OA participation can have an impact on PA outcomes. This general hypothesis is examined in Study 1 and Study 2.

Participation, PA, and youth engagement. Based on prior findings, we also posit that youth will not necessarily benefit from participating in OAs if they are not highly engaged in their activity. In other words, simply attending an OA would likely not be enough; youth need a qualitative connection to their activity in order to experience positive developmental outcomes (Bohnert et al., 2010). In OA arts contexts, for example, youth OA engagement has emerged as a predictor of self-esteem, adaptive motivation, sense of meaning and purpose, and life satisfaction (Martin et al., 2013). In this research, we therefore sought to test the premise that if youth are not engaged in their activities, they are less likely to reap any of the benefits that may be associated with participation in OAs. Research has furthermore shown that many positive outcomes of OAs may in fact be attributed to youth engagement in the experiences that activities provide (Hansen & Larson, 2007; Weiss et al., 2005). To this effect, prior research has also indicated that youth engagement may predict the frequency of some positive youth experiences in OAs (Denault & Poulin, 2016). We therefore hypothesize that youth engagement in activities will influence OA participants' PA by moderating the effect of participation on PA, but also by influencing youth experiences within their OA. To explore this possibility, we borrow a tridimensional model of organized activity engagement (Bohnert et al., 2010; Martin et al., 2013) including behavioural

engagement (i.e. effort, attendance, persistence), affective engagement (i.e. enjoyment, interest, valuing), and cognitive engagement (i.e. self-regulation and self-efficacy). This general hypothesis is examined in Study 2.

Study 1

Goals and Hypotheses

This preliminary study's goal was two-fold: (1) to examine the links between participation in OAs and PA and (2) to explore the links between participation in OAs, PA and six types of youth experiences. Firstly, we compared OA participants' PA to the PA of youth who were not involved in current OA participation. Secondly, to explore the potential role of youth experiences in OA participants' PA, we compared the frequency of experiences reported by youth in OAs to the frequency of experiences reported by youth in other activities. Thirdly, we explored the links between experiences and PA. Three specific hypotheses were tested.⁵

Hypothesis 1: OA participants have higher PA than non-OA participants. Using a dichotomic measure of participation, we expected that youth who currently participated in OAs would have greater PA than individuals who did not.

Hypothesis 2: Youth experiences are associated with PA. We examined the correlations between six types of youth experiences and four indicators of PA. Based on prior research (e.g., Hansen & Larson, 2007), we hypothesized that youth experiences would be significantly related to PA.

⁵ This study was a part of a broader study that examined the links between specific individual variables, health behaviours, and adjustment. The results presented in this article have not been published elsewhere.

Hypothesis 3: Positive youth experiences occur more frequently in OAs than in other youth activity settings. To explore the potential role of youth experiences in OAs on PA, the frequency of youth experiences in OA contexts was compared to the frequency of youth experiences within other types of activities (e.g., hobbies). Based on prior research (e.g., Larson et al., 2006), we hypothesized that positive youth experiences would be more frequent in OAs than in other activity settings.

Methodology

Sample and procedure. Youth from three francophone secondary schools within a large Canadian city (population >1 million) participated in this study by completing a questionnaire during in-class visits. Following data preparation, the final sample included 147 adolescents with an age range of 12 to 18 years ($M = 14.96$, $SD = 1.39$; 66% female). Approximately 96% of the participants who were recruited participated in this study.

Measures. A back translation method was used to translate measures from English to French. Reliability statistics are shown in Table 1. Each scale and subscale demonstrated satisfactory reliability. The questionnaire is provided in Appendix 1.

Demographics. Participant gender and language most spoken at home were measured through multiple-choice items (0 = male, 1 = female; 0 = French, 1 = English, 2 = Other). Age and ethnic background were measured through “fill-in-the-blank” items. Participants’ ethnic background was coded to represent either “Canadian” or “Other” (0 = Canadian; 1 = Other).

Participation in OAs. Participants were asked to identify their favourite current OA and to describe the frequency of their participation using a four-point scale (i.e., *3-4 times per week, 1-2 times per week, 3-4 times per month, only occasionally*). Those who did not report participating in

a current OA were asked to provide this information about a favourite other activity instead (e.g., a hobby).

Youth experiences. Participants completed an adapted and translated version of the Youth Experience Survey (YES 2.0; Hansen & Larson, 2005). They answered items about the frequency of their experiences in the previously identified favourite current activity (OA or non-OA) on a scale ranging from 1 (*Not at all*) to 5 (*Yes, definitely*). Six subscales were selected from the original measure: a) experiences related to identity (e.g., “I tried a new way of acting around people”), b) experiences of initiative (e.g., “I used my imagination to solve a problem”), c) experiences of emotional regulation (e.g., “I became better at handling stress”), d) experiences of prosocial norms and positive relationships (e.g., “I learned about helping others”), e) experiences of teamwork and social skills (e.g., “I became better at sharing responsibility”) and f) experiences of adult networks and social capital (e.g., “This activity helped me prepare for college”).

Life satisfaction. An adapted translated version of the Student’s Life Satisfaction Scale (SLSS; Huebner, 1991) was used to measure participants’ general life satisfaction. Five items asked participants to rate their levels of satisfaction with life on a scale ranging from 1 (*Not at all*) to 5 (*Extremely*). Participants were asked to refer to their life in general over the previous four weeks as they answered these items.

Vitality. Vitality was assessed using an adapted and translated version of the Subjective Vitality Scale (Ryan & Frederick, 1997). Five items asked participants to rate how much they felt alive and alert on a scale ranging from 1 (*Not at all true*) to 5 (*Extremely*). Participants were asked to refer to their life in general over the previous four weeks as they answered these items.

Positive and negative affect. The measure of affects consisted of an adapted translated version of the Positive Affect Negative Affect Schedule (PANAS; Emmons, 1992). In this study,

participants rated ten items (i.e., adjectives) according to their levels of positive (e.g., enthusiastic) and negative (e.g., worried) affects in their life in general over the previous four weeks on a scale ranging from 1 (*Not at all*) to 5 (*Extremely*).

Data preparation and sample description. Less than five percent of data were missing from the sample. As data did not appear to be missing at random (Graham, 2009), we selected a multiple imputation method to impute missing data on continuous variables in SPSS ($m = 5$). Subsequent analyses were conducted on the imputed dataset. Composite variables were created with imputed data and, unless otherwise indicated, pooled results are reported. A categorical participation variable was created based on the information provided by participants about their current participation in OAs in order to explore differences between these groups in analyses. Based on this information, 51 youths were current OA participants (73% females), while 96 were not (63% females). The majority of the sample identified French as the language they spoke most at home (74%) and most identified as Canadian (79%).

Results

Means, standard deviations and correlations between key variables based on pooled imputed data ($m = 5$) are provided in Table 1. Differences between OA participants and non-participants were examined through independent samples t-tests. Youth in the OA participant group reported higher levels of life satisfaction, vitality, and positive affect ($p < .05$), and a higher frequency of experiences of emotional regulation ($p = .004$), teamwork and social skills ($p = .031$), and prosocial norms and positive relationships ($p = .025$). No statistically significant differences between OA participants and non-participants emerged for the PA indicator of negative affect or for experiences of identity, initiative, and adult networks and social capital. T-test results and effect sizes are provided in Table 2. Correlations indicated that most youth experiences (both in OAs and

non-OAs) were positively associated with PA indicators of vitality, life satisfaction, and positive affect, but were not significantly associated with negative affect.

Discussion

The goal of this preliminary study was to examine the links between participation in OAs and PA. Overall, results provided support for our specific hypotheses. Firstly, we expected that youth who participated in OAs were likely to report greater PA than those who were not participating in OAs (Hypothesis 1). Significant differences emerged between the OA participant and non-participant groups with regards to PA indicators of life satisfaction, vitality, and positive affect, and thus provided support for this hypothesis. Furthermore, we hypothesized that we would find significant correlations between youth experiences and indicators of PA (Hypothesis 2). In effect, PA indicators of vitality, life satisfaction, and positive affect were significantly associated with six types of experiences, with small to medium effect sizes. None of the examined youth experiences were significantly associated with negative affect. Thus, our second hypothesis was also largely supported. We also suggested that the frequency of positive youth experiences in OAs would be greater than in other activity contexts (Hypothesis 3). To this effect, significant differences emerged with regards to experiences reported by youth in OA vs. non-OA contexts, with participants in OAs consistently reporting higher frequencies of experiences of emotional regulation, teamwork and social skills, and positive relationships/prosocial norms. This therefore provided some support for our third hypothesis. Corresponding effect sizes ranged from very small to medium (Cohen, 1988; 1992), suggesting that although experiences might play a significant role in OA participants' PA, it may also be rather restricted.

Together, findings support the notion that there are PA differences between youth participants in OAs and youth who do not participate in OAs. Furthermore, our results also support

the premise that youth experiences could potentially play a significant role in youth PA. However, given that our results were based on a correlational research design, relied on a dichotomic measure of participation, and did not account for relevant covariates, they should be interpreted with caution. Nonetheless, findings suggest that further investigation of the potential role of youth experiences in the link between participation and PA is warranted.

Study 2

Goals and Hypotheses

The goal of the second study was to expand our understanding of the effects of OA participation on PA through a longitudinal research design. Moreover, we sought to build on previous findings by further examining the role of youth experiences and investigating the contribution of youth engagement in the relation between OA participation and PA, while also including control variables. Two specific hypotheses were tested in this study.

Hypothesis 1: Positive and negative youth experiences in OAs mediate the effect of participation on PA. Based on our own and others' prior findings (e.g., Hansen & Larson, 2007), we sought to better understand the impact of youth experiences in OAs on PA. We hypothesized that youth experiences were viable mediators through which OA participation could have an effect on PA over time. We further hypothesized that OA participation would indirectly affect PA positively through youth experiences of identity, initiative, emotional regulation, teamwork and social skills, positive relationships, and adult networks and social capital. As well, we hypothesized that OA participation would have a negative indirect effect on PA through youth experiences of stress, negative influences, negative group dynamics, and social exclusion. Thus, we sought to show that the effect of OA participation on PA might be explained, at least partly, through youth experiences in OAs. Self-esteem and life satisfaction were selected as PA indicators.

Hypothesis 2: Youth engagement in OAs moderates the direct and indirect effects of participation on PA. This study examined the effects of youth engagement in their OA as a moderator of the effects of participation on PA. Thus, we specifically hypothesized that the effect of participation on PA would depend on youth's level of engagement. At lower levels of engagement, we hypothesized that this effect would be null. At higher levels of engagement, we hypothesized that it would be statistically significant. Furthermore, we hypothesized that engagement would moderate the specific indirect effects of participation on PA through youth's specific experiences in their OAs. We sought to show that when youth are highly engaged, the hypothesized indirect effects of participation on PA through experiences are statistically significant and/or of greater magnitude. On the other hand, at lower levels of engagement, we hypothesized that these effects would be null and/or associated with lower levels of PA. We based these specific hypotheses on the premise that youth who are more highly engaged in their activities are also more likely to report more experiences as part of their participation, which in turn can impact on their PA. We therefore also suggested that engagement might also moderate the specific effects of participation on OA experiences.

Control Variables. Given the known influence of multiple variables on OA participation and on outcomes (e.g., Farb & Matjasko, 2012; Mahoney et al., 2009), we controlled for the influence of some covariates in our analyses. Firstly, baseline levels of corresponding PA indicators were included in analyses to account for initial individual differences. Secondly, gender was included, given that it has often emerged as a factor that can impact on participation and outcomes (Denault & Poulin, 2009; Farb & Matjasko, 2012). Thirdly, ethnic background has emerged as a moderator of outcomes such as PA in previous studies (e.g., Fredricks & Eccles, 2006; Fredricks & Eccles, 2008) and was thus added. In models where engagement was included,

we also added academic engagement as a covariate. In these models, we sought to test whether the influence of youth engagement in OAs would extend beyond the contribution of youth engagement in other aspects of life, such as engagement towards school in general.

Methodology

Participants and procedure. The sample consisted of students from a secondary school in a Canadian city (> one million) who were registered in a specialized artistic program at their school. This program was not part of a regular education curriculum and its structure was similar to that of many “sports-study” programs, with training taking place during and after school hours. Seven artistic fields were represented: Visual and Media Arts, Dance, Writing and Literary Creation, Instrumental Music, Vocals, Theatre, and Film and Television. A total of seventeen classes of varying sizes participated in the study. Groups received a visit from the first coauthor at the beginning of the school year during which the study was described. Parental consent forms were provided. Approximately two weeks later (Time 1), participants who had provided signed consent forms completed a questionnaire in class. At the end of the school year (Time 2), participants completed a second questionnaire. Of the 177 students who participated at Time 1 (T1), 142 also participated at Time 2 (T2), for a participation rate of 79.9% and a retention rate of 80.2%.⁶

⁶ This study was part of a broader study that examined psychological and emotional development outcomes related to participation in OAs. Other results, based on the same database, may be found in a second article by Sirois-Leclerc & Blanchard (in preparation).

Measures. The questionnaires completed by participants at T1 and T2 included several measures that, unless otherwise indicated, were translated from English to French using a back translation method. The questionnaires are provided in Appendix 3.

Demographics. Information including gender (0 = male, 1 = female), age, grade, language most spoken at home (0 = language of majority such as French or English, or 1 = other language) and highest level of parent education (1 = primary school, 2 = secondary school, 3 = college/trade studies, 4 = university studies) was gathered through “fill-in-the-blank” and multiple-choice questions.

OA participation. Participants answered questions regarding the amount of time that they spent participating in their organized artistic activity per week through a multiple-choice item (1=0-2 hours per week; 2=2-5 hours per week; 5-10 hours per week; 10 + hours per week).

Self-esteem. The General Self-Esteem Scale from the Self-Description Questionnaire II (Marsh, 2007) measured participants’ global self-esteem (SE) at T1 and T2. This scale included nine items. Participants were asked to rate to what extent they identified with statements (e.g., “In general, there are many things I can be proud of”) on a scale ranging from 1 (*False, not at all like me*) to 6 (*True, very much like me*).

Life satisfaction. The Student’s Life Satisfaction Scale (Huebner, 1991) assessed global life satisfaction (LS) at T1 and T2. Participants were asked to rate how well they identified with statements (e.g., “I would like to change many things in my life”) on a scale ranging from 1 (*Disagree Completely*) to 6 (*Agree Completely*).

Youth experiences. An adapted version of the Youth Experience Survey 2.0 was used (Hansen & Larson, 2005) at T2 to assess the following six domains of experiences: experiences of identity, experiences of initiative, experiences of emotion regulation, experiences of positive

relationships, experiences of teamwork and social skills, and experiences of adult networks and social capital. Four domains of negative experiences, which were not included in Study 1, were also assessed: experiences of stress (e.g., “This activity interfered with doing things with family”), experiences of negative influences (e.g., “I felt pressured by peers to do something I didn’t want to do”), experiences of social exclusion (e.g., “I felt like I didn’t belong in this activity”), and experiences of negative group dynamics (e.g., “I get stuck doing more than my fair share”). Participants reported how frequently these experiences occurred as part of their participation in their OA on a scale ranging from 1 (*Not at all*) to 4 (*Yes, Definitely*).

Engagement. A three-item scale was used to measure participant engagement in their activity (Martin et al., 2013). This measure was used at T1 and T2. Items measured participants’ level of cognitive (e.g., “I believe I can do a good job in this activity”), affective (e.g., “I’m happy to continue with this activity”), and behavioural engagement (e.g., “I persist at this subject/activity even when it is challenging or difficult”). Participants were asked to rate to what extent they identified with statements on a scale ranging from 1 (*Completely Disagree*) to 7 (*Completely Agree*). These three items were averaged to create a composite engagement score, as done in previous studies (Martin et al., 2013).

Academic engagement. The Academic Engagement scale (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009) was used at T1 and T2 to assess school engagement. This scale is a tridimensional measure that includes behavioural, affective, and cognitive dimensions (Archambault et al., 2009) and was already validated in French. The behavioural dimension assessed school grades and aspirations using four items (e.g., “How important is it for you to get good grades?”) on a scale of 1 (*Very Little*) to 7 (*Very Much*). The affective dimension assessed how much students liked school and liked what they learned through four items (e.g., “I like what we do at school”) on a scale of

1 (*Not at all*) to 7 (*Very much*). The cognitive dimension assessed the degree to which students were willing to learn language arts (i.e., French) and mathematics (e.g., “How much effort are you ready to devote to mathematics?”) on a scale of 1 (*Very Little*) to 7 (*Very Much*) using six items. The scores were summed to produce a general academic engagement score for each participant.

Data preparation. Participants who completed both T1 and T2 questionnaires were included in analyses. To verify that students who participated at both time points were not substantially different from students participating at a single time point on outcomes measured, mean-level differences between groups were assessed. No significant differences were found, and thus both groups could be considered comparable ($p \geq .05$). Accuracy of data entry was examined and out-of-range values were corrected. Two cases were eliminated from the sample due to lack of information on most outcome measures at both time points. The total missing data in this dataset was 0.54% and no variables had over five percent of missing data. Little’s MCAR test was not significant ($\chi^2 = 126.37$, $df = 106$, $p = .086$), indicating that the small amount of missing data was likely “missing completely at random”. However, patterns in the missing data were examined and revealed that although missing data was minimal, it seemed related to specific cases, in specific groups and on measures found in the latter sections of the questionnaires. These few missing data points appeared linked to time constraints in some of the classrooms during data collection. This type of “missingness” is noted to be typical of studies conducted in schools (Martin et al., 2013).

Following initial data cleaning and missing data analysis, missing data was imputed using the expectation maximization approach. This approach was used to impute missing data in the sample at the item level and is known to perform well with a range of sample sizes, with various amounts of missing data, in models with a large number of variables, and even with non-normal data (Graham, 2009). After imputation, out-of-range values were corrected so that they remained

in the realm of possible values. Univariate outliers were identified, using $z = 2.58$ as inclusion criteria, and extreme values were “winsorized” (e.g., Durlak et al., 2010). Winsorizing data involves replacing outliers with next highest or lowest scores that do not represent statistical outliers. In this case, outliers were replaced by values equivalent to two standard deviations away from the mean. Four multivariate outliers were identified through the use of the Mahalanobis technique and eliminated from the sample. Multicollinearity was assessed by examining correlations. Reliability analyses demonstrated acceptable reliability for all subscales except for the subscale of experiences of social exclusion. One problematic item was consequently dropped from this subscale.

Following the previous data cleaning and preparation procedures, the final sample included 136 youths (23% male), with a mean age of 15.88 ($SD = 1.31$). Gender and ethnic background were coded using dummy coding (male = 0, female = 1; ethnic background majority = 0, ethnic background minority = 1). This study used language most spoken at home as an indicator of ethnic background and further defined this variable as representing either youth belonging to a majority group (i.e., youth who reported speaking mostly French or English at home) or a minority group (i.e., youth who reported speaking mostly another language at home). Based on self-reported language used at home, 89 percent of this sample was identified as being part of the ethnic majority, while 11 percent were identified as part of an ethnic minority. Parent education was used as an indicator of socio-economic status. This sample had relatively high socio-economic status, with 84 percent of students reporting they had at least one parent who had completed university studies, 13 percent reporting they had at least one parent who had completed college/trade studies, and only three percent who reported their parents’ highest level of education was a high school diploma. Finally, participation scores were computed by adding the total number of hours spent

participating in the OA per week. Descriptive statistics for key variables and scales at T1 and T2 are provided in Table 3.

Results

Descriptive statistics and correlations. Differences related to gender, SES, and ethnic background were examined. Bootstrap results (1000 samples) for independent samples t-tests comparing gender indicated some statistically significant differences. Higher scores were found among boys for T2 engagement, $t(100) = 2.51$, 95% Bias Corrected and Accelerated Confidence Interval (BcaCI) of mean difference [.07, .60]⁷; T1 LS, $t(65) = 2.03$, 95% BcaCI of mean difference [.02, 4.16]⁸, and T2 LS, $t(134) = 1.81$, 95% BcaCI of mean difference [.12, 4.58]. No statistically significant differences emerged from independent samples t-tests comparing youth identified as being part of the ethnic majority group to youth identified as being part of an ethnic minority group (1000 bootstrap samples). Analyses of variance (ANOVAS) were conducted to examine differences related to SES (based on level of parental education). Bootstrap results revealed no significant differences.

Differences between T1 and T2 PA outcomes were examined through paired samples t-tests. Bootstrap results (1000 samples) indicated statistically significant differences between T1 and T2 for PA outcomes of LS and SE. In both cases, T2 scores were significantly higher than baseline scores; for LS, $t(135) = -2.55$, 95% BcaCI of mean difference [-1.87, -.09] while for SE, $t(135) = -2.04$, 95% BcaCI of mean difference [-2.02, -.28]. A statistically significant difference

⁷ For this independent samples t-test, Levene's test indicated unequal variances, so degrees of freedom were adjusted from 134 to 100.

⁸ For this independent samples t-test, Levene's test indicated unequal variances, so degrees of freedom were adjusted from 134 to 65.

also emerged between T1 and T2 academic engagement. Higher levels were found at T1, $t(135) = 2.53$, 95% BcaCI of mean difference [.74, 4.80].

Bivariate correlations between variables at T1 and T2 were examined using Pearson correlations. Key results indicated that OA participation was not significantly associated with SE or LS at T1 or T2, but that it was associated with experiences of identity, initiative, adult networks and social capital, negative group dynamics, and T2 engagement. Significant correlations also emerged between experiences, engagement and PA outcomes. These results are provided in Table 4.

Mediation analyses. Two multiple mediation models (MMMs) were estimated using the PROCESS macro for SPSS (Hayes, 2013) to test Hypothesis 1. The total, direct, and indirect effects of participation on SE (Model 1) and LS (Model 2) through experiences (six positive experiences and four negative experiences) were derived. Figure 1 illustrates these models. Covariates in both models included T1 levels of PA outcomes, gender, and ethnic background. The criterion for statistical significance was $p \leq .05$. Ordinary least-squares regression was used to estimate the models using 10,000 bootstrap samples.

Given that participants in this study were nested within several groups ($k = 17$), data could not be considered as truly independent. Models were therefore estimated using a “fixed-effects approach to clustering” (Cohen, Cohen, West, & Aiken, 2003, p. 539), which was facilitated by an option within the PROCESS macro that allowed for the inclusion of a clustering variable (Hayes, 2013).⁹ Potential group level variations that could have accounted for some observed

⁹ This variable was created using syntax described by Hayes (2013) which created $k-1$ dummy variables, representing each cluster.

relations were thus eliminated. Coefficients related to the specific effects of these clusters are not provided, but clustering effects are accounted for in analyses.

Model 1: Predicting self-esteem. A statistically significant regression equation was found for this model, with included variables accounting for 66% of the variance [$F(30, 105) = 6.91$, $p < .0001$, $R^2 = .664$]. Unstandardized coefficients are provided in Table 5.

Total effect of participation on SE. The total effect of participation on SE had a point estimate of .3566, 95% Bias-corrected Bootstrap Confidence Intervals (BcBCI) [-.4666, 1.1799].

Direct effect of participation on SE. The direct effect of participation on SE had a point estimate of .5271, 95% BcBCI [-.3959, 1.4501].

Indirect effects of participation on SE through experiences. Each of the BcBCIs for the indirect effects of participation on SE through experiences included zero. Specific indirect effect coefficients are provided in Table 7.

Effects of participation on experiences. Participation was a significant positive predictor of experiences of identity, initiative, positive relationships, and adult networks and social capital (*a* paths in Figure 1).

Effects of experiences on SE. Experiences of initiative were significant positive predictors of SE (*b* paths in Figure 1). Other experiences did not significantly predict SE.

Effects of covariates. T1 SE was a positive predictor of T2 SE and a negative predictor of experiences of negative influence and social exclusion. Gender was not a significant predictor of outcomes. Ethnic background significantly predicted experiences of identity, with youth identified as being part of ethnic minority groups reporting more experiences of identity.

Model 2: Predicting life satisfaction. A statistically significant regression equation was found for this model, with variables accounting for 55% of the variance [$F(30, 105) = 4.3083$, $p < .0001$, $R^2 = .552$]. Unstandardized coefficients are provided in Table 6.

Total effect of participation on LS. The total effect of participation on LS had a point estimate of $-.2362$, 95% BcBCI $[-1.1532, .6808]$.

Direct effect of participation on LS. The direct effect of participation on LS had a point estimate of $.1445$, 95% BcBCI $[-.8711, 1.1600]$.

Indirect effects of participation on LS through experiences. A statistically significant indirect effect of participation on LS emerged through experiences of identity. This indirect effect was negative with a point estimate of $-.3463$, 95% BcBCI $[-.9979, -.0249]$. Specific indirect effects coefficients are provided in Table 7.

Effects of participation on experiences. Participation was a significant positive predictor of experiences of identity, initiative, positive relationships, and adult networks and social capital (*a* paths in Figure 1).

Effects of experiences on LS. Experiences of identity were significant negative predictors of LS (*b* paths in Figure 1). Other experiences did not significantly predict LS.

Effects of covariates. T1 LS emerged as a significant positive predictor of T2 LS, and negatively predicted experiences of stress, negative influences, and social exclusion. Gender was not a significant predictor of outcomes. Ethnic background significantly predicted experiences of identity and of adult networks and social capital, with youth identified as part of ethnic minority groups reporting more of these experiences within their OA participation.

Moderated mediation analyses. Youth engagement was added as a moderator of the direct and indirect effects in the previous models to test our second hypothesis. Two moderated

multiple mediation models (MMMMs) predicting SE (Model 3) and LS (Model 4) were estimated using PROCESS (see Figure 2). The related indexes of moderated mediation were also estimated in order to formally evaluate moderated mediation (Hayes, 2015). The conditional direct and conditional indirect effects of participation on SE and LS through experiences as a function of engagement were estimated at the 10th, 25th, 50th, 75th, and 90th percentiles. Variables of engagement and participation were mean-centred (Hayes, 2013; 2014). Clustering procedures and covariates were identical to those included in the mediation models described previously. However, academic engagement was also included as a control variable.

Model 3: Predicting self-esteem. A statistically significant regression equation was found for this model, with variables accounting for 67% of the variance [$F(33, 102) = 6.364, p < .0001, R^2 = .6731$]. Unstandardized coefficients are provided in Table 8.

Conditional direct effects. Conditional direct effects of participation on SE at each level of engagement (10th, 25th, 50th, 75th, and 90th percentiles) emerged as not statistically significant.

Conditional indirect effects. The examination of the indexes of moderated mediation for each proposed mediator in a model is a formal test of moderated mediation (Hayes, 2015). In this model, the index of moderated mediation for the indirect effect of participation through experiences of initiative emerged as statistically significant with a point estimate of .2823, 95 % BcBCI [.0061, .8427]. Further examination of the conditional indirect effects at different values of the moderator indicated that the indirect effect of participation on SE through experiences of initiative was significant at higher levels of engagement only. The region of significance begins at youth levels of engagement that are at the 50th percentile or higher. This conditional indirect effect is illustrated in Figure 3. Indexes of moderated mediation are provided in Table 9, and coefficients associated with conditional indirect effects are provided in Table 12.

Effects of covariates. T1 SE was a positive predictor of T2 SE and a negative predictor of experiences of stress, negative influence and social exclusion. Gender was not a significant predictor of outcomes. Ethnic background significantly predicted experiences of identity and of adult networks and social capital, with youth identified as part of ethnic minority groups reporting more of these experiences as part of their OA. Academic engagement significantly predicted experiences of identity, initiative, positive relationships, teamwork and social skills, and was a negative predictor of experiences of stress.

Model 4: Predicting life satisfaction. A statistically significant regression equation was found for this model, with variables accounting for 59% of the variance [$F(33, 102) = 4.4698$, $p < .0001$, $R^2 = .5912$]. Unstandardized coefficients are provided in Table 10.

Conditional direct effects. Conditional direct effects of participation on LS at each level of engagement (10th, 25th, 50th, 75th, and 90th percentiles) did not emerge as statistically significant.

Conditional indirect effects. The examination of the indexes of moderated mediation for each proposed mediator in this model revealed a statistically significant conditional indirect effect of participation on LS through experiences of identity, with a point estimate of $-.2604$, 95% BcBCI [$-.7644, -.0046$]. Further examination of the conditional indirect effects at different values of engagement indicated that the indirect effect of participation on LS through experiences of identity was statistically significant at higher levels of engagement only. The region of significance begins at engagement levels that are at the 75th percentile or higher. This conditional indirect effect is illustrated in Figure 4. Indexes of moderated mediation are provided in Table 11, and coefficients associated with conditional indirect effects for this model are provided in Table 12.

Effects of covariates. T1 LS was a positive predictor of T2 LS and a negative predictor of experiences of stress, negative influence and social exclusion. Gender was not a significant

predictor of outcomes. Ethnic background significantly predicted experiences of identity and of adult networks and social capital, with youth identified as part of ethnic minority groups reporting more of these experiences in their OA. Academic engagement was a positive predictor of experiences of identity, initiative, positive relationships, teamwork and social skills, adult networks and social capital, and experiences of stress.

Understanding the role of engagement in previous models. To further understand the specific role of engagement in the previous models, secondary analyses were completed. As our second hypothesis stipulated that engagement would likely moderate the effects of participation on experiences (*a* paths in Figure 2), we specifically examined the moderation of these paths to complement previous results.

In Models 3 and 4, engagement had emerged as a moderator of the effect of participation on experiences of identity, initiative, positive relationships, and teamwork and social skills; interaction products of participation and engagement (i.e., participation*engagement) made significant contributions to each of the models predicting these experiences (see Tables 8 and 10 for results). These specific interaction effects were thus examined closely through the estimation of four moderation models that included the same covariates as our previous moderated mediation models. The unstandardized regression coefficients associated with each of these models are provided in Table 13.

In each of the four simple moderation models, it was found that the effect of participation on experiences was statistically significant only at higher levels of engagement. While setting all covariates at their sample means, the conditional positive effects of participation on experiences of identity and of participation on experiences of teamwork and social skills emerged as statistically significant only for youth with the highest levels of engagement (90th percentile and

above). Other conditional effects at lower levels of engagement were not statistically significant. Next, the conditional positive effect of participation on experiences of initiative emerged as statistically significant again only for youth at higher levels of engagement (75th percentile and above). Lastly, the conditional positive effect of participation on experiences of positive relationships emerged as statistically significant for youth at levels of engagement that were equal or superior to the 50th percentile. The point estimates of the previous conditional effects and the corresponding confidence intervals are provided in Table 14. Each of these conditional effects is also illustrated in Figures 5 through 8.

Discussion

In Study 2, we sought to expand on findings from Study 1 and to contribute new knowledge in the field by examining quantitatively the roles of two specific OA context variables (experiences and engagement) through a longitudinal design that also took into account the influence of some relevant covariates. Our findings provided some support for our specific hypotheses. A summary of key results is included in this section and the implications and limits associated with these findings are discussed later.

Firstly, we had hypothesized that youth experiences in OAs would mediate the effect of participation on PA over time and while controlling for the influence of covariates. Two MMMs were estimated in order to test this hypothesis and to assess the viability of experiences as mediators of the link between participation and indicators of PA. Overall, our results provided mixed support for this hypothesis. To start, our results indicated that the total and direct effects of participation on PA outcomes were not statistically significant. The statistical significance of total and/or direct effects has traditionally been considered as critical to the further examination of mediation in a relationship between two variables (e.g., Baron & Kenny, 1986). However, recent

recommendations for conducting mediation analysis in social psychology have suggested that the presence of significant total and/or direct effects should not be a pre-requisite for testing mediation hypotheses or further examining indirect effects (Hayes, 2013; Rucker, Preacher, Tormala, & Petty, 2011). In the case of our study, it is likely that factors such as measurement precision, strength of relationships, and sample size have affected our ability to detect significant total or direct effects.

Furthermore, as suggested by Rucker et al., it is possible that suppression effects stemming from unmeasured variables may have concealed small but significant total or direct effects in our study. In particular, and in light of the premises of Bronfenbrenner's model of human development (1979), our study focused on examining the effect of OA participation on indicators of general PA (i.e., as opposed to context-specific or situational PA). Given how many other contexts and factors are involved in explaining and influencing youth PA, the possibility that the positive effect of participation on PA was concealed by a suppression effect is not unlikely. Even in the absence of significant total and direct effects, however, further examination of indirect effects can contribute to knowledge and "further enhance theory" (Rucker et al., 2011, p. 366). Thus, we proceeded to test Hypothesis 1 by examining the indirect effects that emerged in two multiple mediation models.

Estimation of the first model, which predicted self-esteem over time and controlled for the influence of covariates, did not reveal the presence of significant indirect effects of participation on SE through youth experiences. Our mediation hypothesis was thus not supported for this indicator of PA. The second model examined the indirect effects of participation on LS through experiences. This model revealed the existence of a significant negative indirect effect of participation on LS through experiences of identity. As we had hypothesized that the effect of participation on PA through experiences of identity would be positive, this result was unexpected.

However, further examination of results in this model indicates that the negative indirect effect of participation on life satisfaction through experiences of identity might in fact be best explained by the presence of a suppression effect in this model.

Secondly, we hypothesized that youth engagement in their OA would moderate the hypothesized direct effect of participation on PA as well as the indirect effects of participation on PA indicators through experiences (Hypothesis 2). Two MMMs were estimated in order to test this hypothesis. Based on findings that emerged from these analyses, we also conducted some secondary analyses that allowed us to further qualify our results. Together, our findings highlighted the significant role that can be played by engagement in OA contexts.

Starting with the indirect effect of participation on SE through experiences of initiative, our results showed that engagement had a significant moderating role on this effect. The index of moderated mediation associated with the conditional indirect effect of participation on self-esteem through experiences of initiative was significant and thus confirmed moderation of this effect by engagement. This indirect effect had not emerged in the MMM that was tested previously. Further examination of the conditional indirect effects through experiences of initiative at various levels of engagement allowed for the specification of the boundaries associated with this indirect effect. Consequently, results indicated that this effect was significant only for youth who had the highest levels of engagement in their OA. Thus, for these youth, higher participation was associated with higher self-esteem through experiences of initiative. As such, participation indirectly predicted SE through experiences of initiative, but this effect was dependent on participants' engagement. Had we not included engagement as a moderator in our model, the significant indirect effect through experiences of initiative would not have been identified. In turn, this finding highlights the crucial role of engagement in these settings and for its inclusion in research conducted in OA contexts.

Moreover, our results highlighted the moderating effect of engagement on the indirect effect of participation on LS through experiences of identity. This indirect negative effect had been identified through the estimation of Model 2, but its boundaries and conditions had not been examined. The estimation of Model 4 thus allowed for the examination of potential conditional effects of engagement on direct and indirect effects in the model including the previously identified statistically significant indirect effect through experiences of identity. This allowed us to further our understanding of the processes involved in predicting participants' LS. The index of moderated mediation associated with the indirect effect of participation on LS through experiences of identity was statistically significant and thus confirmed moderation of this effect by engagement. Further examination of the conditional indirect effects through experiences of identity at various levels of engagement indicated that this indirect effect was significant and negative, but only at higher levels of engagement (75th percentile and above). Thus, for youth who are highly engaged in their OAs, higher participation is associated to lower LS through experiences of identity. Had we not included engagement in our model, the conditions associated with this effect would not have been identified. Again, however, it is likely that this result is best explained by the presence of a suppression effect in the model.

Lastly, secondary analyses were conducted to further understand the moderation of the effects in our models and to further address Hypothesis 2. These secondary analyses examined *a* paths in our models more closely given that engagement had emerged as a statistically significant moderator of the effect of participation on four types of youth experiences (i.e., identity, initiative, positive relationships, and teamwork and social skills). Results stemming from these secondary moderation analyses indicated that engagement did moderate the specific effects of participation on these four types of experiences. Similar to what had emerged previously, the effects of

participation on experiences were significant only for those youths who reported higher levels of engagement in the sample. Again, engagement emerged as a crucial factor to consider.

General Discussion

Through this research, we sought to better understand the potential effect of OA participation on PA. To accomplish this, we examined the link between OA participation and PA using different and complementary designs and methods in Study 1 and Study 2. To contribute new knowledge in this field, we explored the viability of youth experiences in OAs as factors that were associated with PA and with participation (Study 1) and as mediators through which OA participation could perhaps impact on PA (Study 2). We also examined the potential conditional effects of youth engagement as a moderator of the hypothesized effects of participation on PA (Study 2). After conducting a preliminary first study, we sought to account for the effects of relevant covariates in our second study and to examine links between OA participation and PA over time. Overall, our findings contribute to building theory by furthering our understanding of the effect of OAs on PA, and the roles of two specific OA context variables in youth PA. Main conclusions and implications of our findings are reviewed and discussed.

Participation in OAs and Psychological Adjustment

Significant differences in PA emerged between OA participants and non-participants in Study 1. This suggested that OA participation may have a positive effect on youth PA, and was reflective of prior research in general (e.g., Holland & Andre, 1987; Mahoney et al., 2009). When this potential effect was examined longitudinally in Study 2, however, it was not found to be statistically significant. As suggested previously, the absence of effect in Study 2 may be due to limited sample size, lack of measurement precision, and relatively small effect sizes. Furthermore, according to recent reviews (Bohnert et al., 2010; Farb & Matjasko, 2012), conclusions about the

significance of the effect of participation on PA often vary depending on the outcome measures that are included, the dimensions of participation that are used to define OA participation (e.g., intensity, breadth), the study design (e.g., cross-sectional, longitudinal), and the sample characteristics.

Moreover, the lack of significant total and direct effects in Study 2 may also be indicative of the presence of suppression effects, thereby highlighting that participation is one of many factors that are likely to influence youth PA at any given time. As such, detecting a significant total or direct effect of participation on PA may be a task that requires larger sample sizes and more precise measurements of participation. To that effect, participation in Study 2 was a reflection of the participation dimension of intensity, with all participants reporting some participation. This meant that no participants had scores of zero. This is in contrast to Study 1, where participants were grouped based on whether or not they were OA participants. It is thus possible that the effect of participation on PA is large enough to be detected in samples where groups have significantly different participation levels, but difficult to detect in samples where variance in participation is somewhat limited, as in Study 2.

Overall, our findings provide mixed support for the general hypothesis stating that participation has a positive effect on PA outcomes. They do, however, indicate that the effect of participation on PA is a potentially relatively small phenomenon within a large and complex web of variables and interactions. As well, our results highlight the need for further research to pay close attention to the many variables and factors that may be at play in affecting the links between OA participation and PA. Our research also sought to contribute on this level through its subsequent exploratory hypotheses.

The Impact of Youth Experiences and of Youth Engagement in OAs on PA

The goal of our research was also to better understand the potential impact of two specific OA context variables. In Studies 1 and 2, the potential role of OA youth experiences in participant PA was explored. In Study 2, the potential separate and additional impact of youth engagement in OAs on PA was examined. Results from our first study indicated that youth experiences were associated with PA. Study 1 results also revealed that youth participating in OAs reported higher frequencies of specific positive experiences as part of OAs than youth who were reporting experiences in passive, non-OA activities. Effect sizes associated with participation varied, but overall revealed small effects. In Study 2, examination of correlations and of regression coefficients in Models 1 through 4 revealed that experiences were frequently correlated with PA, and were often predictors of participant PA. These results suggested that experiences might represent viable factors to examine in order to further our understanding of the potential effect of participation on PA. Then, given that the presence of a significant total or direct effect is not a prerequisite to test mediation hypotheses (Hayes, 2013; Rucker et al., 2011), we persisted in exploring the viability of youth experiences in their OAs as mediators of the hypothesized effect of OA participation on PA in Study 2. For the most part, experiences did not emerge as significant mediators of this effect. The exception lies with regards to experiences of identity, where a negative indirect effect of participation on PA emerged through these experiences. However, a potential suppression effect in this model due to the high correlations between mediators included in the model might explain this unexpected result.

Study 2 also examined youth engagement as a moderator of the effect of participation on PA and of participation on PA through experiences. Engagement emerged as a crucial factor to consider in understanding the role of certain experiences in OAs. In effect, engagement was a

moderator of two indirect effects of participation on PA (i.e., through experiences of initiative and identity). Secondary analyses also revealed the moderating effect of engagement on the relationships between participation and specific youth experiences. Overall, our results offered some partial support for our hypotheses. These results further contributed to our understanding of the previous findings and highlighted the crucial role of youth engagement in moderating some effects of participation on PA. We discuss the specific implications of key results below.

The conditional effect of OA participation on PA through experiences of initiative.

Results indicated that participation had an effect on SE through experiences of initiative, but only for youth with higher engagement. Experiences of initiative may thus represent a specific type of experience that is particularly important for youth highly engaged in OAs. This result also partly reflected preliminary findings from Study 1 linking experiences of initiative to various positive PA indicators.

Reflecting these findings, previous research has shown that many positive outcomes of activities may be attributed to youth engagement in the experiences that OAs provide (Dawes & Larson, 2011; Hansen & Larson, 2007; Weiss et al., 2005). Furthermore, research has shown that some factors are known to amplify and influence youth's reports of experiences and outcomes in organized activities (Denault & Poulin, 2016; Hansen & Larson, 2007). According to our results, in combination with engagement, experiences of initiative may represent such factors. To this effect, Hansen and Larson (2007) indicated that experiences of initiative such as playing a lead role in an OA have emerged as positive predictors of PYD outcomes. Larson et al. (2006) had also identified that experiences related to building initiative in OAs were predictive of positive youth outcomes. Our results are thus supported by prior research. Our findings about the particular role of experiences of initiative for highly engaged youth also reflect research suggesting that youth

are active and conscious producers of their own development, especially in OA settings (Larson, 2000; Larson, 2011; Larson & Brown, 2007; Pierce et al., 2017). In this regard, the combined effects of variables of experiences of initiative and engagement on SE that have emerged may further reflect participating youth's developing sense of agency, an important developmental asset for youth to navigate real-world problems (Larson, 2011). Thus, through frequent experiences that allow for development and practice of initiative, highly engaged participants in our sample appeared to emerge with greater SE.

Globally, our results indicate that OA experiences of initiative, in combination with high participant engagement, represent valuable avenues for fostering some positive PA outcomes. Further understanding of these effects would represent a helpful avenue for future research that may also lead to some positive practical implications for youth participating in OAs.

The conditional effect of OA participation on PA through experiences of identity.

According to our findings, it seems that for highly engaged youth, OA participation can have a negative effect on global LS through context-specific experiences of identity. In this research, experiences of identity were measured by items that assessed how often youth experienced opportunities to “try new things”, to “try new ways of acting around people”, to “do things that could not be done elsewhere”, to “think about the future”, to “think about who they are”, and whether they felt that their OA participation represented a “positive turning point in their lives”. For youth in our sample who were most highly engaged, these experiences were associated with lower LS. As we had posited that more opportunities to explore and reflect on identity would translate to greater LS, this result contradicted our hypothesis. Our results were also surprising given Study 1 findings indicating positive relationships between experiences of identity and LS, alternate prior findings (e.g., Palen & Coatsworth, 2007), and the general conceptualization of

these experiences as positive developmental opportunities (Hansen & Larson, 2002). Further examination of results also revealed that this negative indirect effect through experiences of identity may in fact be explained by the presence of a suppression effect in this model, likely the result of highly correlated multiple mediators (i.e., experiences) included in the model. As such, caution is necessary in interpreting this specific result and future research should seek to better understand it.

The conditional effect of participation on specific youth experiences. As part of gaining a greater understanding of the links between participation, experiences, and engagement in OAs, we further examined the specific paths linking these variables in Study 2. It had been hypothesized that higher participation would be associated with higher frequencies of youth experiences, and that participants' engagement would likely influence these relationships. Indeed, results indicated that for four of the ten types of experiences, the effect of participation on experiences was statistically significant only for youth with higher levels of engagement. Again, results highlighted the crucial influence of engagement in OA contexts.

Our findings reflected recent research indicating that higher youth engagement was associated with more outcomes of personal and social experiences in OAs (Denault & Poulin, 2016). Denault and Poulin (2016) had also identified that higher intensity of participation was associated with a higher frequency of reports of individual and social experiences. However, their research had not tested the potential moderating effect of engagement on the link between participation and experiences. Our results thus add to the literature by highlighting the importance of considering engagement not only for its moderating role on PA outcomes in future PYD research, but also for its role on the specific contents and experiences of youth participants in OAs.

Limitations

As has been suggested throughout this article, there are several limits that affect the validity of our results.

Design. Firstly, our studies relied on correlational data. As a result, our ability to make causal associations between variables is limited. Covariates were included in Study 2 only, and although they were crucial in teasing out the contribution of specific variables, it remains impossible to confirm the proposed sequence of variables in our models. In this regard, many scholars have highlighted the impact of self-selection factors and of other variables that may impinge on outcomes of OA participation (e.g., Clark et al., 2015; Farb & Matjasko, 2012). In trying to account for the influence of relevant variables, we were well aware that other factors, which were not measured in our studies (e.g., peers, adult leaders, parental involvement), also certainly play a role in the PA of youth involved in OAs (Farb & Matjasko, 2012; Holt et al., 2016; Larson, 2011; Mahoney et al., 2009; Pierce et al., 2017). Our research design did not allow us to capture the potential suppression effects that may have been associated with other variables nor did it allow us to rule out other explanations for our results.

Data. Although quality imputation methods were used to replace missing data in both studies (i.e., MI and EM; Graham, 2009), limits related to missing data are likely present. In Study 2, missing data related to attrition could also have caused undetected bias in the sample. Moreover, in both studies, youth voluntarily participated with no compensation. In this regard, it is likely that those youths who chose to participate were different in some ways from those who chose not to participate or who had not provided consent in time to participate. Furthermore, in line with our limited sample sizes, our studies are affected by a lack of power. Both included relatively small samples and sought to examine relationships that typically have small effect sizes (Larson, 2011).

In Study 2 particularly, our models included numerous predictors and covariates. This likely affected our ability to detect significant links between variables due to decreased power. In effect, Fritz and Mackinnon (2007) demonstrated that to detect mediation effects with paths of similar sizes and a similar number of predictors, a sample size between 148 and 462 might be necessary (for a power of .80). Thus, it is possible that most effects that we sought to examine were in fact too small to detect due to a lack of power. Alternatively, these effects may also have been masked by the larger effect sizes of some of the other variables included in the models.

Sample. Our ability to generalize our results to other populations is limited. Indeed, sample composition was not representative of the general population. Firstly, in both studies, samples included a higher proportion of girls. In Study 2, however, this disproportion was representative of the specific OA program that was studied. Moreover, in the sample of Study 2, higher numbers of participants came from specific arts fields (i.e., visual arts, theatre, and vocals). In turn, results may be most representative of the participants in these specific sub-domains. Moreover, youth participants in Study 2 were required to meet certain academic criteria in order to register in the OA program. As such, the sample may be most reflective of students with higher academic standing. Our sample was also most representative of youth from families with relatively high SES. Furthermore, in Study 2, fewer youth were identified as being part of a minority group based on language most spoken at home. Although this method to assess participants' belonging to ethnic groups has previously been used (Phinney, 1990), it evidently has some limitations that can impact on the validity of findings. It would be valuable in future studies to use more optimal measures of ethnicity self-identification. Better yet, it may be helpful to use validated measures of ethnic identity or ethnic involvement instead, as these might be more relevant in PYD research than the use of ethnic background labels (Phinney, 1990).

Measures. Although efforts were made to identify relevant measures in French and to develop valid translations of the measures¹⁰, most of the adapted measures used have not yet been examined in psychometric validation studies. Moreover, our research relied on self-report measures. Although these are known to have limits and to be subjective (i.e., unique perspective, effects of social desirability), they were likely the most useful indicators of the constructs that we attempted to measure (i.e., perceptions of individual experiences and adjustment). Furthermore, youth self-report ratings of OA experiences have been highly correlated with ratings from adult program leaders of the same experiences (Hansen & Larson, 2005). As well, the measures used to examine participation in our studies relied on free recall of past and current information from youth participants. Although this procedure is common in this area of research (e.g., Bohnert et al., 2010; Hansen et al., 2003), there are limits related to relying on retrospective recall.

Implications for Practice

Our results are preliminary and we therefore remain cautious in suggesting practical implications. However, our findings did contribute to identifying potential points of intervention and if they are replicated in designs where limits are addressed, they may well be constructive.

To start, as engagement has emerged as a crucial condition to foster positive outcomes such as self-esteem, particular emphasis may be put on finding ways to engage all participants in OAs so as to improve their chances of positive developmental outcomes. Scripp (2007) has provided some specific methods that could be useful in accomplishing this in OA contexts. Dawes and Larson (2011) have also developed grounded theory on how engagement may be fostered in youth OA participants. Given the findings of the previous studies, programming that reflects the above-

¹⁰ Satisfactory reliability standards were met.

mentioned authors' methods and strategies to increase engagement should be developed. Program leaders may be specifically targeted to receive this information through training.

Next, our results indicated that OA programs should strive to include experiences of initiative, in particular, as part of their program curriculum. This could be facilitated, for example, by suggesting that each youth takes their turn as the “team captain” or that each youth has the opportunity to lead the group through specific steps of a project. In particular, opportunities that foster both engagement and provide the chance to develop initiative may be particularly beneficial to youth's self-esteem. Furthermore, experiences associated with identity should be discussed at length with participants and measures could be taken to ensure that psychological adjustment is monitored in conjunction with these experiences. This could involve the inclusion of frequent group discussions about, for example, ways through which highly engaged youth may pursue their OA interests in the future. Close monitoring of the fit between level of difficulty and skill level of participants should also be suggested to program leaders. Finally, given the relatively small effects of OA experiences that emerged in this research, the use of an explicit approach by adult leaders in these programs (e.g., Camiré, Trudel, & Forneris, 2012) may be particularly useful in fostering youth's ability to transfer their experiences to their lives outside of OAs.

Avenues for Future Research

Our research has contributed to identifying avenues of future investigation that may help in further understanding the impact of OAs on PA. Firstly, future studies should favour longitudinal designs with larger and more diverse samples, and specifically include youth with lower SES. Moreover, the previous studies focused primarily on the role of experiences and engagement on psychological adjustment and did not test models that included other environmental factors (e.g., parental support, parent-child relationship, siblings, school, peers,

neighbourhoods), individual factors (e.g., genetic factors, personality), or other context-specific factors (e.g., characteristics of adult leaders, dimensions of participation, peers within the group). This type of multivariate research remains necessary. Future studies should also continue to examine activity domains outside of sports, as these are not as well documented in the literature. Experimental designs are also likely to complement findings from correlational studies and represent crucial steps in establishing potential causality in this field. Future research should also examine how the results reported in this article may help in further understanding the processes associated to the transfer of skills learned in OAs to life in general (Gould & Carson, 2008; Holt et al., 2016; Pierce et al., 2017). The development and examination of models describing the impact of OA participation on PA continues to represent an important avenue for future research that will likely benefit participating youth both in the short and long term.

Conclusion

Our findings contributed to shedding some light on some of the processes and conditions that may be involved in explaining, at least partly, how and when OA participation can have an impact on participants' psychological adjustment. However, in doing so, our research also identified many questions that remain unanswered. Given the implications of OAs for PYD, it is hoped that future research, in light of previous results, will continue to focus on identifying the factors that promote positive outcomes for our youth.

References

- Ainsworth, M. S., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist, 46*(4), 333-341. doi:10.1037//0003-066x.46.4.333
- 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. *Journal of Applied Developmental Psychology, 24*(2), 241-257. doi:10.1016/s0193-3973(03)00046-7
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*(3), 651-670. doi:10.1016/j.adolescence.2008.06.007
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1173-1182.
- Benson, P. L., & Saito, R. N. (2000). *The scientific foundations of youth development*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Blomfield, C. J., & Barber, B. L. (2009). Brief report: Performing on the stage, the field, or both? Australian adolescent extracurricular activity participation and self-concept. *Journal of Adolescence, 32*(3), 733-739. doi:10.1016/j.adolescence.2009.01.003
- Bohnert, A., Fredricks, J., & Randall, E. (2010). Capturing Unique Dimensions of Youth Organized Activity Involvement: Theoretical and Methodological Considerations. *Review of Educational Research, 80*(4), 576-610. doi:10.3102/0034654310364533
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1: Theoretical models of human development*, 993-1028. New York: Wiley.
- Caldwell, L. L., & Witt, P. A. (2011). Leisure, recreation, and play from a developmental context. *New Directions for Youth Development*, 130, 13-27. doi:10.1002/yd.394
- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2012). Coaching and Transferring Life Skills: Philosophies and Strategies Used by Model High School Coaches. *The Sport Psychologist*, 26(2), 243-260. doi:10.1123/tsp.26.2.243
- Clark, H. J., Camiré, M., Wade, T. J., & Cairney, J. (2015). Sport participation and its association with social and psychological factors known to predict substance use and abuse among youth: A scoping review of the literature. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 8(1), 224-250. doi:10.1080/1750984x.2015.1068829
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioural Sciences* (2nd ed.). New York: Academic Press.
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(2), 155-159.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S., & Aiken, L. (2003). *Applied Multiple Regression Correlation Analysis for the Behavioral Sciences: Third Edition*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- Dawes, N. P., & Larson, R. W. (2011). How youth get engaged: Grounded-theory research on motivational development in organized youth programs. *Developmental Psychology*, 47(1), 259-269. doi:10.1037/a0020729

Denault, A., & Poulin, F. (2008). Associations between interpersonal relationships in organized leisure activities and youth adjustment. *Journal of Early Adolescence, 28*, 477-502.

Denault, A., & 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. doi:10.1007/s10964-009-9437-5

Denault, A., & Poulin, F. (2016). What adolescents experience in organized activities: Profiles of individual and social experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology, 42*, 40-48. doi:10.1016/j.appdev.2015.11.004

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology, 45*(3-4), 294-309. doi:10.1007/s10464-010-9300-6

Dworkin, J., & Larson, R. (2006). Adolescents' Negative Experiences in Organized Youth Activities. *Journal of Youth Development, 1*(3). Retrieved from <http://youthdev.illinois.edu/wp-content/uploads/2013/10/Dworkin-Larson-2006>

Dworkin, J. B., Larson, R., & Hansen, D. (2003). Adolescents' Accounts of Growth Experiences in Youth Activities. *Journal of Youth and Adolescence, 32*, 17-26. doi:10.1023/A:1021076222321

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. doi:10.1177/0743558499141003

Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & 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 Academy Press.

Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation, and Moral Development. *Annual Review of*

Psychology, 51, 665–697. Retrieved from

http://psych-www.colorado.edu/~tito/sp03/7536/Eisenberg_2000.pdf

Emmons, R. A. (1992). Abstract versus concrete goals: Personal striving level, physical illness,

and psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*(2),

292-300. doi:10.1037//0022-3514.62.2.292

Farb, A. F., & Matjasko, J. L. (2012). Recent advances in research on school-based

extracurricular activities and adolescent development. *Developmental Review, 32*(1),

1-48. doi:10.1016/j.dr.2011.10.001

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. doi:10.3102/00346543075002159

Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial

outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology, 42*(4),

698-713. doi:10.1037/0012-1649.42.4.698

Fredricks, J. A., & 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.

doi:10.1007/s10964-008-9309-4

Fritz, M. S., & Mackinnon, D. P. (2007). Required Sample Size to Detect the Mediated Effect.

Psychological Science, 18(3), 233-239. doi:10.1111/j.1467-9280.2007.01882.x

- Gardner, M., Roth, J., & Brooks-Gunn, J. (2008). Adolescents' participation in organized activities and developmental success 2 and 8 years after high school: Do sponsorship, duration, and intensity matter? *Developmental Psychology, 44*(3), 814-830.
doi:10.1037/0012-1649.44.3.814
- Gilman, R. (2001). The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescent students. *Journal of Youth and Adolescence, 30*(6), 749-767.
- Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 1*(1), 58-78.
doi:10.1080/17509840701834573
- Graham, J. W. (2009). Missing Data Analysis: Making It Work in the Real World. *Annual Review of Psychology, 60*(1), 549-576. doi:10.1146/annurev.psych.58.110405.085530
- Guèvremont, A., Findlay, L., & Kohen, D. (2008). Organized extracurricular activities of Canadian children and youth. *Health Reports, 19*(3), 65-69.
- Hansen, D. M., & Larson, R. W., (2002). The Youth Experience Survey 1.0: Instrument Development and Testing . *Unpublished manuscript*, University of Illinois at Urbana-Champaign. Retrieved from
<http://youthdev.illinois.edu/wp-content/uploads/2013/11/YES-1.0-Instrument.pdf>
- Hansen, D. M., & Larson, R. W. (2005). *The youth experience survey 2.0: Instrument revisions and validity testing*. Retrieved on September 15, 2011 from
[http://web.aces.uiuc.edu/youthdev/UnpublishedManuscriptonYES2111%20\(2\).doc](http://web.aces.uiuc.edu/youthdev/UnpublishedManuscriptonYES2111%20(2).doc)

- Hansen, D. M., & Larson, R. W. (2007). Amplifiers of developmental and negative experiences in organized activities: Dosage, motivation, lead roles, and adult-youth ratios. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*(4), 360-374. doi:10.1016/j.appdev.2007.04.006
- 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. doi:10.1111/1532-7795.1301006
- Hansen, D. M., Skorupski, W. P., & Arrington, T. L. (2010). Differences in developmental experiences for commonly used categories of organized youth activities. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*(6), 413-421. doi:10.1016/j.appdev.2010.07.001
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. New York: Guilford Press.
- Hayes, A. F. (2014). Comparing Conditional Effects in Moderated Multiple Regression: Implementation using PROCESS for SPSS and SAS. Unpublished White Paper. Retrieved from <http://afhayes.com/public/comparingslopes.pdf>
- Hayes, A. F. (2015). An Index and Test of Linear Moderated Mediation. *Multivariate Behavioral Research, 50*(1), 1-22. doi:10.1080/00273171.2014.962683
- Holland, A., & Andre, T. (1987). Participation in Extracurricular Activities in Secondary School: What Is Known, What Needs to Be Known? *Review of Educational Research, 57*(4), 437. doi:10.2307/1170431
- Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., MacDonald, D., Strachan, L., & Tamminen, K. A. (2016). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. *International*

Review of Sport and Exercise Psychology, 10(1), 1-49.

doi:10.1080/1750984x.2016.1180704

Huebner, E. S. (1991). Initial Development of the Student's Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12(3), 231-240. doi:10.1177/0143034391123010.

Huebner, E. S., & Alderman, G. L. (1993). Convergent and discriminant validation of a children's life satisfaction scale: Its relationship to self- and teacher-reported psychological problems and school functioning. *Social Indicators Research*, 30(1), 71-82. doi:10.1007/bf01080333

Huebner, E. S., Hills, K. J., & Jiang, X. (2013). Assessment and Promotion of Life Satisfaction in Youth. In C. Proctor and P.A. Linley (Eds.), *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents: A Positive Psychology Perspective*, 23-42. New York: Springer.

Hunter, M. A. (2005). *Education and the arts: Research overview: A summary report prepared for the Australia Council for the Arts*. Sydney, N.S.W.: Australia Council for the Arts.

Kwan, M., Bobko, S., Faulkner, G., Donnelly, P., & Cairney, J. (2014). Sport participation and alcohol and illicit drug use in adolescents and young adults: A systematic review of longitudinal studies. *Addictive Behaviors*, 39(3), 497-506.

doi:10.1016/j.addbeh.2013.11.006

Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183. doi:10.1037//0003-066x.55.1.170

Larson, R. W. (2011). Positive Development in a Disorderly World. *Journal of Research on Adolescence*, 21(2), 317-334. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00707.x

- Larson, R. W., & Brown, J. R. (2007). Emotional Development in Adolescence: What can be Learned From a High School Theater Program? *Child Development, 78*(4), 1083-1099. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01054.x
- 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. doi:10.1037/0012-1649.42.5.849
- Ma, C. Q., & Huebner, E. S. (2008). Attachment relationships and adolescents' life satisfaction: Some relationships matter more to girls than boys. *Psychology in the Schools, 45*(2), 177-190. doi:10.1002/pits.20288
- Mahoney, J., Larson, R., Eccles, J., Lord, H. (2005). Organized Activities as Developmental Contexts for Children and Adolescents. In J. Mahoney, R. Larson, & J. Eccles (Eds.), *Organized Activities as Contexts of Development: Extracurricular Activities After-School and Community Programs*, 3-22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Mahoney, J., Vandell, D., Simpkins, S., & Zarrett, N. (2009). Adolescent Out-of-School Activities. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology- 3rd Edition, Volume 2: Contextual Influences on Adolescent Development*, 228-269. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Marsh, H. W. (2007). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. Leicester: British Psychological Society.
- Martin, A. J., Mansour, M., Anderson, M., Gibson, R., Liem, G. A., & Sudmalis, D. (2013). The role of arts participation in students' academic and nonacademic outcomes: A longitudinal study of school, home, and community factors. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 709-727. doi:10.1037/a0032795

- Martin, K. M., & Huebner, E. S. (2007). Peer victimization and prosocial experiences and emotional well-being of middle school students. *Psychology in the Schools, 44*(2), 199-208. doi:10.1002/pits.20216
- Martin, K. M., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2008). Does life satisfaction predict victimization experiences in adolescence? *Psychology in the Schools, 45*(8), 705-714. doi:10.1002/pits.20336
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2011). Life Satisfaction in Early Adolescence: Personal, Neighborhood, School, Family, and Peer Influences. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(7), 889-901. doi:10.1007/s10964-010-9599-1
- Ontario Ministry of Finance (2016). *Children's activity tax credit*. Retrieved on September 2, 2016 from <http://www.fin.gov.on.ca/en/credit/catc/>
- Palen, L. A., & Coatsworth, J. D. (2007). Activity-based identity experiences and their relations to problem behavior and psychological well-being in adolescence. *Journal of Adolescence, 30*, 721-737. doi: 10.1016/j.adolescence.2006.11.003.
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of Research. *Psychological Bulletin, 108*(3), 499-514. doi:10.1037//0033-2909.108.3.499
- Pierce, S., Gould, D., & Camiré, M. (2017). Definition and model of life skills transfer. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 10*(1), 186-211. doi: 10.1080/1750984x.2016.1199727
- 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*(3), 365-379. doi:10.1007/s10964-006-9037-6

- Rucker, D. D., Preacher, K. J., Tormala, Z. L., & Petty, R. E. (2011). Mediation Analysis in Social Psychology: Current Practices and New Recommendations. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(6), 359-371. doi:10.1111/j.1751-9004.2011.00355.x
- Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On Energy, Personality, and Health: Subjective Vitality as a Dynamic Reflection of Well-Being. *Journal of Personality*, 65(3), 529-565. doi:10.1111/j.1467-6494.1997.tb00326.x
- Scripp, L. (2007). A music-in-education research case study: The Conservatory Lab Charter School-NEC Research Center "Learning through Music" Partnership (1999-2003). *Journal for Music-in-Education*, 1(2), 202-223. Retrieved from <http://musicineducation.org/mienc-site/journal/>
- Seaton, C. L. (2009). Psychological Adjustment. In S. J. Lopez (Ed), Volume 2: *The Encyclopedia of Positive Psychology*, 796-801. Wiley-Blackwell. doi: 10.1111/b.9781405161251.2009.x0.1111/b.9781405161251.2009.x
- Weiss, H. B., Little, P. M., & Bouffard, S. M. (2005). More than just being there: Balancing the participation equation. *New Directions for Youth Development*, 105, 15-31. doi:10.1002/yd.105

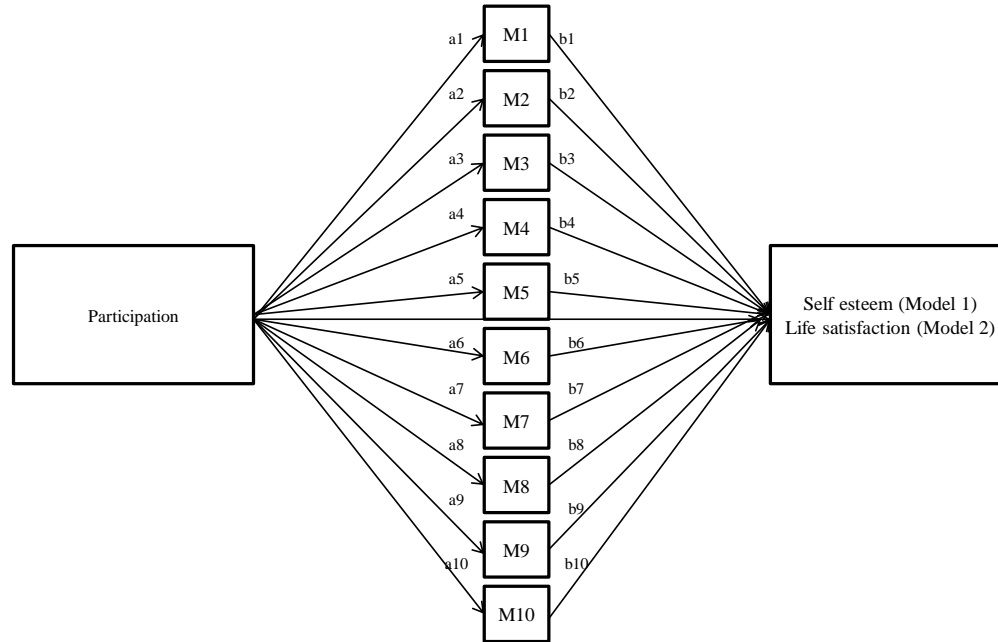


Figure 1. Model predicting self-esteem (Model 1) and life satisfaction (Model 2) through experiences. Covariates include gender, ethnic background, and baseline level of outcome. A cluster variable representing classroom groups was also included in the model.

M1: Experiences of Identity

M2: Experiences of Initiative

M3: Experiences of Emotional Regulation

M4: Experiences of Positive Relationships

M5: Experiences of Teamwork and Social Skills

M6: Experiences of Adult Networks and Social Capital

M7: Experiences of Stress

M8: Experiences of Negative Influences

M9: Experiences of Social Exclusion

M10: Experiences of Negative Group Dynamics

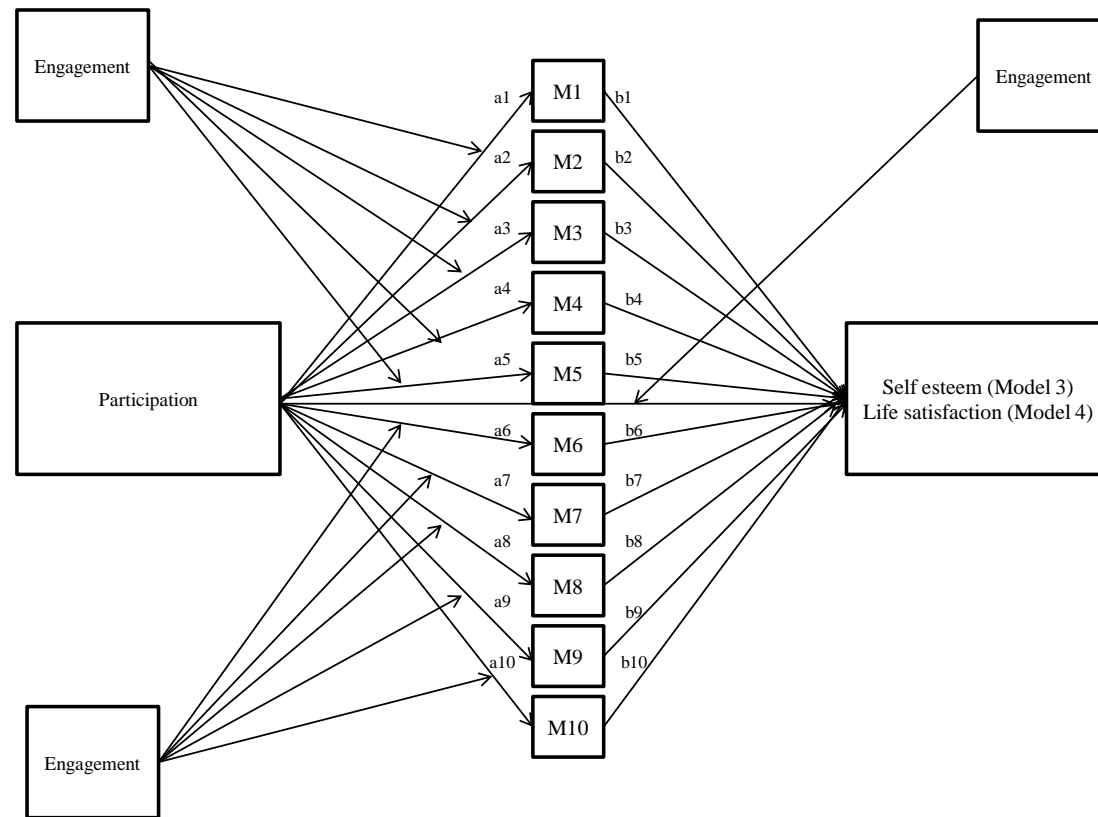


Figure 2. Model predicting self-esteem (Model 3) and life satisfaction (Model 4) through experiences as a function of engagement. Covariates include gender, ethnic background, and baseline level of outcome. A cluster variable representing classroom groups was also included in the model.

M1: Experiences of Identity

M2: Experiences of Initiative

M3: Experiences of Emotional Regulation

M4: Experiences of Positive Relationships

M5: Experiences of Teamwork and Social Skills

M6: Experiences of Adult Networks and Social Capital

M7: Experiences of Stress

M8: Experiences of Negative Influences

M9: Experiences of Social Exclusion

M10: Experiences of Negative Group Dynamics

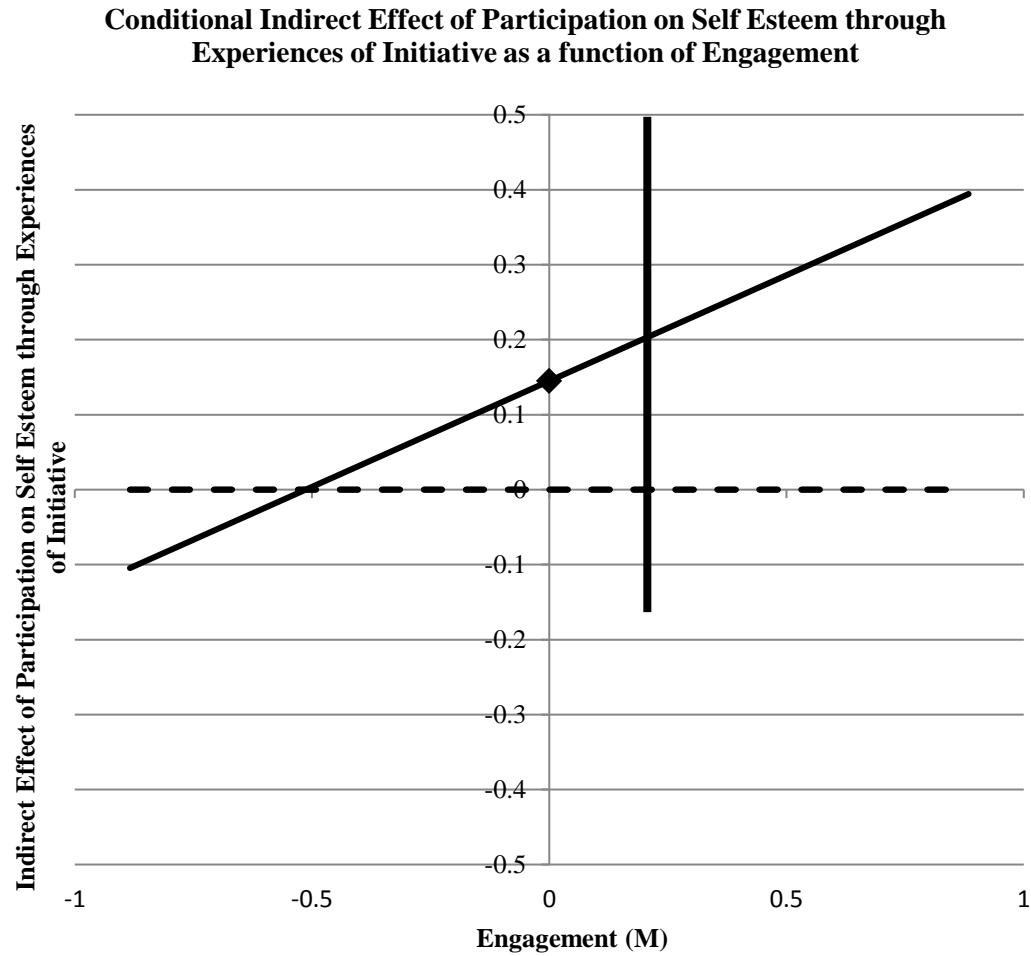


Figure 3. A plot of the indirect effect of participation on self-esteem through experiences of initiative as a function of engagement. The bold vertical line represents the boundary of the region of significance for this indirect effect (i.e., the indirect effect is only significant when participant engagement is superior to values of .2265; 95% BcBCI).

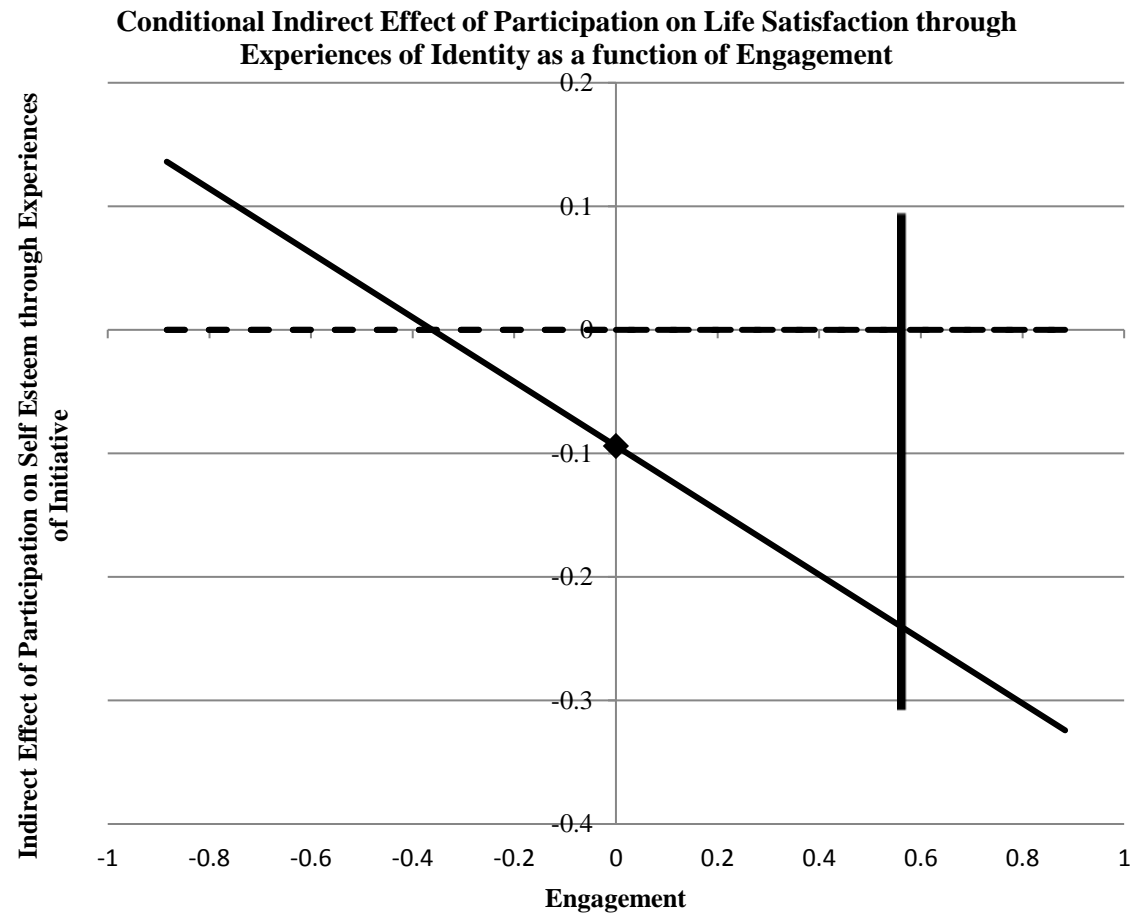


Figure 4. A plot of the indirect effect of participation on life satisfaction through experiences of identity as a function of engagement. The bold vertical line represents the boundary of the region of significance for this indirect effect (i.e., the indirect effect is only significant when participant engagement is superior to values of .5598; 95% BcBCI).

Effects of participation on experiences of positive relationships as a function of engagement

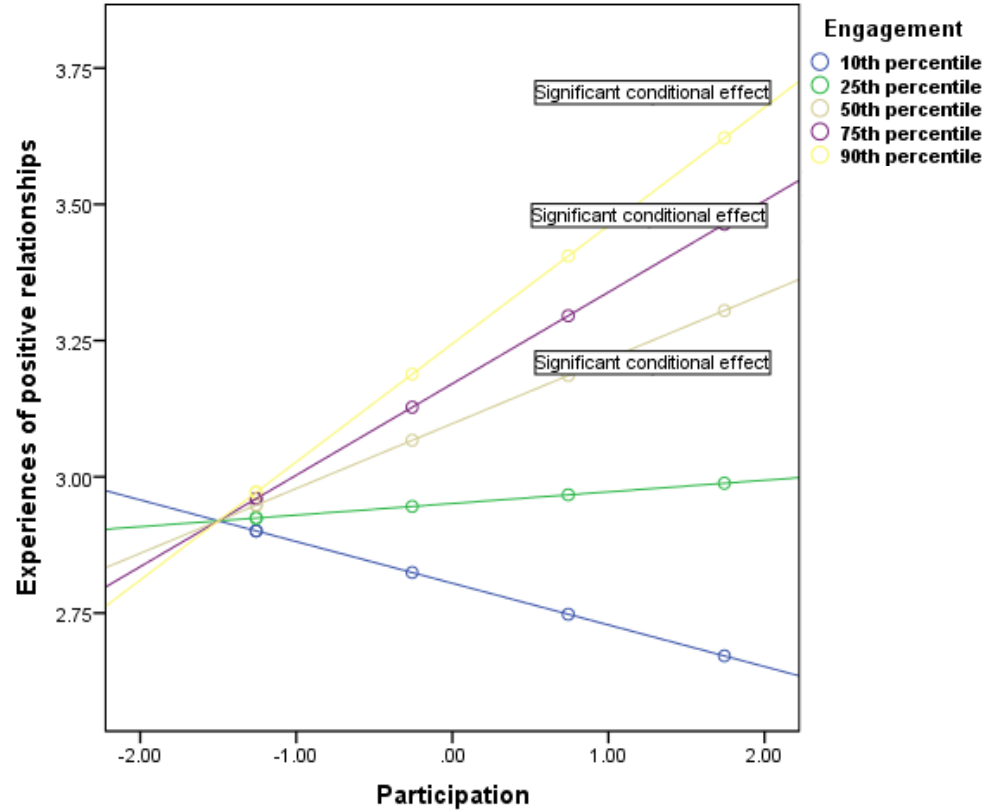


Figure 5. A plot of the conditional effect of participation on experiences of positive relationships as a function of engagement. Statistically significant conditional effects are labeled above and emerged for values of engagement equal and greater to the 50th percentile only (95% BcBCI).

Effects of participation on experiences of initiative as a function of engagement

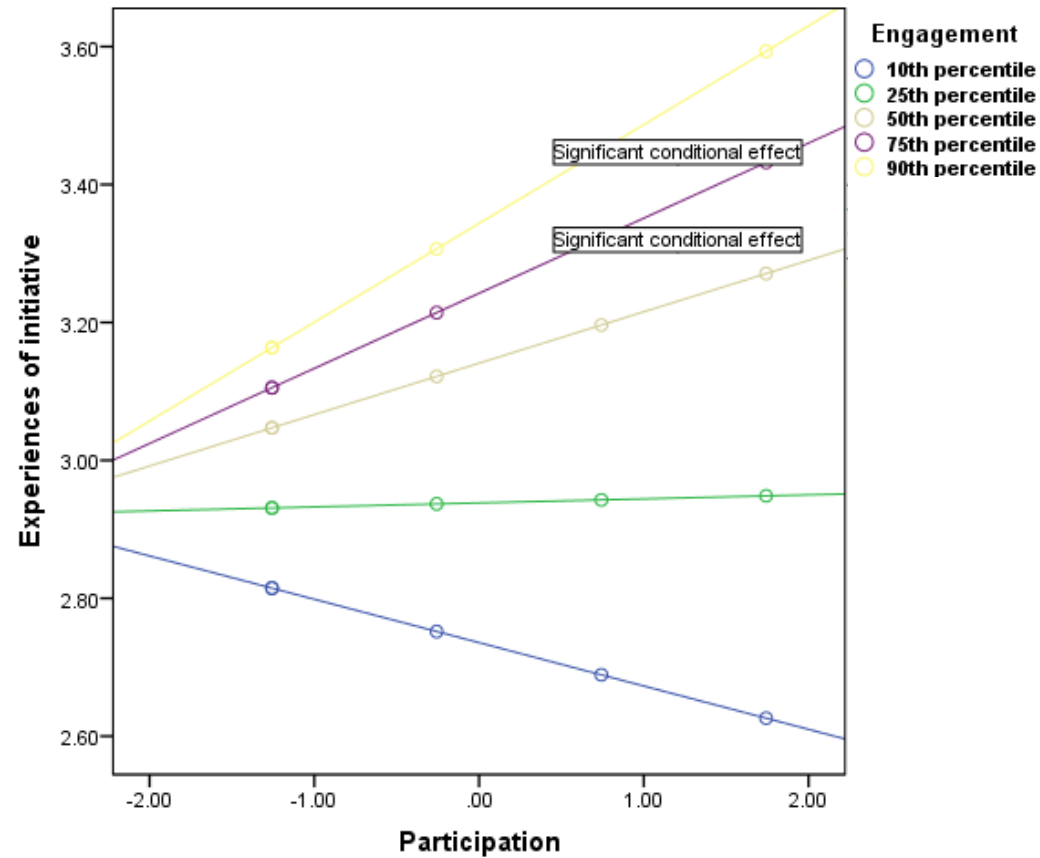


Figure 6. A plot of the conditional effect of participation on experiences of initiative as a function of engagement. Statistically significant conditional effects are labeled above and emerged for values of engagement equal and greater to the 75th percentile (95% BcBCI).

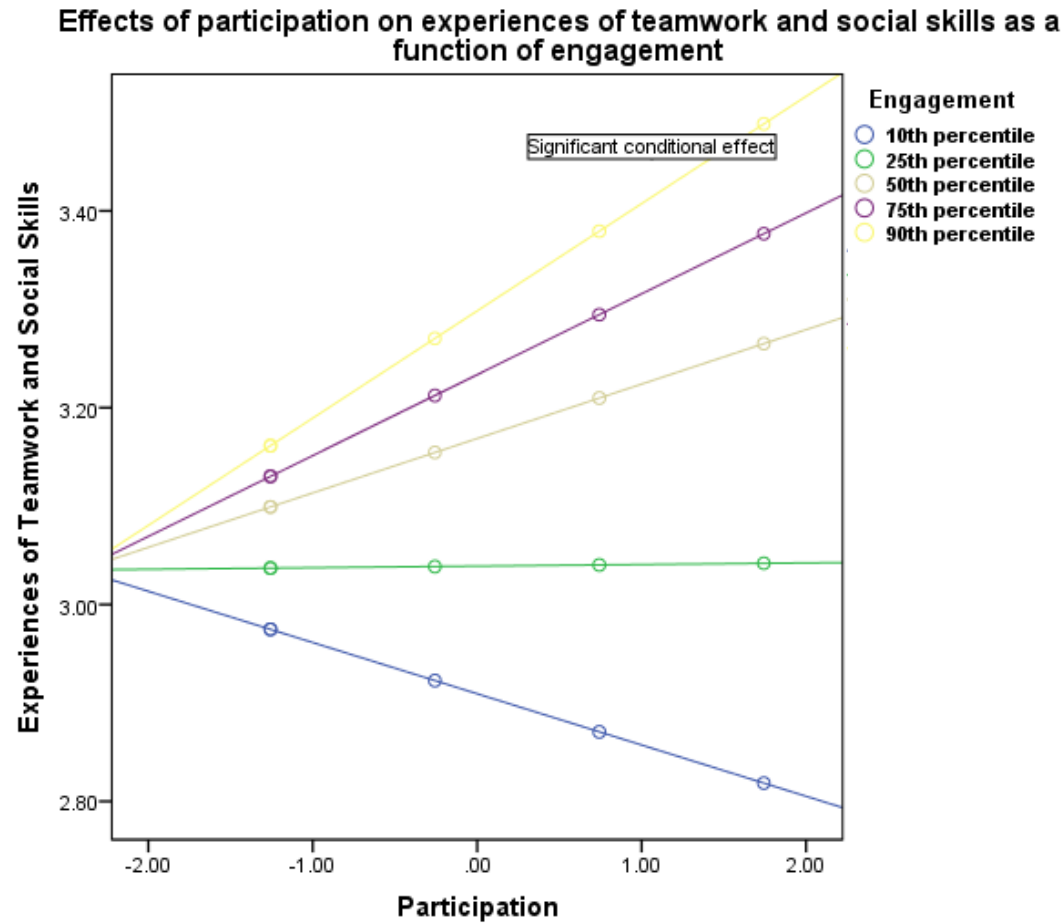


Figure 7. A plot of the conditional effect of participation on experiences of teamwork and social skills as a function of engagement. A statistically significant conditional effect is labeled above and emerged for values of engagement equal and greater to the 90th percentile (95% BcBCI).

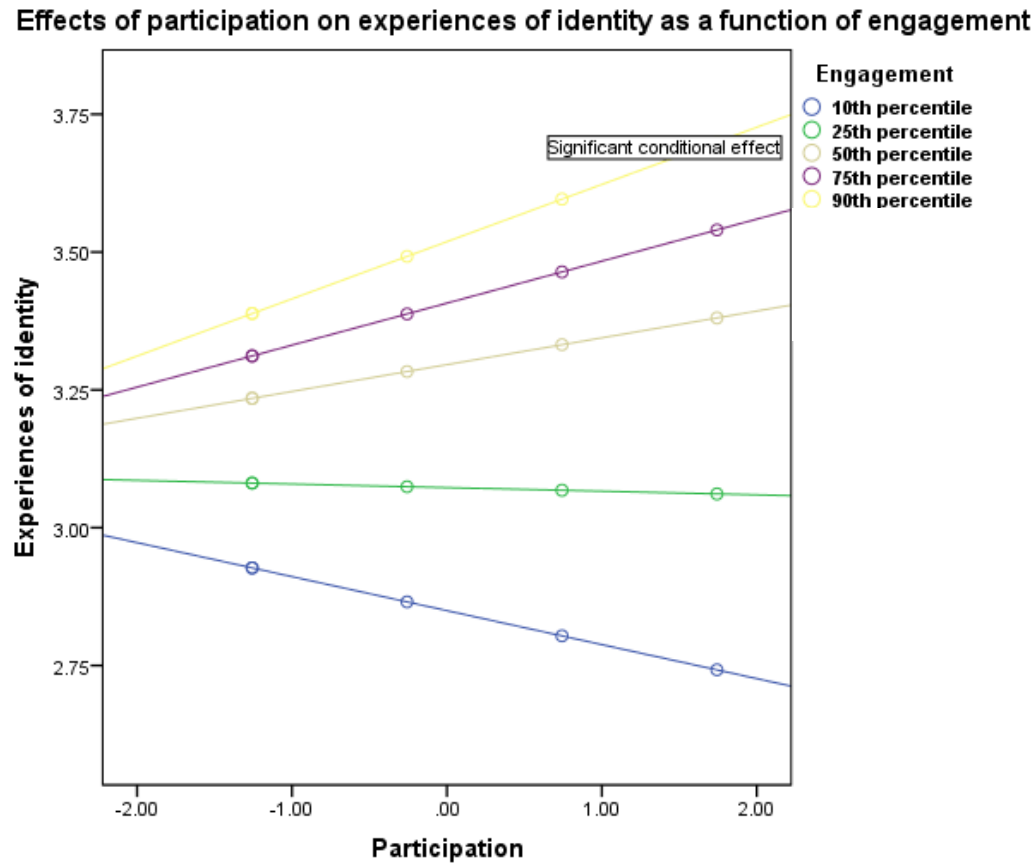


Figure 8. A plot of the conditional effect of participation on experiences of identity as a function of engagement. A statistically significant conditional effect is labeled above and emerged for values of engagement equal and greater to the 90th percentile (95% BcBCI).

Table 1

Descriptive Data for Key Variables in Study 1: Means, Standard Deviations, Correlations, and Reliability Statistics (n = 147)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	α
<i>M (ranges)</i>	2.93	3.01	3.00	3.18	3.00	2.51	3.53	3.39	3.29	2.49	-
<i>SD (ranges)</i>	.93	.87	1.01	1.06	1.11	1.19	.81	.72	.85	1.04	-
1. Experiences of Identity		.797**	.591**	.651**	.540**	.536**	.297**	.211*	.306**	.053	.81
2. Experiences of Initiative			.666**	.752**	.640**	.572**	.276**	.222**	.394**	.087	.87
3. Experiences of Emotional Regulation				.587**	.540**	.443**	.293**	.343**	.368**	-.063	.67
4. Experiences of Teamwork and Social Skills					.735**	.534**	.260**	.261**	.345**	.071	.74
5. Experiences of Prosocial Norms						.482**	.260**	.347**	.451**	.005	.88
6. Experiences of Adult Networks and Social Capital							.256**	.214*	.291**	.016	.80
7. Vitality								.613**	.660**	-.243**	.83
8. Life Satisfaction									.655**	-.267**	.73
9. Positive Affect										-.024	.82
10. Negative Affect.											.90

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$.

Note. Pooled statistics are presented ($m = 5$).

Table 2

Study 1 Independent Samples T- test Statistics and Effect Sizes

	Participants in Unstructured Activity (n = 96)		Organized Activity Participants (n = 51)		T statistic	<i>Cohen's d</i>
	Mean	SD	Mean	SD		
Experiences of Identity	2.86	.96	3.05	.88	-1.18	0.21
Experiences of Initiative	2.93	.88	3.16	.85	-1.49	0.27
Experiences of Prosocial Norms	2.85	1.13	3.28	1.04	-2.24*	0.40*
Experiences of Teamwork and Social Skills	3.04	1.04	3.44	1.06	-2.30*	0.38*
Experiences of Adult Networks and Social Capital	2.51	1.37	2.53	1.16	-.134	0.02
Experiences of Emotional Regulation	2.82	1.00	3.32	.96	-2.89**	0.51**
Vitality	3.41	.84	3.75	.69	-2.41*	0.44*
Life Satisfaction	3.25	.74	3.66	.63	-3.30**	0.60**
Positive Affect	3.16	.84	3.52	.83	-2.46*	0.43*
Negative Affect	2.52	1.11	2.42	.93	.524	0.10

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$.

Note. Means are based on pooled results. Standard Deviations (SD) that are reported represent the means of the standard deviations provided for each group for each imputed dataset. Effect sizes were calculated based on the pooled means and standard deviations. Unstructured Activity Participants represent the reference group.

Table 3
Study 2 Means, Standard Deviations and Reliability Statistics

Variables	Mean	Standard Deviation	Items in scale	α
Participation	8.51	1.00	n/a	n/a
T1 Life satisfaction	31.08	6.38	7	.86
T2 Life satisfaction	32.02	6.37	7	.83
T1 Self-esteem	43.83	6.69	9	.84
T2 Self-esteem	44.97	6.64	9	.89
Experiences of Identity	3.23	.50	6	.65
Experiences of Initiative	3.09	.48	12	.84
Experiences of Emotional Regulation	2.96	.70	4	.74
Experiences of Positive Relationships	3.07	.54	7	.69
Experiences of Teamwork and Social Skills	3.14	.48	10	.76
Experiences of Adult Networks and Social Capital	2.74	.70	7	.69
Experiences of Stress	2.65	.96	3	.81
Experiences of Negative Influences	1.46	.61	3	.63
Experiences of Social Exclusion	1.45	.74	2	.85
Experiences of Negative Group Dynamics	1.84	1.01	1	n/a
T1 Engagement	6.09	.86	3	.77
T2 Engagement	6.11	.88	3	.77
T1 Academic Engagement	71.11	11.47	14	.83
T2 Academic Engagement	68.35	14.59	14	.87

Table 4
 Study 2 Bivariate Correlations

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Participation		.120	.123	-.013	-.013	.171*	.211*	-.074	.160	.167
2. T1 SE			.705**	.674**	.541**	.097	.169*	.126	.051	.193*
3. T2 SE				.542**	.688**	.114	.271**	.246**	.116	.220**
4. T1 LS					.639**	.095	.099	.137	.037	.102
5. T2 LS						-.045	.105	.234**	.043	.095
6. Experiences of Identity							.618**	.388**	.513**	.502**
7. Experiences of Initiative								.447**	.571**	.540**
8. Experiences of Emotion Regulation									.394**	.511**
9. Experiences of Positive Relationships										.575**
10. Experiences of Teamwork and Social Skills										
Variables	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
1. Participation	.229**	.084	-.023	.180*	.106	.121	.187*	.069	.080	
2. T1 SE	.225**	-.083	-.153	-.112	-.384**	.285**	.256**	.331**	.368**	
3. T2 SE	.217*	-.146	-.232**	-.117	-.376**	.244**	.278**	.111	.308**	
4. T1 LS	.157	-.243**	-.225**	-.119	-.297**	.223**	.238**	.232**	.246**	
5. T2 LS	.022	-.190	-.155	-.157	-.228**	.075	.098	.134	.323**	
6. Experiences of Identity	.697**	-.080	-.110	.031	-.159	.455**	.615**	.122	.196*	
7. Experiences of Initiative	.636**	-.172*	-.092	.003	-.209*	.370**	.582**	.166	.196*	
8. Experiences of Emotion Regulation	.450**	-.071	-.047	-.050	-.181*	.139	.307**	.046	.123	
9. Experiences of Positive Relationships	.535**	.051	-.034	.082	-.117	.314**	.417**	.119	.240**	
10. Experiences of Teamwork and Social Skills	.616**	.048	.057	.060	-.196*	.359**	.424**	.124	.239**	
11. Experiences of Adult Networks and Social Capital		-.037	-.123	.086	-.230**	.402**	.576**	.123	.242**	
12. Experiences of Stress			.479**	.218**	.312**	-.062	-.313**	.064	.063	
13. Experiences of Negative Influences				.449**	.449**	-.105	-.272**	.068	-.019	
14. Experiences of Negative Group Dynamics					.394**	.076	-.036	-.045	-.114	
15. Experiences of Social Exclusion						-.154	-.290**	-.051	-.078	
16. T1 Engagement							.479**	.123	.106	
17. T2 Engagement								.035	.212*	
18. T1 Academic Engagement									.544**	
19. T2 Academic Engagement										

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$.

Table 5
Unstandardized OLS Regression Coefficients for Model 1 Predicting Self-Esteem (n = 136; standard errors in parentheses; 95% BcBCIs in brackets)

	Experiences of identity	Experiences of initiative	Experiences of emotional regulation	Experiences of positive relationships	Experiences of teamwork and social skills	Experiences of adult networks and social capital
Constant	2.4307 (.5631) [1.3154, 3.5460]	1.4892 (.5607) [.3787, 2.5998]	3.8629 (.7878) [2.3023, 5.4234]	1.1531 (.6300) [-.0947, 2.4010]	1.7433 (.5365) [.6806, 2.8060]	.2148 (.7889) [-1.3479, 1.7774]
Participation	.0921 (.0439) [.0052, .1790]	.1007 (.0437) [.0141, .1872]	-.0892 (.0614) [-.2107, .0324]	.1206 (.0491) [.0234, .2178]	.0668 (.0418) [-.0160, .1496]	.1764 (.0615) [.0546, .2981]
T1 Self-esteem	.0040 (.0063) [.0085, .0165]	.0101 (.0063) [-.0023, .0226]	.0105 (.0088) [-.0070, .0279]	.0029 (.0071) [-.0111, .0169]	.0097 (.0060) [-.0022, .0216]	.01708 (.0088) [-.0005, .0345]
Ethnic Background	.2927 (.1401) [.0151, .5702]	.1812 (.1395) [-.0952, .4575]	.1772 (.1961) [-.2112, .5655]	.1787 (.1568) [-.1318, .4893]	.2316 (.1335) [-.0329, .4960]	.3726 (.1963) [-.0163, .7615]
Gender	-.0069 (.1047) [-.2142, .2004]	.0541 (.1042) [-.1523, .2605]	-.1356 (.1464) [-.4257, .1544]	-.0278 (.1171) [-.2598, .2041]	.0794 (.0997) [-.1181, .2769]	-.0016 (.1466) [-.2920, .2889]
	$R^2 = .2278$ $F(20,115) = 1.6960$ $p = .0436$	$R^2 = .1817$ $F(20,115) = 1.2770$ $p = .2087$	$R^2 = .2411$ $F(20,115) = 1.8269$ $p = .0253$	$R^2 = .1725$ $F(20,115) = 1.1987$ $p = .2683$	$R^2 = .2504$ $F(20,115) = 1.9206$ $p = .0170$	$R^2 = .2425$ $F(20,115) = 1.8405$ $p = .0239$
	Experiences of stress	Experiences of negative influences	Experiences of social exclusion	Experiences of negative group dynamics	T2 Self-Esteem	
Constant	2.7721 (1.0141) [.7634, 4.7807]	2.9873 (.6693) [1.6615, 4.3131]	2.3592 (.6735) [-1.0252, 3.6932]	1.7365 (1.1466) [-.5346, 4.0077]	11.8044 (6.8996) [-1.8763, 25.4851]	
Participation	.0482 (.0790) [-.1083, .2046]	-.0534 (.0521) [-.1567, .0498]	.0753 (.0525) [-.0286, .1793]	-.1783 (.0893) [-.0014, .3553]	.5271 (.4655) [-.3959, 1.4501]	
T1 Self-esteem	-.0177 (.0114) [-.0402, .0048]	-.0181 (.0075) [-.0329, -.0032]	-.0330 (.0075) [-.0480, -.0181]	-.0190 (.0128) [-.0445, .0064]	.6176 (.0642) [.4903, .7448]	
Ethnic Background	-.0769 (.2523) [-.5768, .4229]	-.0527 (.1666) [-.3826, .2772]	-.0084 (.1676) [-.3403, .3236]	.2521 (.2853) [-.3131, .8173]	1.3091 (1.3331) [-1.3343, 3.9524]	

Gender	.2497 (.1885) [-.1236, .6231]	.0783 (.1244) [-.1682, .3247]	.0727 (.1252) [-.1752, .3207]	-.3073 (.2131) [-.7294, .1149]	-1.1731 (1.0177) [-3.1909, .8447]
Experiences of identity					-1.4582 (1.2773) [-3.9909, 1.0745]
Experiences of initiative					2.8904 (1.2675) [.3773, 5.4036]
Experiences of emotional regulation					.5262 (.7766) [-1.0137, 2.0660]
Experiences of positive relationships					-.6341 (1.0712) [-2.7581, 1.4898]
Experiences of teamwork and social skills					.8414 (1.3436) [-1.8226, 3.5055]
Experiences of adult network and social capital					-.9618 (.9871) [-2.9190, .9954]
Experiences of stress					-.0214 (.5639) [-1.1395, 1.0967]
Experiences of negative influences					.0998 (.9530) [-1.7900, 1.9895]
Experiences of social exclusion					-1.9294 (.9311) [-3.7755, -.0833]
Experiences of negative group dynamic					.3446 (.5069) [-.6605, 1.3496]
	$R^2 = .3347$ $F(20,115) = 2.8923$ $p = .0002$	$R^2 = .2736$ $F(20,115) = 2.1661$ $p = .0057$	$R^2 = .3666$ $F(20,115) = 3.3283$ $p < .0001$	$R^2 = .2336$ $F(20,115) = 1.7528$ $p = .0346$	$R^2 = .6638$ $F(30,105) = 6.9114$ $p < .0001$

Note. Cluster variables coding classroom groups are included in models and were entered simultaneously with all other variables. Gender is coded 0 = male and 1 = female. Ethnic Background is coded 0 = majority and 1 = minority.

Table 6
Unstandardized OLS Regression Coefficients for Model 2 Predicting Life Satisfaction (n = 136; standard errors in parentheses; 95% BcBCIs in brackets)

	Experiences of identity	Experiences of initiative	Experiences of emotional regulation	Experiences of positive relationships	Experiences of teamwork and social skills	Experiences of adult networks and social capital
Constant	2.4444 (.5475) [1.3599, 3.5289]	1.6369 (.5481) [.5512, 2.7225]	3.8310 (.7635) [2.3188, 5.3433]	1.2475 (.6132) [.0329, 2.4621]	1.8384 (.5231) [.8022, 2.8746]	.4844 (.7737) [-1.0441, 2.0209]
Participation	.0955 (.0435) [.0093, .1816]	.1094 (.0435) [.0232, .1956]	-.0805 (.0606) [-.2006, .0396]	.1232 (.0487) [.0268, .2197]	.0751 (.0415) [-.0072, .1574]	.1911 (.0614) [.0694, .3128]
T1 Life Satisfaction	.0046 (.0067) [-.0087, .0180]	.0080 (.0067) [-.0054, .0214]	.0142 (.0094) [-.0044, .0328]	.0006 (.0075) [-.0143, .0156]	.0092 (.0064) [-.0036, .0219]	.0126 (.0095) [-.0062, .0315]
Gender	-.0011 (.1053) [-.2096, .2074]	.0622 (.1054) [-.1465, .27610]	-.1165 (.1468) [-.4073, .1742]	-.0285 (.1179) [-.2620, .2050]	.0899 (.1006) [-.1093, .2891]	.0106 (.1487) [-.2840, .3053]
Ethnic Background	.3020 (.1404) [.0239, .5800]	.1993 (.1405) [-.0790, .4776]	.2045 (.1957) [-.1832, .5922]	.1815 (.1572) [-.1299, .4929]	.2512 (.1341) [-.0145, .5168]	.4019 (.1983) [.0090, .7948]
	$R^2 = .2282$ $F(20,115) = 1.7001$ $p = .0429$	$R^2 = .1734$ $F(20,115) = 1.2060$ $p = .2623$	$R^2 = .2467$ $F(20,115) = 1.8835$ $p = .0199$	$R^2 = .1713$ $F(20,115) = 1.1889$ $p = .2765$	$R^2 = .2467$ $F(20,115) = 1.8828$ $p = .0200$	$R^2 = .2299$ $F(20,115) = 1.7164$ $p = .0402$
	Experiences of stress	Experiences of negative influences	Experiences of social exclusion	Experiences of negative group dynamics	T2 Life Satisfaction	
Constant	3.1430 (.9626) [1.2364, 5.0497]	2.8870 (.6507) [1.5982, 4.1759]	1.9041 (.6773) [.5624, 3.2458]	1.4284 (1.1207) [-.7916, 3.6484]	18.6745 (7.3767) [4.0479, 33.3012]	
Participation	.0340 (.0764) [-.1174, .1854]	-.0688 (.0517) [-.1711, .0336]	.0468 (.0538) [-.0597, .1533]	-.1618 (.0890) [-.0145, .3381]	.1445 (.5122) [-.8711, 1.1600]	
T1 Life satisfaction	-.0341 (.0118) [-.0576, -.0107]	-.0195 (.0080) [-.0353, -.0036]	-.0270 (.0083) [-.0435, -.0105]	-.0141 (.0138) [-.0414, .0132]	.5746 (.0744) [.4270, .7222]	
Gender	.1991 (.1851) [-.1675, .5656]	.0543 (.1251) [-.1935, .3021]	.0447 (.1302) [-.2133, .3026]	-.3208 (.2155) [-.7476, .1060]	-1.0585 (1.1303) [-3.2997, 1.1826]	

Ethnic Background	-.1379 (.2468) [-.6267, .3508]	-.0927 (.1668) [-.4231, .2377]	-.0688 (.1736) [-.4128, .2751]	.2194 (.2873) [-.3498, .7885]	.1749 (1.4855) [-2.7705, 3.1203]
Experiences of identity					-3.6277 (1.4091) [-6.4216, -.8338]
Experiences of initiative					2.4100 (1.4023) [-.3706, 5.1905]
Experiences of emotional regulation					1.4162 (.8626) [-.2941, 3.1265]
Experiences of positive relationships					.3090 (1.1861) [-2.0429, 2.6609]
Experiences of teamwork and social skills					1.3688 (1.4906) [-1.5867, 4.3243]
Experiences of adult networks and social capital					-1.5156 (1.0888) [-3.6745, .6433]
Experiences of stress					.1806 (.6327) [-1.0739, 1.4351]
Experiences of negative influences					.0472 (1.0570) [-2.0487, 2.1431]
Experiences of social exclusion					-.9951 (1.0030) [-2.9839, .9936]
Experiences of negative group dynamics					.0522 (.5629) [-1.0640, 1.1683]
	$R^2 = .3663$ $F(20,115) = 3.3243$ $p < .0001$	$R^2 = .2744$ $F(20,115) = 2.1745$ $p = .0055$	$R^2 = .3228$ $F(20,115) = 2.7404$ $p = .0004$	$R^2 = .2260$ $F(20,115) = 1.6789$ $p = .0468$	$R^2 = .5518$ $F(30,105) = 4.3083$ $p < .0001$

Note. Cluster variables coding classroom groups are included in models and were entered simultaneously with all other variables. Gender is coded 0 = male and 1 = female. Ethnic Background is coded 0 = majority and 1 = minority.

Table 7
Indirect Effects of Participation on Self-Esteem (Model 1) and Life Satisfaction (Model 2) through Experiences

	Model 1 (Self-esteem)				Model 2 (Life satisfaction)			
	Product of coefficients		Bootstrapping BC 95% CI		Product of coefficients		Bootstrapping BC 95% CI	
	Point Estimate	SE	LL	UL	Point Estimate	SE	LL	UL
Experiences of Identity	-.1343	.1519	-.6151	.0546	-.3463	.2307	-.9979	-.0249
Experiences of Initiative	.2909	.2219	-.0015	.9165	.2637	.2205	-.0058	.9680
Experiences of Emotional Regulation	-.0469	.1062	-.3716	.0958	-.1140	.1354	-.5059	.0545
Experiences of Positive Relationships	-.0765	.1639	-.4782	.1930	.0381	.2107	-.3301	.5427
Experiences of Teamwork and Social Skills	.0562	.1312	-.1262	.4457	.1028	.1678	-.1290	.5704
Experiences of Adult Network and Social Capital	-.1696	.2235	-.7432	.1641	-.2897	.2591	-1.0265	.0644
Experiences of Stress	-.0010	.0592	-.1464	.1125	.0061	.0605	-.0762	.2022
Experiences of Negative Influences	-.0053	.0784	-.1994	.1401	-.0032	.0972	-.2496	.1642
Experiences of Social Exclusion	-.1453	.1403	-.5385	.0489	-.0466	.1064	-.4347	.0601
Experiences of Negative Group Dynamics	.0614	.1168	-.1015	.3973	.0084	.1063	-.1939	.2563

Note. SE = Standard error; BC, bias corrected; CI = confidence interval; *LL* = lower limit, *UL* = upper limit, *k* = 10,000.

Table 8
Unstandardized OLS Regression Coefficients for Model 3 Predicting Self-Esteem (n = 136; standard errors in parentheses; 95% BcBCIs in brackets).

	Experiences of identity	Experiences of initiative	Experiences of emotional regulation	Experiences of positive relationships	Experiences of teamwork and social skills	Experiences of adult networks and social capital
Constant	3.3430 (.3433) [2.6628, 4.0232]	2.3869 (.3479) [1.6976, 3.0761]	3.2929 (.5744) [2.1549, 4.4310]	1.9824 (.4200) [1.1502, 2.8145]	2.1879 (.3672) [1.4602, 2.9155]	1.8428 (.5214) [.8096, 2.8759]
Participation	.0357 (.0357) [-.0350, .1063]	.0524 (.0361) [-.0192, .1240]	-.1342 (.0597) [-.2524, -.0160]	.0938 (.0436) [.0073, .1802]	.0377 (.0381) [-.0079, .1133]	.1085 (.0542) [.0012, .2159]
Participation *	.3371 (.0455) [.2469, .4272]	.3053 (.0461) [.2139, .3966]	.2853 (.0761) [.1345, .4361]	.2212 (.0556) [.1109, .3314]	.1974 (.0487) [.1009, .2938]	.4024 (.0691) [.2655, .5393]
Engagement	.0828 (.0353) [.0129, .1527]	.1022 (.0357) [.0314, .1730]	.1079 (.0590) [-.0089, .2248]	.1488 (.0431) [.0633, .2342]	.076 (.0377) [.0029, .1524]	.0909 (.0536) [-.0152, .1970]
T1 Self-esteem	-.0079 (.0056) [-.0189, .0031]	-.0020 (.0056) [-.0132, .0091]	.0036 (.0093) [-.0149, .0220]	-.0101 (.0068) [-.0236, .0033]	-.0019 (.0059) [-.0137, .0098]	.0018 (.0084) [-.0149, .0186]
Gender	.0518 (.0823) [-.1112, .2148]	.1110 (.0834) [-.0541, .2762]	-.0859 (.1376) [-.3586, .1868]	.0244 (.1006) [-.1750, .2238]	.1211 (.0880) [-.0533, .2955]	.0687 (.1249) [-.1788, .3163]
Ethnic Background	.2649 (.1105) [.0459, .4839]	.1546 (.1120) [-.0673, .3765]	.1352 (.1849) [-.2312, .5016]	.1574 (.1352) [-.1105, .4253]	.2244 (.1182) [-.0099, .4586]	.3442 (.1679) [.0116, .6769]
Academic Engagement	.0055 (.0027) [.0002, .0109]	.0068 (.0027) [.0014, .0122]	.0018 (.0045) [-.0072, .0108]	.0103 (.0033) [.0038, .0169]	.0086 (.0029) [.0280, .0143]	.0075 (.0041) [-.0006, .0156]
	$R^2 = .5386$ $F(23,112) = 5.6840$ $p < .0001$	$R^2 = .4936$ $F(23,112) = 4.7472$ $p < .0001$	$R^2 = .3516$ $F(23,112) = 2.6410$ $p = .0004$	$R^2 = .4089$ $F(23,112) = 3.3683$ $p < .0001$	$R^2 = .4354$ $F(23,112) = 3.7555$ $p < .0001$	$R^2 = .4681$ $F(23,112) = 4.2847$ $p < .0001$

	Experiences of stress	Experiences of negative influences	Experiences of social exclusion	Experiences of negative group dynamics	T2 Self-esteem
Constant	2.4397 (.7637) [.9266, 3.9528]	2.1691 (.5098) [1.1589, 3.1793]	2.7234 (.5148) [1.7034, 3.7433]	3.3138 (.8992) [1.5322, 5.0954]	16.5328 (6.5452) [3.5504, 29.5152]
Participation	.0946 (.0793) [-.0625, .2518]	-.0187 (.0530) [-.1236, .0863]	.1084 (.0535) [.0025, .2144]	.1955 (.0934) [.0104, .3806]	.4625 (.4788) [-.4872, 1.4123]
Engagement	-.2549 (.1012) [-.4554, -.0544]	-.1842 (.0676) [-.3180, -.0503]	-.1802 (.0682) [-.3154, -.0451]	-.0795 (.1191) [-.3155, .1566]	.1685 (.7334) [-1.2862, 1.6233]
Participation * Engagement	-.0724 (.0784) [-.2278, .0829]	-.0239 (.0524) [-.1276, .0799]	-.0276 (.0529) [-.1324, .0771]	.0330 (.0923) [-.1499, .2160]	-.6263 (.4516) [-1.5221, .2696]
T1 Self-esteem	-.0266 (.0124) [-.0511, -.0021]	-.0190 (.0083) [-.0354, -.0026]	-.0319 (.0083) [-.0484, -.0154]	-.0123 (.0146) [-.0412, .0165]	.5854 (.0726) [.4413, .7295]
Gender	.2228 (.1830) [-.1398, .5853]	.0557 (.1222) [-.1863, .2978]	.0482 (.1234) [-.1962, .2926]	-.3204 (.2155) [-.7473, .1065]	-1.0666 (1.0311) [-3.1119, .9787]
Ethnic Background	.0048 (.2458) [-.4823, .4919]	-.0177 (.1641) [-.3429, .3075]	.0201 (.1657) [-.3083, .3484]	.2347 (.2895) [-.3388, .8083]	1.5471 (1.3577) [-1.1459, 4.2401]
Academic Engagement	.0146 (.0060) [.0027, .0266]	.0051 (.0040) [-.0028, .0131]	.0028 (.0041) [-.0052, .0108]	-.0048 (.0071) [-.0188, .0093]	.0232 (.0356) [-.0475, .0939]
Experiences of identity					-1.5599 (1.3568) [-4.2510, 1.1312]
Experiences of initiative					2.7625 (1.3227) [.1390, 5.3861]
Experiences of emotional regulation					.6408 (.7873) [-.9208, 2.2024]

Experiences of positive relationships					-1.4269 (1.1049) [-2.6185, 1.7648]
Experiences of teamwork and social skills					.6656 (1.3648) [-2.0414, 3.3726]
Experiences of adult network and social capital					-1.0164 (.9905) [-2.9812, .9483]
Experiences of stress					-.1541 (.5806) [-1.3058, .9976]
Experiences of negative influences					.0882 (.9739) [-1.8435, 2.0199]
Experiences of social exclusion					-1.9570 (.9395) [-3.8206, -.0935]
Experiences of negative group dynamics					.4454 (.4788) [-.4872, 1.4123]

$R^2 = .4050$	$R^2 = .3226$	$R^2 = .4052$	$R^2 = .2424$	$R^2 = .6731$
$F(23,112) = 3.1597$	$F(23,112) = 2.3187$	$F(23,112) = 3.3179$	$F(23,112) = 1.5583$	$F(33,102) = 6.3640$
$p < .0001$	$p = .0019$	$p < .0001$	$p = .0667$	$p < .0001$

Note. Cluster variables coding classroom groups are included in models and were entered simultaneously with all other variables. Gender is coded 0 = male and 1 = female. Ethnic Background is coded 0 = majority and 1 = minority.

Table 9

Indexes of Moderated Mediation of Indirect Effects of Participation on Self-Esteem through Experiences (n = 136)

Mediators	Index of moderated mediation	Standard error	95% Bias-corrected bootstrap confidence interval
Experiences of Identity	-.1292	.1417	[-.5102, .0729]
Experiences of Initiative	.2823	.1947	[.0053, .8314]
Experiences of Emotional Regulation	.0692	.1383	[-.0887, .4863]
Experiences of Positive Relationships	-.0635	.1810	[-.5056, .2497]
Experiences of Teamwork and Social Skills	.0517	.1359	[-.1487, .4489]
Experiences of Adult Networks and Social Capital	-.0924	.1342	[-.5370, .0721]
Experiences of Stress	.0112	.0692	[-.0756, .2296]
Experiences of Negative Influences	-.0021	.0755	[-.1982, .1345]
Experiences of Social Exclusion	.0541	.2250	[-.2672, .6946]
Experiences of Negative Group Dynamics	.0147	.0737	[-.0760, .2554]

Table 10
Unstandardized OLS Regression Coefficients for Model 4 Predicting Life Satisfaction (n = 136; standard errors in parentheses; 95% BcBCIs in brackets).

	Experiences of identity	Experiences of initiative	Experiences of emotional regulation	Experiences of positive relationships	Experiences of teamwork and social skills	Experiences of adult networks and social capital
Constant	3.1720 (.3255) [2.5270, 3.8170]	2.3249 (.3276) [1.6757, 2.9740]	3.1672 (.5381) [2.1011, 4.2333]	1.8070 (.3978) [1.0188, 2.5952]	2.0843 (.3457) [1.3994, 2.7693]	1.8713 (.4909) [.8987, 2.8439]
Participation	.0299 (.0358) [-.0411, .1008]	.0512 (.0360) [-.0202, .1226]	-.1290 (.0592) [-.2463, -.0118]	.0858 (.0438) [-.0009, .1725]	.0371 (.0380) [-.0382, .1124]	.1100 (.0540) [.0030, .2170]
Engagement	.3347 (.0459) (.2437, 4257]	.3040 (.0462) [.2124, .3956]	.2790 (.0759) [.1286, .4294]	.2197 (.0561) [.1085, .3309]	.1946 (.0488) [.0979, .2912]	.4025 (.0692) [.2653, .5397]
Participation * Engagement	.0827 (.0459) [.2437, .4257]	.1030 (.0362) [.0321, .1748]	.1175 (.0594) [-.0002, .2353]	.1466 (.0439) [.0595, .2337]	.0805 (.0382) [.0049, .1562]	.0915 (.0542) [-.0160, .1989]
T1 Life satisfaction	-.0033 (.0057) [-.0145, .0079]	.0000 (.0057) [-.0114, .0113]	.0103 (.0094) [-.0821, .0289]	-.0061 (.0069) [-.0199, .0076]	.0019 (.0060) [-.0100, .0138]	.0012 (.0085) [-.0157, .0182]
Gender	.0485 (.0833) [-.1166, .2137]	.1114 (.0839) [-.0548, .2777]	-.0704 (.1378) [-.3433, .2026]	.0171 (.1019) [-.1847, .2189]	.1246 (.0885) [-.0508, .2999]	.0703 (.1257) [-.1788, .3193]
Ethnic Background	.2522 (.1113) [.0317, .4727]	.1521 (.1120) [-.0698, .3740]	.1496 (.1839) [-.2149, .5140]	.1392 (.1360) [-.1302, .4086]	.2239 (.1182) [-.0102, .4580]	.3476 (.1678) [.0152, .6801]
Academic Engagement	.0043 (.0026) [-.0007, .0094]	.0064 (.0026) [.0013, .0115]	.0013 (.0042) [-.0070, .0097]	.0090 (.0031) [.0028, .0152]	.0080 (.0027) [.0026, .0133]	.0077 (.0039) [.0001, .01554]
	$R^2 = .5317$ $F(23,112) = 5.5281$ $p < .0001$	$R^2 = .4931$ $F(23,112) = 4.7361$ $p < .0001$	$R^2 = .3578$ $F(23,112) = 2.7129$ $p = .0003$	$R^2 = .4014$ $F(23,112) = 3.2648$ $p < .0001$	$R^2 = .4354$ $F(23,112) = 3.7549$ $p < .0001$	$R^2 = .4679$ $F(23,112) = 4.2826$ $p < .0001$
	Experiences of stress	Experiences of negative influences	Experiences of social exclusion	Experiences of negative group dynamics	T2 Life Satisfaction	
Constant	2.5437 (.6993)	2.0059 (.4804)	2.2649 (.4993)	3.0962 (.8481)	14.5963 (6.4509) [1.8010, 27.3916]	

Participation	[1.1582, 3.9292] .0664 (.0769) [-.0860, .2188]	[1.0539, 2.9578] -.0357 (.0528) [-.1404, .0690]	[1.2756, 3.2542] .0822 (.0549) [-.0266, .1910]	[1.4158, 4.7766] .1859 (.0933) [.0010, .3707]	.2858 (.5069) [-.7196, 1.2912]
Engagement	-.2383 (.0986) [-.4337, -.0428]	-.1809 (.0678) [-.3152, -.0466]	-.1814 (.0704) [-.3210, -.0418]	-.0814 (.1196) [-.3184, .1557]	-1.0097 (.7861) [-2.5689, .5494]
Participation * Engagement	-.1048 (.0772) [-.2578, .0482]	-.0357 (.0531) [-.1409, .0694]	-.0389 (.0552) [-.1482, .0704]	.0306 (.0937) [-.1550, .2162]	-.3250 (.4927) [-1.3023, .6523]
T1 Life satisfaction	-.0408 (.0122) [-.0650, -.0167]	-.0187 (.0084) [-.0353, -.0022]	-.0234 (.0087) [-.0406, -.0062]	-.0073 (.0148) [-.0366, .0220]	.4992 (.0776) [.3453, .6530]
Gender	.1647 (.1790) [-.1900, .5194]	.0307 (.1230) [-.2130, .2744]	.0190 (.1278) [-.2343, .2723]	-.3289 (.2171) [-.7592, .1013]	-.8272 (1.1058) [-3.0204, 1.3661]
Ethnic Background	-.0671 (.2390) [-.5408, .4065]	-.0589 (.1642) [-.3843, .2665]	-.0411 (.1707) [-.3792, .2971]	.2128 (.2899) [-.3617, .7872]	.3249 (1.4557) [-2.5625, 3.2123]
Academic Engagement	.0139 (.0055) [.0030, .0248]	.0034 (.0038) [-.0041, .0109]	-.0010 (.0039) [-.0088, .0068]	-.0064 (.0067) [-.0196, .0068]	.1032 (.0358) [.0322, .1741]
Experiences of identity					-3.1475 (1.4437) [-6.0111, -.2829]
Experiences of initiative					2.1327 (1.4208) [-.6855, 4.9510]
Experiences of emotional regulation					1.8432 (.8491) [.1589, 3.5274]
Experiences of positive relationships					.2214 (1.1788) [-2.1167, 2.5596]
Experiences of teamwork and social skills					.7491 (1.4640) [-2.1547, 3.6530]

Experiences of adult network and social capital	-1.4808 (1.0581) [-3.5795, .6179]
Experiences of stress	-.3404 (.6379) [-1.6058, .9249]
Experiences of negative influence	-.2387 (1.0465) [-2.3145, 1.8370]
Experiences of social exclusion	-1.0544 (.9727) [-2.9837, .8750]
Experiences of negative group dynamics	.3771 (.5557) [-.7252, 1.4794]

$R^2 = .4260$	$R^2 = .3210$	$R^2 = .3684$	$R^2 = .2392$	$R^2 = .5912$
$F(23,112) = 3.6143$	$F(23,112) = 2.3018$	$F(23,112) = 2.8400$	$F(23,112) = 1.5313$	$F(33, 102) = 4.4698$
$p < .0001$	$p = .0021$	$p = .0001$	$p = .0747$	$p < .0001$

Note. Cluster variables coding classroom groups are included in models and were entered simultaneously with all other variables. Gender is coded 0 = male and 1 = female. Ethnic Background is coded 0 = majority and 1 = minority.

Table 11

Indexes of Moderated Mediation of Indirect Effects of Participation on Life Satisfaction through Experiences (n = 136)

Mediators	Index of moderated mediation	Standard error	95% Bias-corrected bootstrap confidence interval
Experiences of Identity	-.2604	.1765	[-.7611, -.0105]
Experiences of Initiative	.2198	.2041	[-.0463, .8251]
Experiences of Emotional Regulation	.2166	.1901	[-.0119, .7641]
Experiences of Positive Relationships	.0325	.2210	[-.3953, .5176]
Experiences of Teamwork and Social Skills	.0603	.1486	[-.2003, .4096]
Experiences of Adult Networks and Social Capital	-.1354	.1460	[-.5811, .0403]
Experiences of Stress	.0357	.1012	[-.0932, .3437]
Experiences of Negative Influences	.0085	.0897	[-.1084, .3000]
Experiences of Social Exclusion	.0410	.1663	[-.1421, .6613]
Experiences of Negative Group Dynamics	.0115	.0739	[-.0854, .2472]

Table 12

Conditional Indirect Effects of Participation on Self-Esteem and Life Satisfaction through Experiences at Different Levels of Engagement (n = 136)

Experiences	Engagement	Self-esteem			Life Satisfaction		
		Point estimate	Standard Error	95% BcBCI	Point estimate	Standard Error	95% BcBCI
Experiences of Identity	Low	.0585	.1216	-.0812, .4660	.1361	.1890	-.1207, .6749
	Medium	-.0556	.0944	-.3894, .0508	-.0941	.1344	-.4751, .0941
	High	-.1698	.1855	-.7073, .0846	-.3242	.2215	-.9912, -.0243
Experiences of Initiative	Low	-.1046	.2035	-.6990, .1852	-.0850	.1779	-.6934, .1198
	Medium	.1449	.1395	-.0347, .5730	.1092	.1314	-.0360, .5838
	High	.3944	.2416	.0399, 1.0380	.3034	.2608	-.0518, 1.0594
Experiences of Emotional Regulation	Low	-.1471	.2446	-.7521, .2345	-.4293	.2921	-1.2323, -.0366
	Medium	-.0860	.1452	-.4788, .1341	-.2378	.1802	-.7527, -.0014
	High	-.0249	.1107	-.4077, .1036	-.0463	.1899	-.4826, .3067
Experiences of Positive Relationships	Low	-.0161	.0965	-.0953, .3681	-.0097	.1175	-.3538, .1666
	Medium	-.0400	.1336	-.3924, .1728	.0190	.1529	-.2407, .4043
	High	-.0962	.2785	-.7291, .4006	.0477	.3305	-.5759, .7728
Experiences of Teamwork and Social Skills	Low	-.0206	.0889	-.3822, .0721	-.0255	.1019	-.3967, .0905
	Medium	.0251	.0919	-.0787, .3690	.0278	.0988	-.1094, .3203
	High	.0708	.1944	-.2178, .6460	.0811	.2089	-.2984, .5702
Experiences of Adult Networks and Social Capital	Low	-.0286	.1126	-.4259, .0956	-.0432	.1348	-.4473, .1375
	Medium	-.1103	.1561	-.5883, .0883	-.1629	.1691	-.6613, .0482
	High	-.1920	.2534	-.9126, .1697	-.2826	.2690	-1.0533, .0806
Experiences of Stress	Low	-.0244	.1194	-.3262, .1800	-.0541	.1402	-.4054, .1779
	Medium	-.0146	.0818	-.2472, .1132	-.0226	.0800	-.2851, .0776
	High	-.0047	.0814	-.2485, .1163	.0089	.0956	-.1382, .2889
Experiences of Negative Influences	Low	.0002	.0909	-.1836, .2041	.0010	.0972	-.1691, .2275
	Medium	-.0016	.0626	-.1543, .1163	.0085	.0708	-.0820, .2366
	High	-.0035	.0920	-.2280, .1746	.0161	.1147	-.1327, .4077
Experiences of Social Exclusion	Low	-.2600	.3068	-1.1812, .1430	-.1229	.2426	-1.0040, .1516
	Medium	-.2122	.1773	-.7088, .0364	-.0866	.1420	-.5475, .0892
	High	-.1644	.2187	-.8144, .1135	-.0504	.1570	-.6142, .1189
Experiences of Negative Group Dynamics	Low	.0741	.1368	-.0839, .5296	.0599	.1313	-.0923, .5160
	Medium	.0871	.1340	-.0894, .4878	.0701	.1266	-.1047, .4445
	High	.1001	.1603	-.0764, .6458	.0803	.1528	-.0969, .6044

Note. BcBCI = Bias-corrected bootstrap confidence interval

Table 13

Unstandardized OLS Regression Coefficients of Moderation Models of Participation Predicting Experiences (n = 136; standard errors in parentheses; 95% BcBCIs in brackets).

	Experiences of identity	Experiences of initiative	Experiences of positive relationships	Experiences of teamwork and social skills
Constant	3.1720 (.3255) [2.5270, 3.8170]	2.3249 (.3276) [1.6757, 2.9740]	1.8070 (.3978) [1.0188, 2.5952]	2.0843 (.3457) [1.3994, 2.7693]
Participation	.0299 (.0358) [-.0411, .1008]	.0512 (.0360) [-.0022, .1226]	.0858 (.0438) [-.0009, .1725]	.0371 (.0380) [-.0382, .1124]
Engagement	.3347 (.0459) [.2437, .4257]	.3040 (.0462) [.2124, .3956]	.2197 (.0561) [.1085, .3309]	.1946 (.0488) [.0979, .2912]
Participation * Engagement	.0827 (.0360) [.0115, .1540]	.1030 (.03627) [.0313, .1748]	.1466 (.0439) [.0595, .2337]	.0805 (.0382) [.00490, .1562]
T1 Self-esteem	-.0033 (.0057) [-.0145, .0079]	.0000 (.0057) [-.0114, .0113]	-.0061 (.0069) [-.0199, .0076]	.0019 (.0060) [-.0100, .0138]
Gender	.0485 (.0833) [-.1166, .2137]	.1114 (.0839) [-.0548, .2777]	.0171 (.1019) [-.1847, .2189]	.1246 (.0885) [-.0508, .2999]
Ethnic Background	.2522 (.1113) [.0317, .4727]	.1521 (.1120) [-.06983, .3740]	.1392 (.1360) [-.1302, .4086]	.2239 (.1182) [-.0102, .4580]
Academic Engagement	.0043 (.0026) [-.0007, .0094]	.0064 (.0026) [.0013, .0115]	.0090 (.0031) [.0028, .0152]	.0080 (.0027) [.0026, .0133]
	$R^2 = .5317$ $F(23,112) = 5.5281$ $p < .0001$	$R^2 = .4931$ $F(23,112) = 4.7361$ $p < .0001$	$R^2 = .4014$ $F(23,112) = 3.2648$ $p < .0001$	$R^2 = .4354$ $F(23,112) = 3.7549$ $p < .0001$

Note. A cluster variable coding classroom groups is included in models and was entered simultaneously with all other variables. Gender is coded 0 = male and 1 = female. Ethnic Background is coded 0 = majority and 1 = minority.

Table 14

Conditional Effects of Participation on Experiences at Different Levels of Engagement (n = 136)

Experiences	Engagement	Point estimate	Standard Error	95% BcBCI
Experiences of Identity	10 th percentile	-.0617	.0507	-.1621, .0388
	25 th percentile	-.0065	.0376	-.0811, .0680
	50 th percentile	.0486	.0375	-.0257, .1230
	75 th percentile	.0762	.0429	-.0087, .1611
	90 th percentile	.1038	.0505	.0037, .2039
Experiences of Initiative	10 th percentile	-.0629	.0510	-.1639, .0382
	25 th percentile	.0058	.0379	-.0692, .0809
	50 th percentile	.0745	.0378	-.0003, .1494
	75 th percentile	.1089	.0431	.0234, .1944
	90 th percentile	.1432	.0508	.0425, .2440
Experiences of Positive Relationships	10 th percentile	-.0765	.0620	-.1992, .0463
	25 th percentile	.0213	.0460	-.0698, .1123
	50 th percentile	.1190	.0459	.0281, .2099
	75 th percentile	.1679	.0524	.0641, .2717
	90 th percentile	.2168	.0617	.0944, .3391
Experiences of Teamwork and Social Skills	10 th percentile	-.0521	.0538	-.1587, .0546
	25 th percentile	.0016	.0399	-.0775, .0808
	50 th percentile	.0553	.0399	-.0236, .1343
	75 th percentile	.0822	.0455	-.0080, .1723
	90 th percentile	.1090	.0536	.0027, .2153

Note. BcBCI = Bias-corrected bootstrap confidence interval

CHAPITRE 3

Can Organized Activity Participation Influence Emotional Competence in Youth Participants?

Can Organized Activity Participation Influence Emotional Competence in Youth Participants?

Héloïse Sirois-Leclerc^a & Céline M. Blanchard^a

Author Note

^a School of Psychology, University of Ottawa

136 Jean-Jacques Lussier St., Ottawa, ON, K1N 6N5, Canada

Abstract

Goals and Methods: Grounded in the Positive Youth Development (PYD) approach, this exploratory research examined the potential effect of participation in organized activities (OAs) on youth emotional competence (EC) through two studies. To further explore some of the factors that might contribute to this effect, the roles of two OA context variables, youth experiences and youth engagement, were also assessed. **Study 1:** We examined the effect of OA participation on EC using a cross-sectional design in a youth sample. A multiple mediation model examined whether OA participation was a direct predictor of EC and whether participation had indirect effects on EC through youth experiences, while controlling for gender. Results indicated statistically significant indirect effects of OA participation on EC through experiences of initiative and stress. **Study 2:** To further explore the effect of OA participation on EC, we employed a longitudinal design. Measures were completed by OA participants at the beginning and the end of a school year. A first multiple mediation model assessed the viability of youth experiences as mediators of the relation between participation and EC over time, while a second model explored the added contribution of youth engagement as a moderator. Although specific experiences were found to be predictors of EC, experiences in general did not emerge as significant mediators of the effect of participation on EC, nor did engagement emerge as a statistically significant moderator. However, the influential effect of engagement on the link between participation and specific youth experiences was noted. **Conclusion:** Exploratory findings emerge with regards to the effect of OA participation on EC. Implications of results for the field of PYD and the sub-domain of emotional development are discussed.

Keywords: Organized activities, Emotional competence, Positive youth development

Can Organized Activity Participation Influence Emotional Competence in Youth Participants?

In our complex, globalized, often unpredictable world, youth must develop a variety of skills and abilities in order to successfully navigate the events of their day-to-day lives. As emotions fluctuate throughout development, youth are increasingly faced with challenges rooted in the complexity of emotions (Larson & Brown, 2007; Larson & Richards, 1994). Emotions act as internal systems of regulation that serve vital functions on personal and interpersonal levels (Larson, 2011). They play a critical role in providing information, motivating, focusing attention, and facilitating relationships (Lewis & Haviland-Jones, 2000; Rusk et al., 2013). Furthermore, the onset of puberty in adolescence is synonymous with the tendency for intense emotional reactions (Steinberg, 2007). In turn, developing competence associated with understanding and regulating emotions is an important developmental task that has significant implications for youth development (Rusk et al., 2013). Guided by Bronfenbrenner's Ecological Model of Human Development (Bronfenbrenner, 1979) and grounded in the Positive Youth Development (PYD) approach, the goal of this research is to better understand how organized activity contexts may contribute to the emotional competence of youth participants.

Theoretical Background

PYD is a positive perspective to human development that focuses on the elements promoting youth thriving (Lerner, Phelps, Forman, & Bowers, 2009). It can be defined as the range of skills, knowledge, and assets that are required for young individuals to successfully progress to adulthood (Eccles & Gootman, 2002; Lerner et al., 2009). PYD may also be defined by four domains of individual assets: Physical development, Intellectual development, Social development, and Psychological and Emotional development (Eccles & Gootman, 2002). Bronfenbrenner's Ecological Model of Human Development (Bronfenbrenner, 1979;

Bronfenbrenner & Morris, 1998) provides a framework for youth development over time and across ecological contexts that often serves as the frame of reference for PYD research (Mahoney, Vandell, Simpkins, & Zarrett, 2009). According to this model, youth development is the product of constant interactions between individual and environmental factors over time (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Feldman & Matjasko, 2005). As such, youth development does not occur in isolation, but rather may be shaped by experiences in family, school, community, and societal contexts (Bronfenbrenner & Morris, 1998). In line with this model, knowledge gained in one life context may influence youth development on proximal and distal levels (Gould & Carson, 2008; Pierce, Gould, & Camiré, 2017). In light of these premises, researchers have studied organized activities (OAs) as contexts of PYD over recent years. As a result, research in the area has considerably advanced (e.g., Farb & Matjasko, 2012; Holt et al., 2016; Mahoney et al., 2009).

As youth get older and spend more time outside of their family contexts, the influence of other settings, such as OAs, increases (Larson & Brown, 2007; Mahoney, Larson, Eccles, & Lord, 2005). Ideally, youth would devote a good proportion of their time to activities that promote optimal growth and development. Research suggests that participation in OAs is associated with positive outcomes such as fewer problem behaviours, higher academic performance, and greater psychological adjustment (Mahoney et al., 2005). In fact, just one year of participation in school or community-sponsored activities during adolescence has been associated with positive outcomes such as educational, civic, and occupational success in young adulthood (Gardner, Roth, & Brooks-Gunn, 2008). Although fewer studies have specifically examined the outcomes related to the psychological and emotional domain in OAs, research has highlighted many opportunities for development in this area that are often provided in OA contexts (Eccles & Barber, 1999; Eccles & Gootman, 2002; Larson, 2000; Mahoney, Harris, & Eccles, 2006). For example, youth report

frequent emotional experiences in their organized activities (Hansen, Larson, & Dworkin, 2003; Larson, 2011; Larson & Brown, 2007; Rusk et al., 2013). Furthermore, youth report that these experiences occur more often in OAs than during the time they spend at school or engaging in passive activities (Hansen et al., 2003; Larson, Hansen, & Moneta, 2006). OAs are thus increasingly viewed as ideal contexts for sustaining youth psychological and emotional development.

Psychological and emotional development encompasses various components (Eccles & Gootman, 2002) including the development of emotional competence (EC). EC has been considered as a PYD construct in previous literature [for a review on EC as a PYD construct, see Lau & Wu (2012)] but has rarely been specifically examined in the context of OA participation. Various definitions of EC are found (e.g., Bar-On, 1997; Mayer, Caruso, & Salovey, 1999; Petrides, 2011; Saarni, Campos, Camras, & Witherington, 2006; Schutte et al., 1998). In this article, we borrow a definition from the literature on youth trait emotional intelligence (TEI) to define EC (Mavroveli, Petrides, Shove, & Whitehead, 2008). Accordingly, EC is defined as the ability to demonstrate, perceive, understand, and regulate emotions (Mavroveli & Sanchez-Ruiz, 2011) and includes nine facets: adaptability, affective disposition, emotion expression, emotion perception, emotion regulation, impulsivity, relationships with others, self-esteem, and motivation (De Munck, 2010; Mavroveli et al., 2008). Consistent with tenets of the PYD perspective, EC may be developed (Lau & Wu, 2012; Saarni, 1999) and influenced by experiences throughout life (Larson & Brown, 2007; Qualter, Whiteley, Hutchinson, & Pope, 2007; Rusk et al., 2013).

Research has shown that youth with greater EC are better at managing stressful events in their lives (Qualter, Gardner, & Whiteley, 2007), present with better overall competence with peers, and have better emotion perception accuracy (Mavroveli, Petrides, Sangareau, & Furnham,

2009). EC has also been associated with adaptive coping styles, cooperation, and leadership qualities (Mavroveli, Petrides, Rieffe, & Baker, 2007). Further, greater EC has been associated with prosocial behaviours (Mavroveli et al., 2008; Mavroveli & Sanchez-Ruiz, 2011) such as cooperation and leadership (Petrides, Sangareau, Furnham, & Frederickson, 2006). On the other hand, poor EC is associated with negative behaviours (e.g., emotional symptoms, conduct problems, peer problems, hyperactivity; Mavroveli et al., 2008), antisocial behaviours (e.g., being a bully; Mavroveli & Sanchez-Ruiz, 2011), depressive thoughts, somatic complaints, and maladaptive coping styles (Mavroveli et al., 2007). Thus, there is an accumulation of evidence that indicates that EC, including when measured by trait emotional intelligence, is linked to a range of factors that increase the likelihood of favourable outcomes in life (e.g., Lau & Wu, 2012; Petrides, Furnham, & Mavroveli, 2007; Qualter et al., 2007).

Emotional Competence in OA Contexts

Within the PYD approach, research on the underlying processes of emotional development in OA settings is less common. One of the few studies to specifically examine this was conducted by Larson and Brown (2007), who drew on qualitative data from a sample of youth participants in a theatre program in order to better understand how real-life settings could facilitate emotional development. Their findings demonstrated that contexts such as OAs fostered important emotional development processes. Firstly, they identified how youth acquired “functional knowledge about the unfolding of emotional sequences” (p. 1094), which included knowledge of the influence of various elements on emotions (e.g., stressful events), the influence of emotions on situations, as well as a variety of management strategies for working through emotions encountered during the three-month program. They further identified two main processes through which young individuals acquired this knowledge. First, youth were agents of their own development; they

reported that they learned through frequent emotional episodes occurring in the setting that provided material for learning about emotions on their own, from their peers, and through interactions. Second, adult leaders were identified as facilitators of this process, given that they were responsible for creating the conditions, experiences, and culture that were favourable for youth to learn about emotional concepts, strategies, and tools for managing emotional episodes.

Furthermore, through interviews with youth participants in four after-school programs, Rusk et al. (2013) developed a grounded theory of the processes involved in emotional learning within organized activities. Their results also highlighted how organized activities provided youth with opportunities to learn to regulate their emotions by, for example, experimenting with different emotion regulation strategies using “trial, error, and reflection” (p. 252). Moreover, they showed that many youth also learned how to use emotions in constructive ways (i.e., to motivate and focus attention) through their participation. The important role of program leaders in creating these conditions was again highlighted by these authors. Overall, findings from previous studies demonstrated how the content of youth OAs could, at least partly, explain emotional development in youth participants.

Predictors of OA Participation and Outcomes

Over time, OA participation has emerged as a potential contributor to the development of assets such as EC (e.g., Larson, 2011; Larson & Brown, 2007; Rusk et al., 2013). One of the implications of Bronfenbrenner’s ecological model of development (1979) is that the influence of OAs may largely depend on its characteristics (Mahoney et al., 2005), but also on other individual, environmental, and contextual factors (Bohnert, Fredricks, & Randall, 2010). Several factors and variables have been shown to influence participation in OAs as well as outcomes associated to OA participation (e.g., Farb & Matjasko, 2012; Lerner et al., 2009; Mahoney et al., 2005; Mahoney et

al., 2009; Pierce et al., 2017). As a result, researchers have developed conceptual frameworks that propose and describe how participation in OAs may have an impact on youth outcomes (e.g., Benson & Saito, 2000; Bohnert et al., 2010; Holt et al., 2016; Martin et al., 2013; Pierce et al., 2017). These conceptual models have similarities; within their frameworks, they each include variables such as individual and background characteristics, participation in OAs, characteristics of the OAs, and various developmental outcomes. Recent reviews (e.g., Farb & Matjasko, 2012; Holt et al., 2016) have highlighted the importance of including, examining, or controlling the influence of such variables in future research so that the effects of OA participation on PYD outcomes may be better understood. Despite these advances, however, the specific processes and conditions that might explain or influence the relation between OA participation and PYD remain unclear (Farb & Matjasko, 2012; Mahoney et al., 2009). A brief review of factors known to influence OA participation and outcomes is provided.

Research has identified several influential self-selection and demographic variables that influence PYD outcomes. These include variables such as age, socio-economic status, ethnic background, and gender, as well as individual competencies, interests, and motivation (Farb & Matjasko, 2012; Feldman & Matjasko, 2005; Gardner et al., 2008; Mahoney et al., 2009). Additionally, environmental factors such as peer groups, families, schools, and neighbourhoods are known to influence both OA participation and outcomes (Mahoney et al., 2009). Of interest for our research, gender has specifically been identified as a factor that can affect OA participation and associated consequences (Denault & Poulin, 2009; Farb & Matjasko, 2012). Moreover, ethnic background has emerged as a moderator of PYD outcomes in previous research (e.g., Fredricks & Eccles, 2006; Fredricks & Eccles, 2008). Canadian studies are less common in this area, but data from a representative study (Guèvremont, Findlay, & Kohen, 2008), for example, have shown that

involvement of Canadian youth in OAs varies according to age, family structure, family income, urban vs. rural residence, and region.

Predictors of participation and outcomes also include variables related to OAs themselves such as the opportunities and developmental supports that are available (Gardner et al., 2008; Pierce et al., 2017). Furthermore, dimensions of participation such as activity type, breadth, intensity, and duration (e.g., Denault & Poulin, 2009; Farb & Matjasko, 2012; Hansen, Skorupski, & Arrington, 2010; Viau & Poulin, 2014), as well as peers and friendships within OA programs, and relationships with program leaders (e.g., Larson & Brown, 2007; Mahoney et al., 2009; Rusk et al., 2013) have emerged as factors to consider. Program leaders, in particular, have been recognized as playing a key role in OA contexts (Gould & Carson, 2008; Hansen & Larson, 2007). However, other OA variables are also likely to be influential and their contributions have not been as widely examined. The specific contributions of two of these variables, youth experiences and youth engagement, are thus specifically investigated through our studies. These two specific OA context variables are further described herein, and were selected partly because they could be manipulated or influenced by program leaders and structure (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Martin et al., 2013). Thus, they may represent potential points of future intervention.

Research Goals and Structure

Guided by findings presented previously, this article first examines whether there is a statistically significant effect of OA participation on EC. We test an initial main hypothesis stating that participation is a significant predictor of EC. This is completed through the use of a cross-sectional design in Study 1, and then through a longitudinal design in Study 2.

Youth participants in OA contexts report a variety of experiences (e.g., identity work, initiative, emotional regulation, stress; Hansen & Larson, 2002; Hansen et al., 2003) that have also

emerged as factors that contribute to PYD (e.g., Hansen & Larson, 2007). As suggested by previous research conducted by Larson and Brown (2007) and Rusk et al. (2013), the content of youth OAs, such as participants' experiences in their OA contexts, may at least partly explain how and why certain youth experience positive developmental outcomes such as EC as a result of their participation in OAs. In this research, we therefore test an exploratory hypothesis stating that OA experiences contribute to EC by mediating the potential effect of participation on EC. We test this hypothesis using cross-sectional and longitudinal designs in Study 1 and Study 2.

Research also suggests that youth engagement in OAs plays a crucial role in predicting participation and developmental outcomes (e.g., Bohnert et al., 2010; Hansen & Larson, 2007). Engagement has been further described as the missing factor in the link between OA participation and positive PYD outcomes (Bohnert et al., 2010). It has also emerged as a predictor of youth experiences (Denault & Poulin, 2016). In this research, we posit that if youth are not engaged in their OAs, they will likely not benefit from the experiences and opportunities that the OA context has to offer and thus developmental outcomes such as EC are less likely to emerge. We therefore hypothesize that youth's engagement in their OA is a moderator of the potential effects of participation on EC. We test this exploratory hypothesis in Study 2 only, through a longitudinal design.

Given the relevance of EC for youth development, research that explores the potential effect of OA participation on EC as well as the factors and variables that can positively or negatively contribute to it is warranted. Our research aims to contribute new knowledge in the field by exploring quantitatively the effect of OA participation on EC as well as the effects of associated OA variables of youth experiences and youth engagement. Quantitative research examining the relationships between OA variables and EC being rather limited, our research may be considered

largely exploratory. Specific hypotheses tested in Study 1 and 2 are presented in each study's introductory section.

Study 1

Goals and Hypotheses

Using a cross-sectional research design, the goal of this study was to explore links between OA participation, EC, and youth experiences. Two specific hypotheses were tested.

Hypothesis 1: Greater OA participation is a predictor of higher EC. Given previous research and theory, we hypothesized that greater OA participation may be associated with higher EC.

Hypothesis 2: OA participation positively and indirectly predicts EC through youth experiences. We hypothesized that the potential effect of OA participation on EC would, at least partly, be explained by indirect effects of OA participation on EC through youth OA experiences. Specifically, we hypothesized that experiences of initiative, identity, teamwork and social skills, and emotional regulation would positively mediate the potential effect of OA participation on EC, and that experiences of stress would emerge as negative mediators of this effect.

Methodology

Sample and procedure. Participants were invited to take part in this study through initial classroom visits to four schools in rural and suburban areas surrounding a large Canadian city. In total, 258 of the 349 students who were solicited to participate provided parental consent, as well as their assent, and participated in the study by completing a questionnaire (74% participation rate). Following data cleaning, the final sample included 253 participants (147 females; 58%), with a mean age of 11 years ($SD = 1.07$).

Measures. Several measures translated through a back translation method were used. Reliability statistics appear in Table 1. The questionnaire is provided in Appendix 2.

Demographics. Information about age, gender, and grade was collected through “fill-in-the-blank” items.

Organized activity participation. OAs were defined as structured or organized activities that occurred on a regular basis, were supervised by an adult, involved other youth, occurred outside of school hours, and were not part of regular academic curriculum. Using a five-column table, participants were asked to indicate the type of activity, duration of participation (in years), and intensity (in hours per week) of all past and current OAs in which they participated.

Emotional competence. The Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Children Short Form (TEIQue-CSF) was used to assess participant EC (Mavroveli et al., 2008). This measure included 36 items providing a global score of EC. Participants selected their answers on a scale ranging from 1 (*Do not agree at all*) to 5 (*Completely Agree*). The French version of this scale was previously validated for use with this population (De Munck, 2010).

Youth experiences. Participants were asked to select their favourite activity among the activities that they had previously described. Then, they completed an adapted translated version of the Youth Experience Survey 2.0 (YES 2.0; Hansen & Larson, 2005). The YES 2.0 is a self-report instrument designed to inventory participant experiences in OAs. Seven domain scales were selected for use in this study. The Experiences of Identity scale examined experiences of identity exploration and identity reflection (e.g., “This activity got me thinking about who I am”). The Experiences of Initiative scale included items relating to effort, problem solving, time management, and goal setting (e.g., “I set goals for myself in this activity”). The Experiences of Emotion Regulation scale included items related to experiences of emotion management (e.g., “I

learned that my emotions affect how I perform”). The Experiences of Teamwork and Social Skills scale included items related to working collaboratively with peers (e.g., “I learned to be patient with other members of the group”). The Experiences of Positive Relationships scale included one item relating to prosocial norms (e.g., “I learned to help others”). The Adult Networks and Social Capital Experiences scale included items about experiences related to making positive connections with adults within the community (e.g., “Got to know people in the community”). Lastly, the negative domain scale of Experiences of Stress included items relating to the demands of the activity and stress (e.g., “This activity interfered with doing things with family”). Participants were asked to rate the frequency of the occurrence of these experiences using a four-point gradient ranging from 1 (*Not at all*) to 4 (*Yes, definitely*).

Data preparation. Three cases were eliminated as over 60% of questionnaires were blank, with little information provided beyond demographics. 1.6% of data were missing in the sample and Little’s MCAR test was not significant ($p = .45$). Data appeared to be “Missing Completely at Random”. A t-test result also indicated no differences between cases with more than five percent of missing data and those missing less than five percent on outcomes and indicators. Missing data were imputed at the item level using the expectation maximization approach. Missing data related to participation in OAs (i.e., hours per week, number of years) were imputed separately. In the rare instances where data were omitted by participants (i.e., total years of participation) and where it was not possible to estimate the data based on other information, the value of “1” was manually imputed. Three extreme values related to the intensity of participation (i.e., hours per week) were identified (e.g., 290 hours). These univariate outliers were “winsorized” and replaced by the value “30” (i.e., the next highest value). Winsorizing data involves replacing outliers with the next highest or lowest scores that do not represent statistical outliers.

Multidimensional scores of participation (Bohnert et al., 2010; Denault & Poulin, 2009; Farb & Matjasko, 2012; Viau & Poulin, 2014) were created for each participant. Organized activity participation scores (OAPS) were created for each reported OA by multiplying the number of hours of participation per week by the number of years of participation. Total activity participation scores (TAPS) were then created by summing the OAPSs. Favourite organized activity participation scores (FAPS), which are used in this study's regression analyses, represent the OAPSs that are specifically associated with participants' favourite activity. Dummy coding was used to code gender (male = 0; female = 1).

Results

Descriptive statistics, correlations, and gender differences. Descriptive statistics and bivariate correlations appear in Table 1. Independent samples t-test results using bootstrapping methods [10,000 samples, 95% Bias Corrected and Accelerated Confidence Intervals (BcaCI)] revealed gender differences in EC. Girls scored significantly higher than boys, $t(251) = -2.80$, $p = .006$, 95% Mean difference BcaCI [-.29, -.05]. No statistically significant gender difference emerged with regards to participation scores, but gender differences emerged for some youth experiences. Compared to girls, boys reported significantly more experiences of stress, $t(251) = 3.39$, $p = .002$, 95% Mean difference BcaCI [.18, .68], integration with family,¹¹ $t(251) = 2.06$, $p = .041$, 95% Mean difference BcaCI [.01, .50], community links, $t(251) = 2.45$, $p = .015$, 95% Mean difference BcaCI [.06, .54], and teamwork and social skills, $t(251) = 3.05$, $p = .002$, 95% Mean difference BcaCI [.09, .39] in their favorite activities.

¹¹ The Scale of Adult Networks and Social Capital Experiences was divided in two subscales: (1) Integration with Family and (2) Community Links due to results of factor analysis that identified diverging items.

Multiple mediation analysis. Using the SPSS macro PROCESS (Hayes, 2013), while controlling for the effect of gender, we explored the effect of participation on EC, and the viability of experiences of emotional regulation, initiative, identity, teamwork and social skills, and stress as mediators of this effect [10,000 bootstrap samples; 95% Bias corrected Bootstrap Confidence Intervals (BcBCI); $n = 200$]. Participation scores reflected participation in a favourite activity (FAPS). This model is illustrated in Figure 1.

First, results revealed a significant regression equation for this model, with variables accounting for 23% of the variance [$F(7, 192) = 4.3083, p < .0001, R^2 = .2301$]. Unstandardized coefficients for this model are provided in Table 2. The total effect of participation on EC was not statistically significant, with a point estimate of .0018, 95% BcBCI [-.0014, .0050]. Analyses yielded no significant direct effect of participation on EC either (point estimate of .0006, 95% BcBCI [-.0025, .0037]). This multiple mediation model also enabled testing of the specific indirect effects of participation on EC through each experience. While controlling for gender, a positive indirect effect of participation on EC through experiences of initiative emerged with a point estimate of .0015, 95% BcBCI [.0003, .0032], and a negative indirect effect of participation on EC emerged through experiences of stress, with a point estimate of -.0009, 95% BcBCI [-.0020, -.0002]. No other statistically significant indirect effects emerged. Point estimates of indirect effects for this model are provided in Table 3. Pairwise contrasts of indirect effects further indicated that the magnitude of the positive indirect effect of participation on EC through experiences of initiative was greater than the magnitude of the negative indirect effect of participation on EC through experiences of stress, with standardized effect sizes of .0661 and .0375, respectively.

Discussion

The main goals of this first study were to explore quantitatively the hypothesized link between OA participation and EC (Hypothesis 1), and to examine whether specific OA experiences were viable mediators of this potential effect (Hypothesis 2). Results suggested that participation in a favourite OA was not a significant predictor of EC, as the total and direct effects of participation on EC were not statistically significant. However, given that the presence of significant total or direct effects is not a pre-requisite to further explore mediation hypotheses (Hayes, 2015; Rucker, Preacher, Tormala, & Petty, 2011), we examined the potential indirect effects of participation on EC through experiences. This proved useful as findings indicated that, while controlling for the effect of gender, participation was found to have a statistically significant positive indirect effect on EC through experiences of initiative, and a statistically significant negative indirect effect on EC through experiences of stress. Effect sizes are noted to be quite small. Gender also emerged as an important covariate to include, contributing significant variance to the model. Overall, our findings provided some support for Hypothesis 2, but little support for Hypothesis 1. However, given that results were obtained using a cross-sectional design, longitudinal research is warranted. Limits and implications of these results will be discussed further.

Study 2

Goals and Hypotheses

The goal of Study 2 was to expand on findings from Study 1 through a longitudinal design and the inclusion of other relevant covariates. Two hypotheses were tested in this second exploratory study.

Hypothesis 1: Youth experiences mediate the hypothesized effect of OA participation on EC. We hypothesized that OA participation would predict EC indirectly through youth OA experiences over time. Specifically, we hypothesized that participation would be a positive predictor of EC through six types of experiences (experiences of initiative, identity, emotion regulation, teamwork and social skills, adult networks and social capital, and positive relationships), and a negative predictor of EC through four types of experiences (experiences of stress, social exclusion, negative group dynamics, and negative influences). This hypothesis was examined through the estimation of a multiple mediation model predicting EC at the end of the academic year (Time 2), while controlling for prior variance in EC (Time 1) and covariates. This model is illustrated in Figure 2.

Hypothesis 2: Youth engagement moderates the potential effects of participation on EC. We sought to specifically explore the role of youth engagement on EC and suggested that youth engagement would moderate the potential direct and indirect effects of participation on EC. We first hypothesized that engagement would influence the potential direct effect of participation on EC. At lower levels of engagement, we expected that this effect would be null. At higher levels of engagement, we expected that this effect would be positive and statistically significant. Next, we hypothesized that engagement would moderate the specific indirect effects of participation on EC through youth experiences. We expected that at higher levels of engagement, these indirect effects would be statistically significant. At lower levels of engagement, these indirect effects would again be null. This hypothesis was tested through the estimation of a moderated multiple mediation model predicting EC at the end of the academic year, while controlling for prior variance in EC as well as covariates. This model is illustrated in Figure 3.

Covariates. Covariates were selected in line with existing conceptual models of PYD outcomes related to OAs (e.g., Benson & Saito, 2000; Bohnert et al., 2010; Martin et al., 2013), and prior research findings (Farb & Matjasko, 2012). Covariates included: 1) baseline levels of EC, 2) gender, due to previously identified gender differences in EC (e.g., Study 1; Qualter et al., 2012), and 3) ethnic background, as previous research has indicated that this variable may moderate the relations between participation and positive outcomes (e.g., Fredricks & Eccles, 2008; Fredricks & Eccles, 2006). Moreover, when testing the second hypothesis, in order to partial out the potential influence of activity engagement from general engagement in other life contexts, academic engagement was also included as a covariate.

Methodology

Sample and procedure. The sample consisted of students from a secondary school in a large Canadian city who were registered in a specialized arts program. These participants received training during and after school hours in one of seven artistic fields: Visual and Media Arts, Dance, Writing and Literary Creation, Instrumental Music, Vocals, Theatre, and Film and Television. Seventeen groups (i.e., classes) participated in the study. Initial class visits occurred at the start of the school year to recruit participants. Parent consent forms were provided at this time. Approximately two weeks later, participants who had returned signed consent forms and provided their assent to participate in the study completed a questionnaire in class (Time 1, September). They completed another questionnaire at the end of the school year (Time 2, June). Of the 274 students who were solicited during initial class visits, 177 participated at Time 1. In total, 142 participants completed questionnaires at both data collection points. This represents a 65% participation rate for the program and an 80% retention rate from Time 1 (T1) to Time 2 (T2). The final sample used in analyses included 138 youths (23% male), with a mean age of 15.9 years (*SD*

= 1.31). Eighty-nine percent of this sample was identified as being part of the ethnic majority, while 11% were identified as being part of a minority group. This sample had relatively high SES, with 85% of students reporting they had at least one parent who completed university-level studies.¹²

Measures. The following measures were included in the questionnaires at T1 and/or T2. As some measures were not available in French, they were translated from English to French using a back translation method. Reliability statistics for each scale are provided in Table 3. Questionnaires are provided in Appendix 3.

Socio-demographic characteristics. Demographic information about participants' gender (0 = male, 1 = female), age, grade, language most spoken at home (0 = language of majority such as French or English, 1 = other language) and highest level of parent education (1 = primary school, 2 = secondary school, 3 = college/trade studies, 4 = university studies) was gathered through "fill-in-the-blank" and multiple-choice items.

Organized activity participation. Participants reported the number of hours they spent participating in their OA per week through a multiple-choice item (1=0-2 hours per week; 2=2-5 hours per week; 5-10 hours per week; 10 + hours per week).

Emotional competence. The Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescent Short Form (TEIQue-ASF; Petrides et al., 2006) was used to measure EC. This measure is an adapted version of the adult short form, which was already validated in French (Mikolajczak & Luminet, 2003; K. Petrides, personal communication, October 29, 2013). The ASF is comprised of thirty

¹² This study was part of a broader study that examined various psychological and emotional development outcomes related to participation in OAs. Other results, based on the same database, may be found in another article by Sirois-Leclerc & Blanchard (in preparation).

short statements (e.g., “I often pay attention to what I’m feeling”) that measure global trait emotional intelligence on a scale ranging from 1 (*Completely Disagree*) to 7 (*Completely Agree*).

This measure was used at T1 and T2.

Experiences. An adapted version of the Youth Experience Survey 2.0 was used (YES 2.0; Hansen & Larson, 2005), similarly to Study 1. Six domains of positive experiences (Identity, Initiative, Emotion Regulation, Positive Relationships, Teamwork and Social Skills, Adult Networks and Social Capital) and four domains of negative experiences (Stress [e.g., “This activity interfered with doing things with family”]; Negative Influences [e.g., “Felt pressured by peers to do something that I didn’t want to do”]; Social Exclusion [e.g., “Felt like I didn’t belong in this activity”]; and Negative Group Dynamics [e.g., “I get stuck doing more than my fair share”]) were examined at T2.

Engagement. A three-item scale was used to measure participant engagement in their activity (Martin et al., 2013) reflecting cognitive engagement (e.g., “I believe I can do a good job in this activity”), affective engagement (e.g., “I’m happy to continue with this activity”), and behavioural engagement (e.g., “I persist at this subject/activity even when it is challenging or difficult”) at T1 and T2. Participants were asked to rate how well they identified with statements using a scale ranging from 1 (*Completely Disagree*) to 7 (*Completely Agree*).

Academic engagement. The Academic Engagement Scale (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009) was used at T1 and T2 to assess levels of school engagement. This scale is a tridimensional measure which included behavioural, affective, and cognitive dimensions and was already validated in French. The behavioural dimension assessed school grades and aspirations (e.g., “How important is it for you to get good grades?”) on a scale ranging from 1 (*Very Little*) to 7 (*Very Much*). The affective dimension assessed how students liked school and liked what they

learned in school (e.g., “I like what we do at school”) on a scale of 1 (*Not at all*) to 7 (*Very much*). The cognitive dimension assessed the degree to which students were willing to learn language arts (i.e., French) and mathematics (e.g., “How much effort are you ready to devote to mathematics?”) on a scale ranging from 1 (*Very Little*) to 7 (*Very Much*).

Data preparation. Missing data in the sample were examined, and only the 142 participants who participated at both time points were selected for further analysis given that imputing entire waves of data for participants is not advised in studies of only two data collection waves. Further examination comparing youth who participated at both time points to those who participated at only one time point indicated that there was little or no difference between these groups on the indicators and outcomes. The only difference found between one-time and two-time participants was linked to their artistic domain: some programs had significantly more two-time participants (i.e., vocals, dance, creative and literary arts) than others (i.e., theatre and strings ensemble). Patterns were also analyzed and results indicated that data was missing completely at random. In this sample, one percent of data were missing and missing values were imputed using the expectation maximization approach. Some data were manually imputed based on other information that was available. For example, if information about participation (e.g., intensity) was found to be missing at T1 or T2, the values from the alternate wave were imputed. This was a reasonable solution given that participation in this artistic program tends to be fairly stable throughout the year.

Further data cleaning procedures were also completed. Univariate outliers were identified and were “winsorized” (Field, 2013) using the value associated with a z-score of 2.58 (two standard deviations from the mean). Furthermore, some variables with high skewness and kurtosis were transformed. Specifically, the YES 2.0 scale of Experiences of Negative Influences was

recoded into a three-point scale (rather than four points), by combining scores of 3 and 4. Moreover, the YES 2.0 scale of Experiences of Social Exclusion was significantly positively skewed and transformed using a log transformation. Reliability analysis also demonstrated that one item from this scale diverged from others and was thus eliminated. Finally, the variables of T1 and T2 activity engagement were reverse scored and transformed using the square root transformation, given significantly high negative skew and kurtosis. They were then reverse scored again. Next, four multivariate outliers were identified using the Mahalanobis technique and eliminated from the sample. Multicollinearity was assessed through examination of correlations.

Gender was coded using dummy coding (0 = male; 1 = female). Language most spoken at home was used as an indicator of ethnic background; if participants reported speaking mainly French or English, they were coded as being part of the ethnic majority (0), whereas if they reported speaking mainly another language, they were identified as being part of a minority (1). Parent education was used as an indicator of socio-economic status and a categorical variable of socio-economic status (SES) was created based on participants' parent education levels. Participation scores represent the number of hours spent participating in the OA per week. These scores were then recoded into three categories (low, medium, high) in order to address the curvilinear appearance of the distribution of this variable. This distribution remained excessively positively skewed and thus a log transformation was also used. Engagement scores were computed by averaging the three items' responses to derive a single factor of engagement. Academic engagement scores represent the sum of item responses and reflect general academic engagement.

Results

Descriptive statistics, correlations, and categorical differences. Sample characteristics and bivariate correlations between variables at T1 and T2 appear in Tables 4 and 5. No statistically

significant correlation was found between participation and EC, but correlations were found between several other variables. Results from independent samples t-tests obtained through bootstrapping methods (1000 samples) indicated a significant gender difference in EC at T1 and T2 ($p \leq .05$), with males scoring significantly higher at both times. For T1, $t(136) = 2.75$, 95% BcaCI of mean difference is [3.87, 16.88], while at T2, $t(136) = 2.18$, 95% BcaCI of mean difference is [1.20, 17.00]. Independent samples t-test results also revealed a statistically significant difference based on ethnic background in youth reports of experiences of teamwork and social skills in this sample. Specifically, youth identified as being part of the minority group ($n = 15$) reported significantly more of these experiences, $t(135) = -2.14$, BcaCI of mean difference [-.50, -.04]. Analyses of variance (ANOVA) results indicated no significant SES differences ($p \leq .05$). Paired samples t-test results also indicated differences between T1 and T2 scores for academic engagement only, with higher academic engagement at T1, $t(137) = 2.89$, 95% BcaCI of mean difference [.93, 4.64].

Examining the effect of OA participation on EC and the role of youth experiences. A multiple mediation model was estimated to examine if OA participation was a significant predictor of EC, and if youth experiences mediated this hypothesized effect, while controlling for covariates (Figure 2). The total, direct, and indirect effects of participation on EC through experiences (six positive experiences and four negative experiences) were estimated through the use of the SPSS macro PROCESS (Hayes, 2013). Covariates included in the model were baseline levels of EC, ethnic background, and gender. Given that participants in this study were nested within several groups and that ignoring this fact would result in a violation of the independence of observations tenet, the model was analyzed using a fixed-effects approach to clustering (Cohen, Cohen, West, & Aiken, 2003). This was facilitated by an option within the PROCESS macro that allowed for

the inclusion of a clustering variable (Hayes, 2013). Thus, potential group level variations that might account for relationships observed in the model were eliminated. Coefficients related to the effects of each of these clusters are not provided, but clustering effects are accounted for within analyses. Ordinary Least Squares Regression was used to estimate the model using 10,000 bootstrap samples. Throughout each analysis, the criterion for statistical significance was $p \leq .05$. Results are considered to be statistically significant if bias-corrected bootstrap confidence intervals (BcBCIs) do not include zero.

Multiple mediation model. Results indicated that a significant regression equation was found for this model, with variables accounting for 67% of the variance [$F(30, 107) = 7.2451, p < .0001, R^2 = .6701$]. Unstandardized coefficients and results are provided in Table 6.

Total and direct effects of participation on EC. The total effect of participation on EC had a point estimate of 1.8126, 95% BcBCI [-1.6296, 5.2547], indicating a non-statistically significant effect. The direct effect of participation on EC was also not statistically significant, with a point estimate of 3.2541, 95% BcBCI [-.2149, 6.7231].

Indirect effects of participation on EC through youth experiences. There was no evidence of statistically significant indirect effects of participation on EC through youth experiences. Coefficients are provided in Table 7.

Effects of participation on experiences and effects of experiences on EC. Participation was a significant predictor of experiences of identity, initiative, positive relationships, and adult networks and social capital (*a* paths in Figure 2). Experiences of social exclusion were significant negative predictors of T2 EC (path *b*₉).

Effects of covariates in the model. Baseline EC was a significant positive predictor of experiences of initiative, experiences of adult networks and social capital, and a significant

negative predictor of experiences of stress, negative influences, and social exclusion. As expected, it was also a predictor of T2 EC. Other covariates were not significant predictors of outcomes in this model.

Examining the conditional role of engagement. To examine the conditional effect of engagement, a moderated multiple mediation model (Figure 3) was estimated using the SPSS macro PROCESS. The conditional direct and conditional indirect effects of participation on EC through experiences as a function of engagement were estimated. As well, the related indexes of moderated mediation were derived to formally assess the moderation of the indirect effects in our model (Hayes, 2015). Variables of engagement and participation were mean-centred (Hayes, 2013; Hayes, 2014). Results were estimated at low, medium, and high levels of engagement (i.e., one standard deviation below and above the mean). The influence of covariates was accounted for (as in the previous model) and academic engagement was added as a covariate to this model in order to tease out the potential impact of OA engagement from the influence of other forms of engagement.

Moderated multiple mediation model. Results indicated that a significant regression equation was found for this model, with variables accounting for 68% of the variance [$F(33, 104) = 6.5708, p < .0001, R^2 = .6758$]. Unstandardized coefficients and results related to this model are provided in Table 8.

Conditional direct effects. Conditional direct effects of participation on EC at each level of engagement did not emerge as statistically significant.

Conditional indirect effects. The examination of the indexes of moderated mediation for each proposed mediator is a formal test of moderated mediation (Hayes, 2015). In this model, the indexes of moderated mediation corresponding to each hypothesized indirect effect of participation

on EC emerged as not statistically significant. Indexes of moderated mediation are provided in Table 9. Coefficients associated with conditional indirect effects at each level of engagement are provided in Table 10.

Other effects of engagement in the model. Engagement did not contribute significantly to predicting EC in the model. However, engagement did emerge as a positive predictor of each positive youth experience included in the model and as a negative predictor of experiences of negative influences. Moreover, results pertaining to predicting experiences in the model (*a* paths in Figure 3) indicated that in the case of experiences of initiative, positive relationships, and teamwork and social skills, engagement appears to interact with participation to influence these experiences. For each of these three proposed mediators, interactions of participation and engagement (i.e., participation*engagement) emerged as statistically significant.

Effects of covariates. Baseline EC was a significant negative predictor of experiences of stress and of social exclusion, as well as of T2 EC in this model. Ethnic background was a predictor of experiences of teamwork and social skills, with youth identified as part of a minority group reporting more of these types of experiences. Gender did not predict outcomes in this model. Academic engagement was a significant predictor of experiences of initiative, positive relationships, teamwork and social skills, and adult networks and social capital.

Discussion

Study 2 sought to expand on findings from Study 1 and to contribute new knowledge in the field by using a longitudinal approach to test exploratory hypotheses, by including relevant covariates in analyses, and by exploring the contributions of two OA context variables individually and in combination. Two main hypotheses were tested.

Firstly, we hypothesized that OA participation would have a positive effect on EC through youth experiences (Hypothesis 1). We tested this exploratory mediation hypothesis through a multiple mediation model in which we included baseline levels of EC as well as relevant covariates. This allowed us to control for the influence of previous levels of EC and of specific socio-demographic variables. Results from these analyses indicated that participation did not have a statistically significant total or direct on EC, nor did it have a significant indirect effect on EC through youth experiences. Our mediation hypothesis was thus not supported in a longitudinal design that controlled for baseline individual differences. Implications and limits associated with these results will be discussed.

Secondly, we explored the potential added contribution of engagement in the previous model (Hypothesis 2). Specifically, we hypothesized that engagement may moderate the effect of participation on EC as well as the hypothesized indirect effects of participation on EC through youth experiences. We tested this exploratory hypothesis through the estimation of a moderated multiple mediation model that controlled for the same covariates as the previous model, as well as a measure of academic engagement. This allowed us to tease out the contribution of youth engagement in OAs, specifically. Formal tests of moderated mediation indicated that the conditional indirect effects of participation on EC through experiences were not statistically significant. Examination of conditional direct effects also indicated that youth engagement was not a moderator of this hypothesized effect.

Additionally, close examination of specific paths in the model (*a* paths in Figure 3) did reveal that engagement might play a moderating role in the effect of participation on three types of specific experiences. In light of these results, youth engagement seems to influence the likelihood that youth engage in experiences that focus on initiative, teamwork and social skills,

and positive relationships. However, further testing of specific moderation models with these experiences as the dependent variable would be necessary to confirm this and to identify the boundaries of these specific conditional effects.¹³ Moreover, regression coefficients for this model (see Table 8) did indicate that engagement was a significant positive predictor of experiences of identity, initiative, emotional regulation, positive relationships, teamwork and social skills, and adult networks and social capital, and a negative predictor of experiences of negative influence. In other words, while controlling for the influence of other variables, higher engagement was significantly associated with each type of positive youth experience, while lower engagement was significantly associated with experiences of negative influence. Together, these results indicate that although engagement did not emerge as a significant factor in predicting EC or as a significant moderator of hypothesized direct and indirect effects, it may influence youth OA experiences. Overall, our second exploratory hypothesis was not supported. Further implications and limitations of these results will be addressed.

General Discussion

Learning to understand and to regulate emotions is essential for functioning as an adult and has important implications for PYD (Hansen & Larson, 2007; Lerner, 2009; Rusk et al. 2013). Organized activities are recognized as fertile contexts of PYD that can provide conditions that are favourable for youth to grow (Larson, 2000; Larson et al., 2006). Proposing and examining potential mediators and moderators and exploring different outcome variables in PYD research has been recommended by authors in the field (e.g., Farb & Matjasko, 2012). Based on prior

¹³ Results from these analyses may be found in another article by Sirois-Leclerc and Blanchard (in preparation).

research, the studies presented in this article were undertaken as an initial step in exploring the potential contribution of OA participation on EC. As well, they proposed and explored the viability of two OA context variables as processes and conditions that may partly explain and influence the hypothesized potential effect of participation on EC. Few prior studies have specifically examined EC in OA contexts using a quantitative methodology within a PYD perspective. To our knowledge, no previous studies have examined the role of youth experiences or of youth engagement in relation to EC within OAs, and none appear to have examined these variables in combination. In addition, this research seems to be the first of its kind to include samples from Canadian francophone minority population (i.e., outside Québec). Together, the previous exploratory studies represent a step in addressing some of the gaps identified in this field.

Summary of Results

This research explored the effect of OA participation on EC through two studies. In particular, it sought to explore some of the potential processes through which OA participation could influence EC by proposing and examining youth experiences as potential mediators of the hypothesized effect in Study 1 and Study 2. To further our understanding of the previous hypothesized effects, we then explored youth engagement in OAs as a moderator of the potential direct and indirect effects of OA participation on EC. This was tested in Study 2. To specifically tease out the contributions of experiences and of engagement on EC, we included, whenever possible, some of the covariates that had been identified in previous PYD research as variables that influenced either participation in OAs, or EC, or both. Together, findings provide some ideas for future research. Main conclusions are further discussed.

The effect of participation on EC. Results from Study 1 and Study 2 indicated that the effect of OA participation on EC was not statistically significant. Although prior research (e.g.,

Holland & Andre, 1987; Larson & Brown, 2007; Rusk et al., 2013) had associated OA participation with outcomes related to emotional development, our exploratory studies did not support this. Closer examination of the effects of OA participation on EC in both studies reveals very small effect sizes. This indicates that the effect of participation on EC specifically, if it does indeed exist, is likely to require a very large sample in order to be detected. Considering this information, it is plausible that many factors other than youth OA participation are likely to have a bigger impact on youth's EC. This would be in line with prior research indicating that specific conditions and characteristics of activities may predict positive outcomes associated to OA participation (e.g., Bohnert et al., 2010; Farb & Matjasko, 2012), potentially better than participation itself. Thus, the development of EC may largely depend on other environmental or individual factors that play a much more influential role than OA participation. Moreover, there may be specific OA variables that are better predictors of EC than OA participation per se (i.e., characteristics of adult leaders, peers, etc.). According to Bohnert et al. (2010), and this is reflected in our results, "merely attending an activity may not be sufficient for reaping the benefits of involvement".

Additionally, measures of participation in both studies were not optimal. Thus, our ability to detect a significant effect of OA participation on EC was perhaps limited. In Study 1, participation scores used in our regression analysis reflected participation dimensions of intensity (i.e., time spent in OA per week) and duration (i.e., number of years of participation in activity). Although considering multiple dimensions of participation is useful and relevant for current research in the field (Bohnert et al., 2010; Farb & Matjasko, 2012; Viau & Poulin, 2014), in our case it may have led to participation scores that were artificially higher for older study participants. As such, we perhaps did not have an accurate representation of the true effect of participation on

EC as it might have been confounded by participants' age. In Study 2, participation reflected the dimension of intensity only. However, limited variance was noted in participation scores and, as such, our ability to detect significant effects was also limited. Further research examining the effects of OA participation on EC that addresses the previous limits will be needed to truly determine whether or not OA participation has a quantitatively measurable impact on EC.

The role of youth experiences. To explore potential processes through which OA participation could have an effect on EC, we examined OA youth experiences as mediators of the hypothesized effect. Given the exploratory nature of this research and the suggestion that a significant total and direct effect is not a pre-requisite for mediation analyses (Hayes, 2015; Rucker et al., 2011), we examined the indirect effects of OA participation on EC through experiences in Studies 1 and 2. In Study 1, results indicated that OA participation was predictive of EC, but only through its effects on specific youth experiences of initiative and stress. In Study 2, results revealed many statistically significant correlations between participation, EC, and experiences. Findings also indicated that participation was a statistically significant predictor of most positive experiences, and that experiences of social exclusion were significant predictors of EC. However, experiences did not emerge as significant mediators of the effect of participation on EC in this longitudinal study, as opposed to results emerging from our first study. Findings evidently differed from one study to the next and this may reflect differences in design, sample, and measurement. Our results thus provide mixed support for our second main hypothesis. However, specific statistically significant Study 1 results are discussed herein in the hopes of stimulating further research.

Firstly, according to our exploratory results in Study 1, greater participation in OAs is associated with higher EC for youth who have more opportunities to set goals, problem-solve, be

in charge, or take autonomous decisions within their activities. Experiences of initiative have been described as crucial to youth development by many scholars (e.g., Larson, 2000). In line with our findings, youth who reported playing lead roles during OA participation also reported more positive developmental outcomes in prior research (Hansen & Larson, 2007). To this effect, Larson (2000) further highlighted that experiences of initiative are often closely aligned with the development of agency and to a sense of autonomous action (e.g., Deci & Ryan, 1987) in developing youth. Thus, the significant links between experiences of initiative and positive outcomes such as EC may be reflective of a developing sense of agency and intrinsic motivation in youth participants with higher EC. This finding was not replicated in our longitudinal study, but results should be further examined in future research addressing the limits identified.

Secondly, Study 1 results highlighted the negative impact of participation on EC through experiences of stress. Youth who reported experiencing more stress in their favorite OA also reported lower EC. This is consistent with the notion that although participation in youth OAs is generally viewed as positive, some experiences and contexts may have developmental costs (Dworkin & Larson, 2006; Hansen et al., 2003). Given that EC is partly defined by the ability to adapt and to regulate emotions, as well as by affective disposition, it is not surprising that youth experiencing significant stress in their activities also report lower EC. These youths may be experiencing levels of stress that are not developmentally appropriate and may consequently be feeling overwhelmed. In turn, this could negatively impact on their EC or perceptions of their EC. Although some young individuals respond to negative experiences through active coping and growth, others respond with negative emotions that can interfere and disrupt their functioning in the longer term (Dworkin & Larson, 2006). On the other hand, given the correlational nature of this data, it is also possible that youth with lower EC are simply not equipped to face these levels

of stress and anxiety and thus perceive and report more experiences of stress in their OAs. Furthermore, in this sample, a high proportion of participants were involved in competitive sports. These have been associated with increased stress and anxiety, especially as regards competition (e.g., Scanlan, Babkes, & Scanlan, 2005). Given that a large portion of our sample described their experiences in a favourite organized sport context (approximately 75%), our results may be particularly reflective of these settings. Again, this finding was not replicated in our longitudinal study and future research would be useful to better understand these results.

The impact of youth engagement. To explore potential conditions to the development of EC in OAs, youth engagement was examined as a moderator of hypothesized effects of participation in Study 2. Results indicated that engagement was not a significant moderator of the hypothesized direct and indirect effects of participation on EC, nor did it significantly predict EC in our regression model. Our third main hypothesis was thus not supported. However, engagement was found to be a significant positive predictor of positive youth experiences and a significant negative predictor of experiences of negative influences. Moreover, engagement significantly interacted with participation to influence specific paths between participation and experiences of initiative, positive relationships, and teamwork and social skills. Thus, youth who are more highly engaged in their OAs may be more likely to report experiences that correspond with opportunities to develop initiative, positive relationships, and teamwork and social skills. To our knowledge, our study was the first to examine such links. Future research should continue to examine the contribution of OA engagement on EC and to include parallel measures of engagement from youth's other relevant life contexts in order to assess the specific role of OA engagement.

Limitations

In addition to those previously identified, the following limits impact on our findings.

Most importantly, our research is based on correlational data. Although in Study 2 we attempted to overcome this limit by exploring hypothesized effects through a longitudinal design, it remains impossible to establish causation or to confirm our proposed sequence of variables (i.e., that participation leads to positive outcomes), even if results had been statistically significant. It is possible, for example, that youth who initially have greater EC participate more often in OAs. Limits associated with small effect sizes also emerged in both studies. In Study 2, especially, complex models with relatively small effect sizes (Cohen et al., 2003) were tested. As such, it is likely that a lack of power affected our ability to identify small but statistically significant effects in our models. On the other hand, effect sizes in this domain generally tend to be small (Bohnert et al., 2010).

Results were also limited by sample composition and size. In both studies, samples included a higher proportion of girls, and generally included youth who came from families with middle to high-income backgrounds. Moreover, given that youth who chose to participate in our studies are likely different from those who did not, there is inherent bias in the samples (Bohnert et al., 2010). Further, although no missing data patterns were identified and quality imputation methods were used to impute small amounts of missing data, it is possible that imputed data do not reflect the general population. As well, as we used a conservative measure to impute some missing data related to years of participation in Study 1 (i.e., imputing the value of 1), it is possible that participation scores in that study are, overall, an underestimate of true participation scores for some participants.

Our research also relied on self-report measures. Although these are known to be limited by factors such as social desirability, youth self-reports of their own experiences in OAs remain the most useful indicators of this construct (Larson, 2011; Larson & Brown, 2007). Furthermore,

youth self-report ratings have been highly correlated with ratings from adult program leaders of these same experiences (Hansen & Larson, 2005). Moreover, the items used to measure participation in our studies relied on free recall of past and current information by participants. Although this is fairly common in this area of research (e.g., Bohnert et al., 2010; Hansen et al., 2003), there are limits associated with relying on retrospective information. As well, there was limited variance in youth's engagement and participation scores in Study 2, which could have limited our ability to detect statistically significant effects associated with these variables. Furthermore, and of crucial importance, many of our measures were translated from English to French. Although reliability statistics indicated few concerns and back translation methods were employed, the psychometric validity of the translated versions of our scales has yet to be established.

Finally, previous research has established TEI measures as practical tools for investigating EC (e.g., Frederickson, Petrides, & Simmonds, 2012; Mavroveli et al., 2007; Mavroveli et al., 2009; Mavroveli & Sanchez-Ruiz, 2011). However, there is some debate in the emotional development literature (e.g., Petrides, 2011; Petrides et al., 2007) about how emotional competence may be best assessed. As such, in light of this debate, and despite the appropriateness of trait emotional intelligence questionnaires as measures of EC (Qualter et al., 2007; Saarni et al., 2006), it is possible that the measures used in our studies were not sensitive enough to detect changes over a relatively short period of time such as in Study 2. In turn, our results may thus reflect a low sensitivity in our measures of EC rather than the true absence of significant effects of participation on EC.

To address the previous limits, future research should ensure that larger sample sizes and validated measures are employed over time. Furthermore, data collection methods such as

experience sampling may be particularly useful in providing further explanations (e.g., Shernoff & Vandell, 2007), as well as the inclusion of measures from others involved in OA contexts (e.g., adults in charge, peers). Given the complexity of models describing development, future studies may also rely on analyses techniques such as structural equation modeling, multi-level modeling, and latent growth curve modeling to better understand the contribution of OA participation and of other individual, environmental, and contextual factors involved in the development of EC. The development of experimental designs including control groups where effects may be examined over time may also be useful in the future.

Future Research and Implications

Despite their limits, our findings began to shed light on the potential roles of OA participation and of specific OA context variables on EC. In doing so, our results contributed to expanding knowledge in the field, but especially highlighted many avenues of future research.

First, in light of the non-statistically significant results that emerged from our research, future studies should further examine if there exists, indeed, a quantifiable effect of OA participation on emotional competence, as was hypothesized. To this effect, our results suggest that other factors, which were not examined in our studies, could potentially better explain a link between OA participation and EC. Specifically, a number of other variables could play a larger role in the development of EC. For example, program leaders in organized activities often act as youth mentors and are in charge of structuring and facilitating program activities (Gould & Carson, 2008; Hansen & Larson, 2007). Given that they are likely to be present when youth are faced with emotions, they are in an ideal position to influence youth emotional development (Larson & Brown, 2007; Rusk et al., 2013), to support participants as they experience emotions, and to model ways in which to manage and work through emotions (Larson & Brown, 2007). Along the same

lines, the influence of peers within and outside of OAs is recognized as an important influence on participation and outcomes (Farb & Matjasko, 2012; Holt et al., 2016) and on enjoyment of OAs (Simpkins, Eccles, & Becnel, 2008) that should be further examined. As well, in line with ecological perspectives on organized youth activities, home and family settings are important developmental contexts that may influence OA participation as well as potential consequences (Holt, Tamminen, Tink, & Black, 2009; Mahoney et al., 2009; Martin et al., 2013). For example, youth have acquired a wealth of knowledge about emotions from their parents and surroundings since birth (Larson & Brown, 2007) that is likely to influence their EC throughout their lives. Family, and in particular child-parent interactions, may have substantial influence on youth emotional development. In early life, interactions between children and their parents provide affective experiences that shape emotional development (Zeidner, Matthews, Roberts, & MacCann, 2003). Future studies are thus needed to better understand the effects of variables such as these on EC in the context of OAs and to better understand if there is, as hypothesized, a significant effect of OA participation on EC.

Our findings stem from exploratory studies that have considerable limits, but together with those of future research in the area, our findings may eventually contribute to shaping the way in which OAs are structured and focused. In light of the few statistically significant results that have emerged, future studies should further assess the particular role of engagement in OA participants' EC. Given the apparent relevance of engagement in OA settings, future studies may also want to focus on examining interventions that could ensure maximization of participant engagement in OAs through different strategies (e.g., goal-setting, satisfaction of basic psychological needs). Moreover, research should further examine the roles of specific youth OA experiences of initiative, stress, and social exclusion, as these experiences did appear to play significant roles in predicting

EC. However, longitudinal and experimental research is needed to specify which OA experiences, if any, are beneficial in the long term for EC. Based on our preliminary results, adult leaders may thus want to consider practical ways to include specific types of experiences (e.g., initiative) and to reduce others (e.g., stress, social exclusion) as part of their OA programs. As findings have indicated differing outcomes for youth taking part in EC-building programs based on their initial levels of EC (Qualter et al., 2007), future research should also examine differences in outcomes based on baseline levels of EC.

Future studies may also benefit from integrating well-established theories such as Self-Determination Theory (SDT; Ryan & Deci, 2000) to provide contextual framework and to generate new research questions. In particular, the three basic psychological needs of autonomy, competence, and relatedness (Ryan & Deci, 2000) may be of particular interest in helping to develop hypotheses related to how OA contexts could foster the development of positive outcomes such as EC. Previous research by Dawes and Larson (2011) as well as Kendellen and Camiré (2015), having already examined such questions, could provide valuable insight to further integrate the SDT model in research on EC within OA contexts. In addition, future research should continue to examine how the development of EC may be targeted in the context of OAs. Authors such as Pierce et al. (2017) have provided interesting frameworks to examine these types of questions through their development of a model describing life skills transfer in the sports context. Such a model could be useful in examining links outside of the sports context as well.

Continued research is evidently needed and several questions remain. Through the exploratory studies presented in this article, we hope to have provided preliminary insight into understanding how youth emotional competence may be influenced by participation in organized activities.

References

- Ainsworth, M. S., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist, 46*(4), 333-341. doi:10.1037//0003-066x.46.4.333
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*(3), 651-670. doi:10.1016/j.adolescence.2008.06.007
- Bar-On, R. (1997). *EQ-i Bar On emotional quotient inventory: A measure of emotional intelligence: Technical manual*. Toronto, ON: MHS.
- Benson, P. L., & Saito, R. N. (2000). *The scientific foundations of youth development*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Bohnert, A., Fredricks, A. J., & Randall, E. (2010). Capturing unique dimensions of youth organized activity involvement: Theoretical and methodological considerations. *Review of Educational Research, 80*, 576-610.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Series Editor) & R. M. Lerner (Volume Editor), *Handbook of child psychology: Volume 1: Theoretical models of human development*, 993-1028. New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology (6th ed.): Volume 1, Theoretical models of human development*, 793-828. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.

Cohen, J., Cohen, P., West, S., & Aiken, L. (2003). *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences: Third Edition*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Dawes, N. P., & Larson, R. (2011). How youth get engaged: Grounded-theory research on motivational development in organized youth programs. *Developmental Psychology*, 47(1), 259-269. doi:10.1037/a0020729

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037. doi:10.1037/0022-3514.53.6.1024

De Munck, M. (2010). *Évaluation du trait d'intelligence émotionnelle d'enfants de 10 à 12 ans via la traduction et la validation du TEIQue-CF*. Unpublished doctoral dissertation), Université catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve, Belgium.

Denault, A., & 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. doi:10.1007/s10964-009-9437-5

Denault, A., & Poulin, F. (2016). What adolescents experience in organized activities: Profiles of individual and social experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 42, 40-48. doi:10.1016/j.appdev.2015.11.004

Dworkin J., & Larson, R. (2006). Adolescents' Negative Experiences in Organized Youth Activities. *Journal of Youth Development*, 1 (3), Retrieved from <http://youthdev.illinois.edu/wp-content/uploads/2013/10/Dworkin-Larson-2006>

- 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. doi:10.1177/0743558499141003
- Eccles, J. S., & Gootman, J. A. (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Farb, A. F., & Matjasko, J. L. (2012). Recent advances in research on school-based extracurricular activities and adolescent development. *Developmental Review, 32*(1), 1-48. doi:10.1016/j.dr.2011.10.001
- 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. doi:10.3102/00346543075002159
- Frederickson, N., Petrides, K., & Simmonds, E. (2012). Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. *Personality and Individual Differences, 52*(3), 323-328. doi:10.1016/j.paid.2011.10.034
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109. doi:10.3102/00346543074001059
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology, 42*(4), 698-713. doi:10.1037/0012-1649.42.4.698
- Fredricks, J. A., & 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.

doi:10.1007/s10964-008-9309-4

Gardner, M., Roth, J., & Brooks-Gunn, J. (2008). Adolescents' participation in organized activities and developmental success 2 and 8 years after high school: Do sponsorship, duration, and intensity matter? *Developmental Psychology*, 44(3), 814-830.

doi:10.1037/0012-1649.44.3.814

Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 58-78.

doi:10.1080/17509840701834573

Guèvremont, A., Findlay, L., & Kohen, D. (2008). Organized extracurricular activities of Canadian children and youth. *Health Reports*, 19(3), 65-69.

Hansen, D. M., & Larson, R.W. (2002). The Youth Experience Survey 1.0: Instrument Development and Testing. Unpublished manuscript, University of Illinois at Urbana-Champaign. Retrieved from

<http://youthdev.illinois.edu/wp-content/uploads/2013/11/YES-1.0-Instrument.pdf>.

Hansen, D. M., & Larson, R. W. (2005). *The youth experience survey 2.0: Instrument revisions and validity testing*. Retrieved on September 15, 2011 from

[http://web.aces.uiuc.edu/youthdev/UnpublishedManuscriptonYES2111%20\(2\).doc](http://web.aces.uiuc.edu/youthdev/UnpublishedManuscriptonYES2111%20(2).doc).

Hansen, D. M., & Larson, R. W. (2007). Amplifiers of developmental and negative experiences in organized activities: Dosage, motivation, lead roles, and adult-youth ratios. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(4), 360-374. doi:10.1016/j.appdev.2007.04.006

- 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. doi:10.1111/1532-7795.1301006
- Hansen, D. M., Skorupski, W. P., & Arrington, T. L. (2010). Differences in developmental experiences for commonly used categories of organized youth activities. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*(6), 413-421. doi:10.1016/j.appdev.2010.07.001
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. New York: Guilford Press.
- Hayes, A. F. (2014). Comparing Conditional Effects in Moderated Multiple Regression: Implementation using PROCESS for SPSS and SAS. Unpublished White Paper. Retrieved from <http://afhayes.com/public/comparingslopes.pdf>
- Hayes, A. F. (2015). An Index and Test of Linear Moderated Mediation. *Multivariate Behavioral Research, 50*(1), 1-22. doi:10.1080/00273171.2014.962683
- Holland, A., & Andre, T. (1987). Participation in Extracurricular Activities in Secondary School: What Is Known, What Needs to Be Known? *Review of Educational Research, 57*(4), 437. doi:10.2307/1170431
- Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., MacDonald, D., Strachan, L., & Tamminen, K. A. (2016). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 10*(1), 1-49. doi:10.1080/1750984x.2016.1180704

- Holt, N. L., Tamminen, K. A., Tink, L. N., & Black, D. E. (2009). An interpretive analysis of life skills associated with sport participation. *Qualitative Research in Sport and Exercise*, *1*(2), 160-175. doi:10.1080/19398440902909017
- Kendellen, K., & Camiré, M. (2015). Examining the life skill development and transfer experiences of former high school athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1-14. doi:10.1080/1612197x.2015.1114502
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, *55*(1), 170-183. doi:10.1037//0003-066x.55.1.170
- Larson, R. W. (2011). Positive Development in a Disorderly World. *Journal of Research on Adolescence*, *21*(2), 317-334. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00707.x
- Larson, R. W., & Brown, J. R. (2007). Emotional Development in Adolescence: What can be Learned from a High School Theater Program? *Child Development*, *78*(4), 1083-1099. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01054.x
- Larson, R. W., & Richards, M. H. (1994). Family emotions: Do young adolescents and their parents experience the same states? *Journal of Research on Adolescence*, *4*(4), 567-583. doi:10.1207/s15327795jra0404_8.
- 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. doi:10.1037/0012-1649.42.5.849
- Lau, P. S., & Wu, F. K. (2012). Emotional Competence as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The Scientific World Journal*, *2012*, 1-8. doi:10.1100/2012/975189

- Lerner, R. (2009). Promoting Positive Youth Development through Community and After-School Programs. In J. Mahoney, R. Larson, & J. Eccles (Eds.), *Organized Activities as Contexts of Development: Extracurricular Activities After-School and Community Programs*, ix-xii. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lerner, J., Phelps, E., Forman, Y. & Bowers, E. (2009). Positive Youth Development. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology- 3rd Edition, Volume 2: Contextual Influences on Adolescent Development*, 524-558. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Lewis, M., & Haviland-Jones, J. (2000). *Handbook of emotions* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Mahoney, J., Harris, A. & Eccles, J. (2006). Organized activity participation, positive youth development, and the over-scheduling hypothesis. *SRCD Social Policy Report*, 20, 1-31.
- Mahoney, J., Larson, R., Eccles, J., & Lord, H. (2005). Organized Activities as Developmental Contexts for Children and Adolescents. In J. Mahoney, R. Larson, & J. Eccles (Eds.), *Organized Activities as Contexts of Development: Extracurricular Activities After-School and Community Programs*, 3-22. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Mahoney, J., Vandell, D., Simpkins, S., & Zarrett, N. (2009). Adolescent Out-of-School Activities. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology-3rd Edition, Volume 2: Contextual Influences on Adolescent Development*, 228-269. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Martin, A. J., Mansour, M., Anderson, M., Gibson, R., Liem, G. A., & Sudmalis, D. (2013). The role of arts participation in students' academic and nonacademic outcomes: A longitudinal study of school, home, and community factors. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 709-727. doi:10.1037/a0032795

- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, *25*(2), 263-275. doi:10.1348/026151006x118577
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., & Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, *79*(2), 259-272. doi:10.1348/000709908x368848
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *17*(8), 516-526. doi:10.1007/s00787-008-0696-6
- Mavroveli, S., & Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, *81*(1), 112-134. doi:10.1348/2044-8279.002009
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, *27*(4), 267-298. doi:10.1016/s0160-2896(99)00016-1
- Mikolajczak, M., Luminet, O., Leroy, C., & Roy, E. (2007). Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire: Factor Structure, Reliability, Construct, and Incremental Validity in a French-Speaking Population. *Journal of Personality Assessment*, *88*(3), 338-353. doi:10.1080/00223890701333431
- Petrides, K. V. (2011). Ability and Trait Emotional Intelligence. In T. Chamorro-Premuzic, S. von Stumm, & A. Furnham (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Individual Differences*, 656-678. Oxford: Wiley-Blackwell. Retrieved from

<http://www.psychometriclaboratory.xentricserver.com/adminsdata/files/Trait%20EI%20-%20HID.pdf>

- Petrides, K. V., Furnham, A. & Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: Knowns and unknowns*. Oxford: Oxford University Press.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait Emotional Intelligence and Children's Peer Relations at School. *Social Development, 15*(3), 537-547. doi:10.1111/j.1467-9507.2006.00355.x
- Pierce, S., Gould, D. & Camiré, M. (2017). Definition and model of life skills transfer. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 10*(1), 186-211. doi: 10.1080/1750984x.2016.1199727
- Qualter, P., Gardner, K., Pope, D., Hutchinson, J., & Whiteley, H. E. (2012). Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5 year longitudinal study. *Learning and Individual Differences, 22*(1), 83-91. doi:10.1016/j.lindif.2011.11.007
- Qualter, P., Gardner, K. J., & Whiteley, H. E. (2007). Emotional Intelligence: Review of Research and Educational Implications. *Pastoral Care in Education, 25*(1), 11-20. doi:10.1111/j.1468-0122.2007.00395.x
- Qualter, P., Whiteley, H. E., Hutchinson, J. M., & Pope, D. J. (2007). Supporting the Development of Emotional Intelligence Competencies to Ease the Transition from Primary to High School. *Educational Psychology in Practice, 23*(1), 79-95. doi:10.1080/02667360601154584

- Rucker, D. D., Preacher, K. J., Tormala, Z. L., & Petty, R. E. (2011). Mediation Analysis in Social Psychology: Current Practices and New Recommendations. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(6), 359-371. doi:10.1111/j.1751-9004.2011.00355.x
- Rusk, N. Larson, R., Raffaelli, M., Walker, K., Washington, L., Gutierrez, V., et al. (2013). Positive Youth Development in Organized Programs: How Teens Learn to Manage Emotions. In C. Proctor & P.A. Linley (Eds.), *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents: A Positive Psychology Perspective*, 247-261. New York: Springer. doi: 10.1007/978-94-007-6398-2
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi:10.1037//0003-066x.55.1.68
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C., Campos, J., Camras, L. & Witherington, D. (2006). Emotional development: Action, communication, and understanding. In Eisenberg, N., Damon, W., & Lerner, R. M. (2006). *Handbook of child psychology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Scanlan, T. K., Babkes, M. L., & Scanlan, L. A. (2005). Participation in sport: A developmental glimpse at emotion. In J. L. Mahoney, R. W. Larson, & J. S. Eccles (Eds.), *Organized activities as contexts of development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Coper, J. T., Golden, C. J. et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.

- Shernoff, D. J., & Vandell, D. L. (2007). Engagement in after-school program activities: Quality of experience from the perspective of participants. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(7), 891-903. doi:10.1007/s10964-007-9183-5
- Simpkins, S. D., Eccles, J. S., & Becnel, J. N. (2008). The mediational role of adolescents' friends in relations between activity breadth and adjustment. *Developmental Psychology*, 44(4), 1081-1094. doi:10.1037/0012-1649.44.4.1081
- Steinberg, L. (2007). Risk Taking in Adolescence: New Perspectives From Brain and Behavioral Science. *Current Directions in Psychological Science*, 16(2), 55-59.
doi:10.1111/j.1467-8721.2007.00475.x
- Viau, A., & Poulin, F. (2014). Youths' Organized Activities and Adjustment in Emerging Adulthood: A Multidimensional Conception of Participation. *Journal of Research on Adolescence*, 25(4), 652-667. doi:10.1111/jora.12159
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D., & Maccann, C. (2003). Development of Emotional Intelligence: Towards a Multi-Level Investment Model. *Human Development*, 46(2-3), 69-96. doi:10.1159/000068580

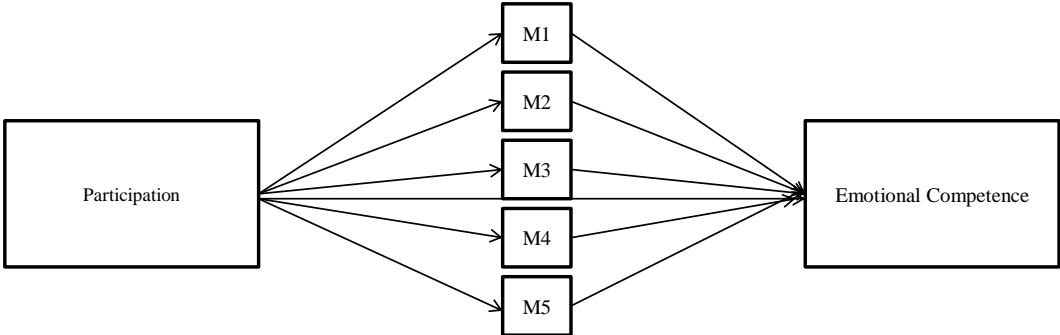


Figure 1. Multiple mediation model of participation predicting emotional competence through experiences in Study 1.

- M1 : Experiences of Identity
- M2 : Experiences of Initiative
- M3 : Experiences of Emotional Regulation
- M4 : Experiences of Teamwork and Social Skills
- M5 : Experiences of Stress

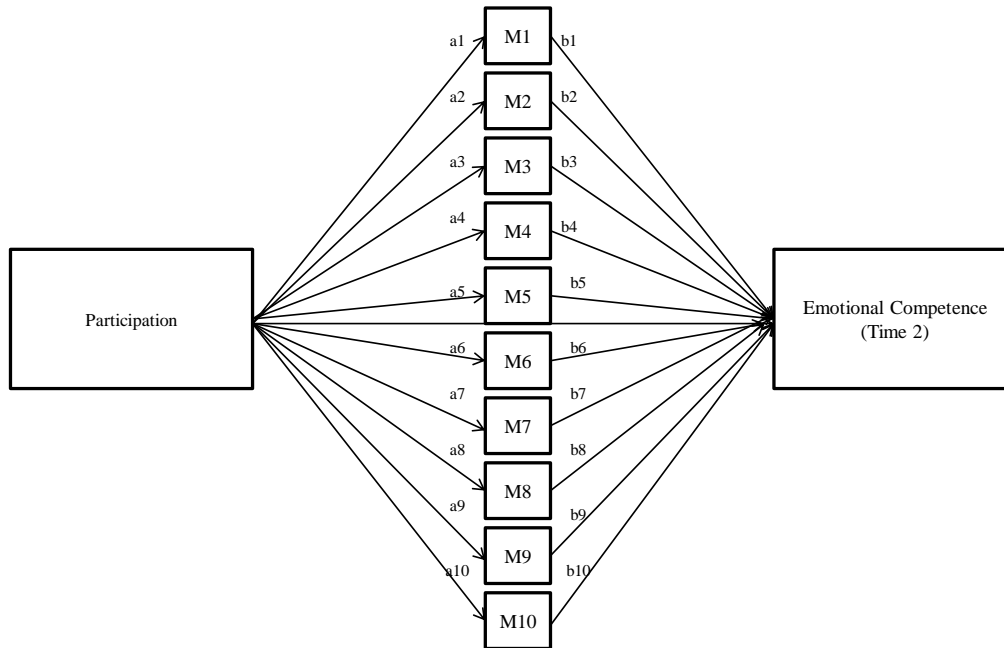


Figure 2. Multiple mediation model of participation predicting emotional competence through experiences in Study 2. Covariates include gender, ethnic background, and T1 emotional competence. A cluster variable representing classroom groups was also included.

M1: Experiences of Identity

M2: Experiences of Initiative

M3: Experiences of Emotional Regulation

M4: Experiences of Positive Relationships

M5: Experiences of Teamwork and Social Skills

M6: Experiences of Adult Networks and Social Capital

M7: Experiences of Stress

M8: Experiences of Negative Influences

M9: Experiences of Social Exclusion

M10: Experiences of Negative Group Dynamics

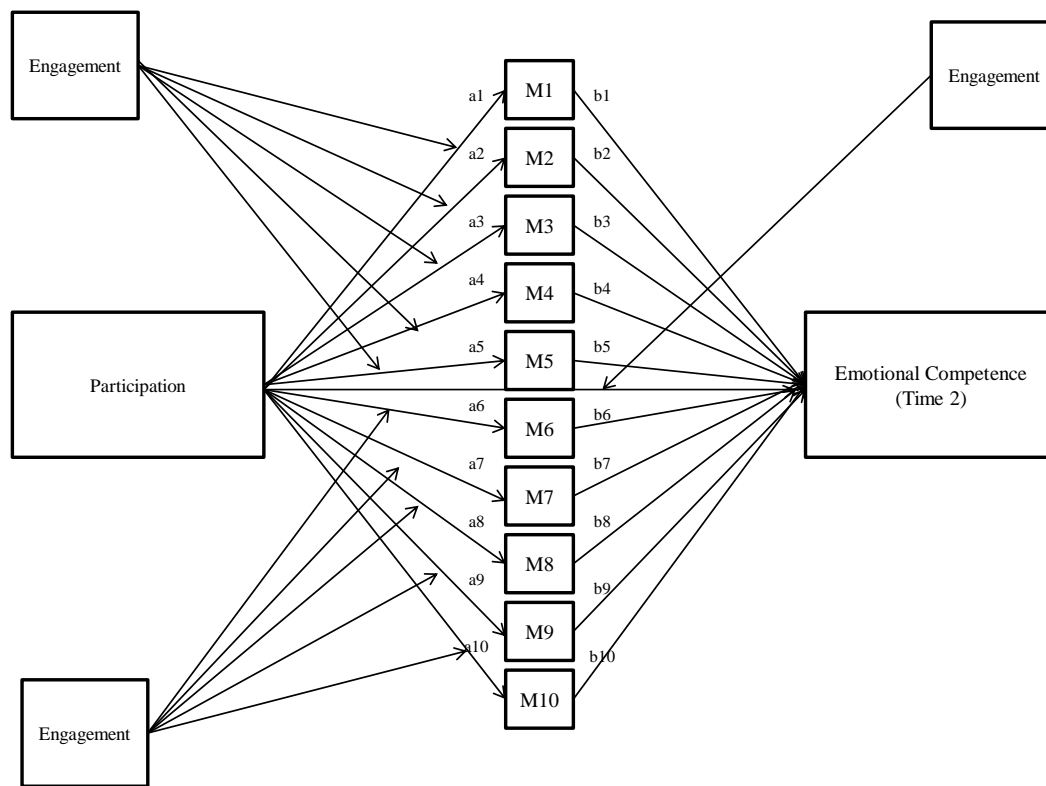


Figure 3. Moderated multiple mediation model predicting emotional competence through experiences as a function of engagement in Study 2. Covariates include gender, ethnic background, T1 emotional competence, and academic engagement. A cluster variable representing classroom groups was also included.

- M1: Experiences of Identity
- M2: Experiences of Initiative
- M3: Experiences of Emotional Regulation
- M4: Experiences of Positive Relationships
- M5: Experiences of Teamwork and Social Skills
- M6: Experiences of Adult Networks and Social Capital
- M7: Experiences of Stress
- M8: Experiences of Negative Influences
- M9: Experiences of Social Exclusion
- M10: Experiences of Negative Group Dynamics

Table 1
Study 1 Descriptive Statistics and Correlations between Key Variables

Construct	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	α
<i>M</i>	3.61	30.75	17.91	3.10	3.08	2.95	3.02	3.11	2.72	3.17	2.19	-
<i>SD</i>	.48	30.37	20.01	.59	.55	.75	.62	.91	.98	.98	1.01	-
1. Emotional Competence		.089	.051	.246**	.339**	.228**	.264**	.244**	.161*	.218**	-.142*	.87
2. TAPS			.819**	.116	.247**	.170**	.152*	.082	.083	.021	.165**	n/a
3. FAPS				.107	.263**	.211**	.194**	.084	.053	.042	.223**	n/a
4. Experiences of Identity					.682**	.621**	.597**	.393**	.526**	.478**	.185**	.71
5. Experiences of Initiative						.650**	.722**	.518**	.476**	.480**	.212**	.85
6. Experiences of Emotional Regulation							.584**	.377**	.505**	.404**	.211**	.70
7. Experiences of Teamwork and Social Skills								.579**	.506**	.528**	.256**	.78
8. Experiences of Positive Relationships									.280**	.264**	.142*	n/a
9. Experiences of Family Integration										.321**	.211**	.75
10. Experiences of Community Links											.214**	n/a
11. Experiences of Stress												.70

Note 1. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Note 2. Correlations including FAPS are based on $n = 200$. All other correlations include the complete sample of $n = 253$.

ORGANIZED ACTIVITY PARTICIPATION AND EMOTIONAL COMPETENCE

183

Table 2

Study 1 Unstandardized OLS Regression Coefficients for Multiple Mediation Model of Participation Predicting Emotional Competence (n = 200; standard errors in parentheses; 95% bias corrected bootstrap confidence intervals in brackets)

	Experiences of identity	Experiences of initiative	Experiences of emotional regulation	Experiences of teamwork and social skills	Experiences of stress	Emotional Competence
Constant	3.0962 (.0776) [2.9431, 3.2493]	2.9816 (.0694) [2.8447, 3.1185]	2.8668 (.0962) [2.6770, 3.0566]	3.0282 (.0769) [2.8766, 3.1799]	2.3207 (.1257) [2.0729, 2.5686]	2.5077 (.1879) [2.1300, .8714]
Participation	.0030 (.0021) [-.0012, 0072]	.0071 (.0019) [.0034, .0109]	.0077 (.0026) [.0025, .0129]	.0054 (.0021) [.0013, .0096]	.0103 (.0035) [.0035, .0171]	.0006 (.0016) [-.0025, .0037]
Gender	-.0977 (.0859) [-.2671, .0718]	-.0452 (.0768) [-.1967, .1064]	-.1157 (.1065) [-.3258, .0944]	-.1862 (.0851) [-.6541, -.0184]	-.3678 (.1391) [-.6421, -.0934]	.2479 (.0619) [.1257, .3701]
Experiences of identity						.0989 (.0745) [-.0267, .3950]
Experiences of initiative						.2109 (.0934) [.0267, .3950]
Experiences of emotional regulation						-.0324 (.0575) [-.1459, .0811]
Experiences of teamwork and social skills						.1011 (.0806) [-.0578, .2601]
Experiences of stress						-.0830 (.0319) [-.1458, -.0201]
	$R^2 = .0178$ $F(2,197) =$ 1.7893 $p = .1698$	$R^2 = .0706$ $F(2,197) =$ 7.4859 $p = .0007$	$R^2 = .0503$ $F(2,197) =$ 5.2181 $p = .0062$	$R^2 = .0606$ $F(2,197) =$ 6.3572 $p = .0021$	$R^2 = .0823$ $F(2,197) =$ 8.8373 $p = .0002$	$R^2 = .2301$ $F(7, 192) =$ 8.1956 $p < .0001$

Note. Gender is coded 0 = male and 1 = female.

Table 3

Study 1 Indirect Effects of Participation on Emotional Competence through Experiences in Multiple Mediation Model

	Product of coefficients		Bootstrapping BC 95% CI	
	Point Estimate	Standard Error	LL	UL
Experiences of Identity	.0003	.0004	-.0001	.0015
Experiences of Initiative	.0015	.0007	.0003	.0032
Experiences of Emotion Regulation	-.0002	.0005	-.0014	.0007
Experiences of Teamwork and Social Skills	.0006	.0005	-.0002	.0020
Experiences of Stress	-.0009	.0004	-.0020	-.0002

Note 1. BC= bias corrected; CI = confidence interval; *LL* = lower limit, *UL* = upper limit, *k* = 10000.

Note 2. These effects were estimated while including gender as a covariate.

ORGANIZED ACTIVITY PARTICIPATION AND EMOTIONAL COMPETENCE

185

Table 4

Study 2 Descriptive Statistics (n = 138)

Variables	Mean	Standard Deviation	No. of items in scale	α
Participation	2.13	.79	n/a	n/a
Time 1 Emotional Competence	147.56	18.90	30	.83
Time 2 Emotional Competence	147.59	21.19	30	.86
Experiences of Identity	3.23	.50	6	.66
Experiences of Initiative	3.08	.50	12	.85
Experiences of Emotional Regulation	2.96	.70	4	.74
Experiences of Positive Relationships	3.05	.56	7	.72
Experiences of Teamwork and Social Skills	3.13	.48	10	.76
Experiences of Adult Networks and Social Capital	2.72	.69	7	.80
Experiences of Stress	2.64	.96	3	.80
Experiences of Negative Influences	1.63	.72	3	.68
Experiences of Social Exclusion	1.66	.65	2	.85
Experiences of Negative Group Dynamics	1.83	1.00	1	n/a
Time 1 Engagement	6.66	.30	3	.76
Time 2 Engagement	6.67	.28	3	.74
Time 1 Academic Engagement	71.03	11.60	14	.83
Time 2 Academic Engagement	68.26	13.88	14	.87
Age	15.91	1.31	n/a	n/a

Note. Participation scores represent the number of hours spent participating in the OA per week. However, these scores were then recoded into three categories (low, medium, high) in order to address the curvilinear appearance of the distribution of this variable. This distribution remained excessively positively skewed and thus a log transformation was also used.

Table 5
Study 2 Correlations between Predictors and Outcomes (n = 138)

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Participation		.104	.123	.218*	.225**	-.049	.239**	.205*	.255**
2. T1 EC			.695**	.173*	.242**	.151	.164	.096	.227**
3. T2 EC				.068	.206*	.216*	.083	.127	.185*
4. Experiences of Identity					.640**	.392**	.537**	.513**	.695**
5. Experiences of Initiative						.469**	.576**	.568**	.654**
6. Experiences of Emotional Regulation							.391**	.502**	.451**
7. Experiences of Positive Relationships								.608**	.539**
8. Experiences of Teamwork and Social Skills									.603**
9. Experiences of Adult Networks and Social Capital									
Variables	10	11	12	13	14	15	16	17	
1. Participation	.091	-.004	.072	.136	.146	.240**	.096	.109	
2. T1 EC	-.219**	-.181*	-.276**	-.093	.291**	.268**	.306**	.215*	
3. T2 EC	-.315**	-.354**	-.458**	-.147	.175*	.225**	.137	.197*	
4. Experiences of Identity	-.043	-.096	-.119	.055	.446**	.586**	.107	.199*	
5. Experiences of Initiative	-.150	-.086	-.183*	.036	.395**	.604**	.147	.314**	
6. Experiences of Emotional Regulation	-.062	-.054	-.194*	-.017	.139	.286**	.027	.131	
7. Experiences of Positive Relationships	.087	-.010	-.135	.091	.326**	.406**	.124	.215*	
8. Experiences of Teamwork and Social Skills	.082	.043	-.137	.091	.347**	.383**	.111	.265**	
9. Experiences of Adult Networks and Social Capital	-.011	-.102	-.155	.125	.419**	.543**	.119	.244**	
10. Experiences of Stress		.476**	.249**	.206*	-.021	-.278**	.038	.000	
11. Experiences of Negative Influences			.458**	.387**	-.106	-.261**	.057	-.002	
12. Experiences of Social Exclusion				.460**	-.097	-.134	-.138	-.169*	
13. Experiences of Negative Group Dynamics					.088	-.031	-.052	-.110	
14. T1 Engagement						.454**	.120	.102	
15. T2 Engagement							.034	.198*	
16. Academic Engagement T1								.620**	
17. Academic Engagement T2									

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$

Table 6

Study 2 Unstandardized OLS Regression Coefficients for Multiple Mediation Model of Participation Predicting Emotional Competence (n = 138; standard errors in parentheses; 95% BcBCIs in brackets)

	Experiences of identity	Experiences of initiative	Experiences of emotional regulation	Experiences of positive relationship	Experiences of teamwork and social skills	Experiences of adult networks and social capital
Constant	2.3446 (.4377) [1.4778, 3.2114]	1.9001 (.4337) [1.0411, 2.7591]	2.9364 (.6185) [1.7114, 4.1613]	2.1970 (.4981) [1.2106, 3.1834]	2.7105 (.4213) [1.8760, 3.5449]	1.2670 (.6182) [.0427, 2.4913]
Participation	.1309 (.0535) [.0249, .2369]	.1219 (.0530) [.0169, .2270]	-.0878 (.0756) [-.2376, .0620]	.1852 (.0609) [.0646, .3059]	.0985 (.0515) [-.0036, .2006]	.2034 (.0756) [.0536, .3531]
T1 Emotional Competence	.0040 (.0023) [-.0005, .0085]	.0065 (.0022) [.0020, .0109]	.0054 (.0032) [-.0009, .0118]	.0041 (.0026) [-.0010, .0092]	.0041 (.0026) [-.0010, .0092]	.0068 (.0032) [.0004, .0131]
Gender	.0616 (.1050) [-.1463, .2695]	.0832 (.1040) [-.1228, .2892]	-.1100 (.1484) [-.4039, .1838]	.0365 (.1195) [-.2001, .2731]	.1062 (.1011) [-.0448, .4874]	-.0070 (.1483) [-.3007, .2867]
Ethnic Background	.2060 (.1396) [-.0705, .4824]	.1259 (.1383) [-.1480, .3999]	.0692 (.1973) [-.3215, .4598]	.0749 (.1588) [-.2397, .3895]	.2213 (.1344) [-.0448, .4874]	.2944 (.1972) [-.0961, .6848]
	$R^2 = .2287$ $F(20,117) =$ 1.7342 $p = .0370$	$R^2 = .2109$ $F(20,117) =$ 1.5638 $p = .0736$	$R^2 = .2233$ $F(20,117) =$ 1.6815 $p = .0460$	$R^2 = .2061$ $F(20,117) =$ 1.5184 $p = .0876$	$R^2 = .2454$ $F(20,117) =$ 1.9026 $p = .0182$	$R^2 = .2080$ $F(20,117) =$ 1.5365 $p = .0818$
	Experiences of stress	Experiences of negative influences	Experiences of social exclusion	Experiences of negative group dynamics	Time 2 Emotional Competence	
Constant	3.4899 (.7671) [1.9707, 5.0090]	2.3525 (.6310) [1.1029, 3.6021]	2.5115 (.5286) [1.4646, 3.5585]	2.2713 (.8965) [.4959, 4.0468]	88.1838 (18.0747) [48.3528, 120.0148]	
Participation	.1005 (.0938) [-.0802, .2913]	-.0606 (.0772) [-.2134, .0922]	.0444 (.0647) [-.0837, .1724]	.1526 (.1096) [-.0645, .3698]	3.2541 (1.8596) [-.2149, 6.7231]	
T1 Emotional Competence	-.0125 (.0040) [-.0203, -.0046]	-.0082 (.0033) [-.0146, -.0017]	-.0095 (.0027) [-.0149, -.0041]	-.0071 (.0046) [-.0163, .0021]	.6455 (.0729) [.5011, .7900]	
Gender	.1220 (.1840) [-.2424, .4864]	-.0272 (.1513) [-.3269, .2726]	-.0571 (.1268) [-.3082, .1940]	-.3838 (.2150) [-.8097, .0420]	.3585 (3.2067) [-5.9985, 6.7155]	

Ethnic Background	.0107 (.1840) [-.4738, .4952]	.0865 (.2012) [-.3120, .4851]	-.0592 (.1686) [-.3931, .2747]	.1313 (.2859) [-.4349, .6976]	-5.5655 (4.1787) [-13.8493, 2.7183]
Experiences of identity					-6.9879 (3.9428) [-14.8042, .8283]
Experiences of initiative					1.4957 (3.9719) [-6.3782, 9.3696]
Experiences of emotional regulation					2.5186 (2.3873) [-2.2140, 7.2512]
Experiences of positive relationships					-3.3036 (3.3855) [-10.0151, 3.4079]
Experiences of teamwork and social skills					1.8411 (4.2572) [-6.5984, 10.2806]
Experiences of adult networks and social capital					.8984 (2.9455) [-4.9408, 6.7376]
Experiences of stress					-2.5192 (1.7830) [-6.0537, 1.0154]
Experiences of negative influences					-3.2528 (2.2785) [-7.7696, 1.2641]
Experiences of social exclusion					-9.3338 (2.7385) [-14.7626, -3.9051]
Experiences of negative group dynamics					1.5911 (1.5295) [-1.4409, 4.6231]
<hr/> $R^2 = .3737$ $R^2 = .2334$ $R^2 = .3403$ $R^2 = .2122$ $R^2 = .6701$ $F(20,117) = 3.4905$ $F(20,117) = 1.7812$ $F(20,117) = 3.0175$ $F(20,117) = 1.5758$ $F(30,107) = 7.2451$ $p < .0001$ $p = .0305$ $p < .0001$ $p = .0702$ $p < .0001$ <hr/>					

Note. A cluster variable coding classroom groups is included in the model and was entered simultaneously with all other variables. Gender is coded 0 = male and 1 = female. Ethnic Background is coded 0 = majority and 1 = minority.

Table 7

Study 2 Indirect Effects of Participation on Emotional Competence through Experiences in Multiple Mediation Model (n = 138)

Construct	Product of coefficients		95% BcBCI	
	Point Estimate	Standard Error	LL	UL
Experiences of Identity	-.9149	.7027	-2.8295	.0554
Experiences of Initiative	.1824	.5336	-.7089	1.5412
Experiences of Emotional Regulation	-.2212	.3869	-1.3541	.2731
Experiences of Positive Relationships	-.6119	.7319	-2.4578	.5497
Experiences of Teamwork and Social Skills	.1814	.5273	-.6404	1.6154
Experiences of Adult Networks and Social Capital	.1827	.6633	-.9310	1.8759
Experiences of Stress	-.2659	.4208	-1.6539	.2259
Experiences of Negative Influences	.1972	.3462	-.2155	1.3349
Experiences of Social Exclusion	-.4141	.6571	-1.8887	.8011
Experiences of Negative Group Dynamics	.2429	.3596	-.1689	1.5128

Note. BcBCI = Bias corrected bootstrap confidence interval; LL = lower limit of confidence interval; UL = upper limit of confidence interval; $k = 10000$.

Table 8

Study 2 Unstandardized OLS Regression Coefficients for Moderated Multiple Mediation Model of Participation Predicting Emotional Competence (n = 138; standard errors in parentheses; 95% bias corrected bootstrap confidence intervals in brackets in brackets)

	Experiences of identity	Experiences of initiative	Experiences of emotional regulation	Experiences of positive relationship	Experiences of teamwork and social skills	Experiences of adult networks and social capital
Constant	2.7195 (.3895) [1.9479, 3.4911]	2.1216 (.3693) [1.3900, 2.8532]	2.9341 (.6242) [1.6976, 4.1706]	2.4787 (.4745) [1.5387, 3.4188]	2.6917 (.3938) [1.9115, 3.4718]	1.7057 (.5678) [.5809, 2.8305]
Participation	.0487 (.0465) [-.0435, .1409]	.0402 (.0441) [-.0472, .1276]	-.1540 (.0746) [-.3017, -.0063]	.1320 (.0567) [.0197, .2444]	.0487 (.0471) [-.0445, .1419]	.1022 (.0678) [-.0322, .2366]
Engagement	.9720 (.1521) [.6707, 1.2734]	.9599 (.1442) [.6741, 1.2456]	.8663 (.2438) [.3834, 1.3492]	.7043 (.1853) [.3371, 1.0714]	.5927 (.1538) [.2880, .8974]	1.1995 (.2218) [.7601, 1.6388]
Participation * Engagement	.2560 (.1661) [-.0649, .6035]	.3344 (.1575) [.0225, .6463]	.4352 (.2661) [-.0920, .9624]	.5762 (.2023) [.1754, .9770]	.3855 (.1679) [.0528, .7181]	.4159 (.2421) [-.0637, .8955]
T1 Emotional Competence	-.0005 (.0020) [-.0045, .0034]	.0014 (.0019) [-.0024, .0051]	.0014 (.0032) [-.0050, .0077]	-.0005 (.0024) [-.0052, .0043]	-.0014 (.0020) [-.0054, .0026]	.0006 (.0029) [-.0052, .0064]
Academic Engagement	.0055 (.0028) [-.0000, .0110]	.0084 (.0026) [.0032, .0136]	.0034 (.0044) [-.0054, .0122]	.0088 (.0034) [.0021, .0155]	.0099 (.0028) [.0043, .0154]	.0094 (.0040) [.0014, .0174]
Gender	.0699 (.0876) [-.1036, .2434]	.0896 (.0831) [-.0750, .2541]	-.1002 (.1404) [-.3782, .1779]	.0412 (.1067) [-.1702, .2526]	.1075 (.0886) [-.0679, .2830]	.0018 (.1277) [-.2511, .2548]
Ethnic Background	.1915 (.1169) [-.0401, .4232]	.1219 (.1109) [-.0978, .3415]	.0582 (.1874) [-.3130, .4294]	.0883 (.1424) [-.1939, .3705]	.2364 (.1182) [.0022, .4706]	.2863 (.1704) [-.0513, .6240]
	$R^2 = .4776$ $F(23,114) =$ 4.5311 $p < .0001$	$R^2 = .5107$ $F(23,114) =$ 5.1735 $p < .0001$	$R^2 = .3235$ $F(23,114) =$ 2.3704 $p = .0015$	$R^2 = .3836$ $F(23,114) =$ 3.0851 $p < .0001$	$R^2 = .4362$ $F(23,114) =$ 3.8344 $p < .0001$	$R^2 = .4286$ $F(23,114) =$ 3.7182 $p < .0001$

	Experiences of stress	Experiences of negative influences	Experiences of social exclusion	Experiences of negative group dynamics	Time 2 Emotional Competence
Constant	3.1750 (.8170) [1.5566, 4.7934]	1.8695 (.6645) [.5531, 3.1859]	2.8317 (.5619) [1.7186, 3.9448]	2.9868 (.9620) [1.0811, 4.8924]	87.3095 (20.789) [47.4923, 127.1267]
Participation	.1384 (.0976) [-.0550, .3318]	-.0064 (.0794) [-.1637, .1509]	.0658 (.0671) [1.7186, 3.9448]	.1617 (.1149) [-.0660, .3894]	3.3809 (1.7868) [-.1623, 6.9242]
Engagement	-.5158 (.3191) [-1.1479, .1164]	-.6176 (.2596) [-1.1317, -.1034]	-.1957 (.2195) [-.6305, .2390]	-.0436 (.3757) [-.7880, .7007]	-.9060 (6.9910) [-14.7695, 12.9575]
Participation * Engagement	-.1939 (.3483) [-.8839, .4962]	.1360 (.2833) [-.4253, .6972]	-.0445 (.2396) [-.5191, .4301]	-.0949 (.4101) [-.9074, .7176]	-1.3744 (6.1849) [-13.6393, 10.8904]
T1 Emotional Competence	-.0116 (.0042) [-.0199, -.0033]	-.0068 (.0034) [-.0135, .0000]	-.0078 (.0029) [-.0135, -.0020]	-.0054 (.0049) [-.0152, .0044]	.6325 (.0749) [.4840, .7810]
Academic Engagement	.0069 (.0058) [-.0046, .0185]	.0033 (.0047) [-.0061, .0127]	-.0061 (.0040) [-.0140, .0018]	-.0086 (.0069) [-.0221, .0050]	.1422 (.1088) [-.0735, .3578]
Gender	.1094 (.1837) [-.2546, .4733]	-.0360 (.1494) [-.3320, .2601]	-.0547 (.1264) [-.3051, .1956]	-.3781 (.2163) [-.8066, .0505]	.6330 (3.2453) [-5.8026, 7.0686]
Ethnic Background	.0432 (.2452) [-.4427, .5290]	.1223 (.1995) [-.2728, .5175]	-.0695 (.1687) [-.4036, .2646]	.1074 (.2888) [-.4647, .6794]	-4.8678 (4.2524) [-13.3004, 3.5649]
Experiences of identity					-6.9775 (4.0903) [-15.0887, 1.1337]
Experiences of initiative					.5579 (4.2357) [-7.8417, 8.9574]
Experiences of emotional regulation					2.9932 (2.4267) [-1.8191, 7.8055]

Experiences of positive relationships					-3.1975 (3.4548) [-10.0486, 3.6536]
Experiences of teamwork and social skills					.8291 (4.3588) [-7.8147, 9.4729]
Experiences of adult network and social capital					.7833 (2.9777) [-5.1167, 6.6933]
Experiences of stress					-2.8361 (1.8195) [-6.4442, .7721]
Experiences of negative influences					-3.4289 (2.3552) [-8.0993, 1.2416]
Experiences of social exclusion					-9.0771 (2.7845) [-14.5988, -3.5554]
Experiences of negative group dynamics					1.9182 (1.5693) [-1.1938, 5.0303]
	$R^2 = .3924$	$R^2 = .2727$	$R^2 = .3626$	$R^2 = .2242$	$R^2 = .6758$
	$F(23,114) = 3.2012$	$F(23,114) = 1.8589$	$F(23,114) = 2.8193$	$F(23,114) = 1.4325$	$F(33,104) = 6.5708$
	$p < .0001$	$p = .0174$	$p = .0002$	$p = .1109$	$p < .0001$

Note. A cluster variable coding classroom groups is included in the model and was entered simultaneously with all other variables. Gender is coded 0 = male and 1 = female. Ethnic Background is coded 0 = majority and 1 = minority.

Table 9

Study 2 Indexes of Moderated Mediation of Indirect Effects of Participation on Emotional Competence through Experiences in Moderated Multiple Mediation Model (n = 138)

Mediators	Index of moderated mediation	Standard Error	95% Bias-corrected bootstrap confidence interval
Experiences of Identity	-1.7861	1.8184	[-7.0865, .5651]
Experiences of Initiative	.1866	1.6666	[-3.5238, 3.4859]
Experiences of Emotional Regulation	1.3027	1.8256	[-.6679, 7.0304]
Experiences of Positive Relationships	-1.8425	2.4563	[-8.6041, 1.7091]
Experiences of Teamwork and Social Skills	.3196	1.9338	[-3.0827, 5.0809]
Experiences of Adult Networks and Social Capital	.3278	1.4247	[-1.9152, 4.1939]
Experiences of Stress	.5498	1.4200	[-1.0441, 5.4400]
Experiences of Negative Influences	-.4662	1.2776	[-4.6582, 1.1548]
Experiences of Social Exclusion	.4038	3.1426	[-6.1780, 6.6876]
Experiences of Negative Group Dynamics	-.1820	1.1104	[-3.8821, 1.1456]

Table 10

Study 2 Conditional Indirect Effects of Participation on Emotional Competence through Experiences at Different Levels of Engagement in Moderated Multiple Mediation Model (n= 138)

Experiences	Engagement	Point estimate	Standard Error	95% Bias-corrected bootstrap confidence interval
Experiences of Identity	Low	.1612	.6041	[-.7589, 1.8856]
	Medium	-.3396	.4295	[-1.6608, .2065]
	High	-.8404	.7238	[-2.9828, .1017]
Experiences of Initiative	Low	-.0299	.4050	[-1.0872, .6913]
	Medium	.0224	.2516	[-.3511, .7867]
	High	.0747	.6319	[-1.3400, 1.3522]
Experiences of Emotional Regulation	Low	-.8262	.9259	[-3.2353, .4736]
	Medium	-.4610	.5644	[-1.9494, .2929]
	High	-.0957	.5512	[-1.5971, .8175]
Experiences of Positive Relationships	Low	.0944	.4592	[-.4402, 1.6262]
	Medium	-.4222	.5738	[-2.0468, .4194]
	High	-.9388	1.1817	[-3.8154, 1.0548]
Experiences of Teamwork and Social Skills	Low	-.0492	.3811	[-1.3130, .4355]
	Medium	.0404	.3402	[-.4757, 1.0439]
	High	.1300	.8211	[-1.3152, 2.1635]
Experiences of Adult Networks and Social Capital	Low	-.0113	.2789	[-.7367, .4879]
	Medium	.0806	.4058	[-.5184, 1.3071]
	High	.1725	.7554	[-1.1308, 2.1393]
Experiences of Stress	Low	-.5467	.6538	[-2.5443, .2072]
	Medium	-.3926	.4977	[-1.8630, .2166]
	High	-.2384	.6205	[-2.0221, .6397]
Experiences of Negative Influences	Low	.1525	.5104	[-.4695, 1.8861]
	Medium	.0218	.3480	[-.5754, .9227]
	High	-.1089	.4882	[-1.6007, .5777]
Experiences of Social Exclusion	Low	-.7102	1.1059	[-3.0943, 1.3767]
	Medium	-.5970	.6979	[-2.1567, .6693]
	High	-.4838	1.1418	[-3.1193, 1.5121]
Experiences of Negative Group Dynamics	Low	.3613	.4971	[-.1500, 2.3229]
	Medium	.3102	.4092	[-.1258, 1.8130]
	High	.2592	.5307	[-.2317, 2.3453]

Note. Different levels of engagement represent the mean and +/- one standard deviation from the mean.

CHAPITRE 4
DISCUSSION GÉNÉRALE

DISCUSSION GÉNÉRALE

1. Sommaire et retour sur les objectifs

Atteindre une meilleure compréhension des conditions qui favorisent l'épanouissement des jeunes est parmi les objectifs principaux de l'approche du développement positif de la jeunesse (DPJ; Larson, 2000). À cet effet, plusieurs auteurs ont souligné l'importance de se pencher sur des contextes et des variables qui peuvent influencer le DPJ (Feldman & Matjasko, 2005; Larson, 2011; Mahoney et al., 2009). Informé par le modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979) et par les écrits d'auteurs du domaine du DPJ (p. ex., Eccles & Gootman, 2002; Farb & Matjasko, 2012, Holt et al., 2016; Mahoney et al., 2009), notre programme s'inscrivait dans un cadre de recherche plutôt exploratoire devant permettre, en bout de ligne, de mieux comprendre les liens entre la participation aux AO et le développement psychologique et émotionnel des jeunes et, du même coup, de déceler des pistes de recherche futures pouvant faire avancer les connaissances dans le domaine.

Empruntant une perspective corrélationnelle, ce programme de recherche a examiné l'effet de la participation aux contextes d'AO sur deux dimensions du développement psychologique et émotionnel des jeunes, à savoir l'ajustement psychologique et les compétences émotionnelles. Au cours de quatre études à devis variés, présentées dans deux articles, le programme de recherche a aussi exploré le rôle joué par deux variables propres aux contextes d'AO, soit les expériences des participants et l'engagement des participants, afin de mieux comprendre leurs apports respectifs et combinés sur les deux conséquences du développement psychologique et émotionnel qui étaient examinées. Dans la mesure du possible, les études de la présente thèse tenaient compte aussi de l'effet d'autres variables clés sur les liens à l'étude dans le but de pouvoir mieux nuancer les résultats.

La présente thèse examinait d'abord l'effet de la participation aux AO sur le développement psychologique et émotionnel. Globalement, les résultats des études ont indiqué que cet effet n'était pas statistiquement significatif, bien que certaines différences soient observées entre les participants aux AO et les non-participants par rapport à quelques indicateurs d'ajustement psychologique. Ensemble, nos résultats mènent donc à une première conclusion-clé : l'effet de la participation aux AO sur le développement psychologique et émotionnel des jeunes n'émerge pas comme effet statistiquement significatif.

Ensuite, la présente thèse a exploré le rôle éventuel des expériences des jeunes dans le cadre de leurs AO et de l'engagement des jeunes dans leurs AO au niveau de l'effet de la participation sur les conséquences positives pour le développement psychologique et émotionnel. Collectivement, les résultats de nos études ont indiqué que certaines expériences vécues par les jeunes dans leurs contextes d'AO sont des prédicteurs significatifs de certaines conséquences de l'ajustement psychologique et, dans quelques cas, apparaissent comme des médiateurs significatifs de l'effet de la participation sur l'ajustement psychologique. Par ailleurs, des analyses subséquentes ont montré que ces effets dépendaient de l'effet d'une troisième variable : l'engagement des participants à l'activité. Selon les résultats de nos études longitudinales, l'engagement émerge comme modérateur de l'effet indirect de la participation sur certaines conséquences par le truchement de deux types d'expériences particulières, et aussi comme modérateur de l'effet de la participation sur quelques expériences vécues par les jeunes dans leurs activités. Les résultats combinés de nos quatre études nous mènent donc à deux autres conclusions clés : (i) l'engagement des participants dans l'AO est une variable clé de l'ajustement psychologique, en particulier, et de certaines expériences vécues par les participants dans leurs activités et (ii) les expériences des participants sont des variables qui devraient être examinées de

façon plus poussée dans la recherche future portant sur l'effet de la participation aux AO sur le DPJ.

Enfin, compte tenu des multiples facteurs à considérer au cours du développement, le programme de recherche contrôlait aussi l'influence de certaines variables clés dans la relation entre la participation et les conséquences positives pour le développement psychologique et émotionnel dans certaines des études. Au cours de la présente discussion générale, leurs contributions spécifiques seront aussi détaillées. Ensemble, les résultats concernant les effets de ces variables mènent à une quatrième conclusion clé : l'inclusion de covariables et de variables contrôles est cruciale pour la recherche examinant des conséquences reliées au DPJ.

Globalement, les résultats de nos quatre études apportent de l'information nouvelle qui peut avoir des retombées dans le domaine. En particulier, une meilleure compréhension du rôle des expériences et de l'engagement des participants dans leurs AO est acquise. De nature exploratoire, le programme de recherche indique aussi plusieurs pistes de recherche future qui sont abordées au cours de la présente discussion. Les quatre conclusions clés susmentionnées sont examinées en détail dans la section suivante. Une attention particulière est portée aux conséquences de chacune pour la théorie et la pratique. Ensuite, le programme de recherche ayant des limites, une prochaine section passe en revue les principales limites qui s'appliquent aux articles discutés dans la thèse. Enfin, les contributions globales du programme de recherche sont présentées en guise de conclusion.

2. Intégration des résultats et contributions particulières

Quatre conclusions clés émergent des résultats de ce programme de recherche et sont abordées dans les sections suivantes.

2.1. L'effet de la participation aux AO sur le développement psychologique et émotionnel des jeunes ne paraît pas être statistiquement significatif. Pour répondre à la question 1, « Quel est l'effet de la participation aux activités organisées sur les conséquences positives du développement psychologique et émotionnel? », nous avons vérifié l'hypothèse selon laquelle la participation aux AO avait un effet positif sur les conséquences psychologiques et émotionnelles examinées dans la présente thèse.

Les résultats de la première étude de l'article 1 ont indiqué qu'il existait des différences entre les participants aux AO et les non-participants quant à certains indicateurs d'ajustement psychologique. Par contre, dans trois autres séries d'analyses et de modèles, nos résultats ont plutôt indiqué l'absence d'effets totaux et directs statistiquement significatifs de la participation sur les conséquences. Nos résultats globaux ne soutiennent donc pas notre hypothèse générale d'un effet positif de la participation sur les conséquences.

L'absence d'effets directs et totaux statistiquement significatifs constatée dans le programme de recherche pourrait s'expliquer par plusieurs facteurs (Rucker, Preacher, Tormala & Petty, 2011). D'abord, il est probable que la taille de nos échantillons ait été trop faible pour détecter un effet significatif (s'il en existait réellement un) de la participation sur les conséquences. Ensuite, il est possible qu'un important effet de suppression associé à l'effet négatif de variables non mesurées dans nos études masque l'éventuel effet positif de la participation sur les conséquences (Rucker et al., 2011). À cet égard, il est possible qu'une plus grande participation aux AO ait aussi un effet négatif sur l'ajustement psychologique ou les compétences émotionnelles. Par exemple, il est plausible que la participation ait un effet négatif sur le niveau de stress des participants tout en ayant simultanément un effet positif sur les indicateurs de l'ajustement psychologique qui étaient observés. Ces effets combinés mèneraient donc à un effet

total non significatif qui masquerait deux effets significatifs agissant en sens contraires. Puisque nous n'avons pas spécifiquement mesuré de variables particulières pouvant être associées à des hypothèses de suppression, il demeure difficile de déterminer si un tel effet a joué ou non dans nos études.

Ensuite, les variables utilisées pour mesurer l'effet de la participation sur les conséquences positives peuvent avoir manqué de précision. En effet, les scores de participation utilisés dans les analyses mesurant l'effet de la participation dans quelques-unes de nos études (i.e., les études longitudinales) avaient peu de variance et une étendue relativement limitée. Il est probable que cela ait contribué négativement à la représentation de la participation dans nos analyses et que, par le fait même, cela influe aussi sur l'effet mesuré. Dans la même veine, il est possible que les mesures utilisées pour mesurer les conséquences n'étaient pas optimales, en particulier pour ce qui est de la mesure des CE (voir la section ci-dessous traitant des limites pour des détails). Ces limites auraient donc pu faire en sorte que l'effet total ou direct, ou les deux, de la participation sur les conséquences du développement psychologique et émotionnel soit plus difficile à détecter.

Une autre explication de l'absence d'effets directs ou totaux significatifs dans nos échantillons est possible. En effet, il est plausible que l'effet de la participation sur les conséquences positives pour le développement psychologique et émotionnel soit tout simplement négligeable (i.e., très petit) par rapport à l'effet d'autres variables du contexte d'AO ou de la vie en général sur le développement psychologique et émotionnel (i.e., caractéristiques de l'environnement familial, différences et prédispositions). Considérant l'étendue des facteurs et variables qui peuvent influencer le DPJ (Bronfenbrenner, 1979; Mahoney et al., 2009), cette alternative est réaliste. À cet égard, une recension plus exhaustive est faite dans l'introduction générale et quelques exemples sont donnés ci-dessous.

Par exemple, selon Eccles (2005), le simple fait que les AO soient supervisées par des adultes serait un facteur éventuellement plus important pour les conséquences du DPJ que la structure ou le contenu de l'activité. Puisque les habiletés de vie, qui comprennent des variables telles que les compétences émotionnelles et l'ajustement psychologique, ne sont habituellement pas acquises à la faveur d'une simple participation à une activité, mais plutôt lorsqu'elles sont ciblées par la programmation et l'environnement (Camiré et al., 2012), l'adulte en charge est d'autant plus important. La recherche axée sur la compréhension des processus par lesquels le développement positif général des jeunes est influencé par les contextes d'AO a d'ailleurs démontré que certaines caractéristiques de l'adulte en charge peuvent influencer le développement (p. ex., Gaudreau et al., 2016; Gould & Carson, 2008; Gould et al., 2006). Il est donc essentiel que la recherche future continue d'évaluer l'apport de ces caractéristiques dans le développement psychologique et émotionnel. Celles-ci représentent un aspect crucial de la participation aux AO qui n'a pas été abordé dans le programme de recherche. Ensuite, toujours à titre d'exemple, l'influence des pairs dans les contextes d'AO est notable et documentée (Farb & Matjasko, 2012; Mahoney et al., 2009), bien qu'elle n'ait pas été étudiée dans le cadre du programme de recherche. À la lumière des corrélations positives décrites dans la présente thèse entre la participation et les expériences de relations positives, ainsi qu'entre les expériences d'exclusion sociale et les CE, l'inclusion de l'influence des pairs dans les modèles tels que ceux vérifiés dans la présente thèse constituerait donc une importante piste de recherche future.

Conséquences des résultats précédents pour la théorie et la pratique. Pris ensemble, nos résultats montrent que les conséquences positives associées aux AO chez les jeunes ne peuvent être expliquées par le simple fait de participer, ou de participer beaucoup, aux AO. En d'autres termes, il ne suffit pas d'inscrire les jeunes dans des programmes d'AO pour qu'ils en retirent des

bienfaits. Les conclusions liées à cette première question de recherche ont donc fait ressortir la pertinence d'une étude du rôle d'autres variables liées à la participation aux AO afin de mieux comprendre l'effet de la participation sur le développement psychologique et émotionnel. Il serait important également, dans la recherche future, de choisir des mesures précises de la participation et de ses conséquences afin de pouvoir mieux mesurer l'effet éventuel de la participation, de façon à pallier les limites des études précédentes. Il va sans dire qu'un échantillon de plus grande taille est aussi recommandé. Ensuite, nos résultats indiquent qu'il serait particulièrement intéressant d'étendre les questions posées dans le cadre du programme de recherche afin d'inclure aussi les rôles d'autres variables individuelles, contextuelles et environnementales et ainsi de pouvoir peut-être mieux comprendre l'effet de la participation. De plus, il serait utile d'évaluer la présence d'effets de la participation qui sont non linéaires. De telles hypothèses ont déjà été examinées dans la littérature et les résultats demeurent quelque peu ambivalents (p. ex., Mahoney, Harris, & Eccles, 2006; Randall & Bohnert, 2009; Rose-Krasnor et al., 2006). Ensemble, l'inclusion de ces éléments permettrait éventuellement de peindre un portrait plus représentatif de l'effet de la participation aux AO sur le développement psychologique et émotionnel des jeunes.

2.2. L'engagement des participants dans l'AO est une variable clé de l'ajustement psychologique ainsi que des expériences vécues par les participants dans leurs activités.

L'effet crucial de l'engagement des participants s'est révélé au cours des études longitudinales des articles 1 et 2 du programme de recherche. En conjonction avec la troisième question de recherche (« Quel est le rôle de l'engagement des participants à leur AO sur leur développement psychologique et émotionnel? »), les résultats ont montré que l'engagement jouait un rôle

modérateur significatif sur plusieurs liens proposés relativement à l'ajustement psychologique, spécifiquement, ainsi qu'aux expériences des participants.¹⁴

En premier lieu, nos résultats ont permis de conclure que l'effet de la participation sur certains indicateurs de l'ajustement psychologique par le truchement de certaines expériences (i.e., les expériences d'initiative et d'identité) était statistiquement significatif dans certaines conditions seulement, soit lorsque les participants étaient fortement engagés dans leur AO. En deuxième lieu, nos résultats ont indiqué que l'engagement jouait un rôle modérateur quant à l'effet de la participation sur les expériences des participants comme telles. Les conclusions générales tirées des résultats statistiquement significatifs exposés dans la présente thèse et concernant les rôles des expériences et de l'engagement sont abordées ci-dessous.

2.2.1. Le rôle modérateur de l'engagement quant à l'effet indirect de la participation sur l'estime de soi par le truchement d'expériences d'initiative. Nos résultats ont montré que l'effet de la participation sur l'estime de soi par le truchement d'expériences d'initiative était significatif chez les jeunes faisant état d'un haut niveau d'engagement dans leur activité. Le rôle médiateur significatif des expériences d'initiative s'est donc révélé exclusivement chez les participants plus engagés. Les conclusions de Denault et Poulin (2016) avaient indiqué que l'engagement était un prédicteur significatif de la fréquence d'expériences positives rapportées par les jeunes participants aux AO. En effet, leurs résultats indiquaient que les expériences d'initiative étaient corrélées à une

¹⁴ Les résultats concernant les rôles combinés des expériences et de l'engagement sur les compétences émotionnelles n'étant pas statistiquement significatifs, ils ne sont pas abordés dans la discussion générale. Ceux-ci sont par ailleurs décrits dans l'article 2.

mesure d'engagement et laissaient voir l'utilité d'examiner l'effet de l'engagement en lien avec les expériences afin de déterminer si ces liens étaient prédictifs de conséquences positives pour les participants. Nos résultats contribuent ainsi à cette question en donnant une indication du rôle particulier des expériences d'initiative lorsque l'engagement est aussi pris en considération. C'est donc dire, comme le supposaient nos hypothèses exploratoires, que les expériences d'initiative dans les AO sont associées à une plus haute estime de soi, mais seulement chez les participants engagés. Ainsi, le rôle combiné des expériences d'initiative et de l'engagement sur l'estime de soi qui s'est révélé dans le cadre du programme de recherche semble étayé par les conclusions et suggestions des quelques autres auteurs qui ont aussi examiné ces variables conjointement.

Nos résultats concernant le rôle déterminant de l'engagement trouvent également un appui dans le contexte théorique. Bohnert et al. (2010), par exemple, avaient soutenu que l'engagement représentait l'élément clé qui pouvait expliquer les liens entre la participation aux AO et le développement positif. D'autres ont indiqué que l'engagement jouait un rôle d'influence au niveau des bienfaits que peuvent retirer les jeunes de leur participation aux AO (Hansen & Larson, 2007; Martin et al., 2013). Dans l'étude de Martin et al. (2013), l'engagement était d'ailleurs le prédicteur le plus important de la perception d'avoir un sens et un but à la vie chez les jeunes participants. Selon ces auteurs, l'immersion importante dans une activité (i.e., représentant un niveau d'engagement élevé), a un impact sur les valeurs et croyances profondes des jeunes par rapport à eux-mêmes et à leur place dans le monde. D'autres ont conclu que les bienfaits liés à la participation étaient plus importants lorsque les jeunes étaient motivés par le plaisir, c'est-à-dire lorsqu'ils étaient fortement engagés dans leur AO pour des motifs intrinsèques (Hansen & Larson, 2007). L'importance de l'engagement à l'AO pour l'estime de soi des participants qui s'est dégagée de nos résultats n'a donc rien de surprenant.

Pourquoi l'effet indirect de la participation sur l'estime de soi est-il significatif à la faveur des expériences d'initiative en particulier? Hansen et al. (2003) et Larson (2000) proposaient que les expériences des jeunes dans leurs AO jouaient un rôle significatif au niveau des processus de développement. Hansen et Larson (2007) ont aussi relevé certains facteurs qui pouvaient amplifier les bienfaits associés à la participation. Parmi ceux-ci, un des facteurs signalés était l'occasion donnée aux participants de jouer un rôle de leader dans le cadre de leur activité. En d'autres termes, le fait de vivre des expériences où l'on doit montrer ou acquérir un sens d'initiative est lié au DPJ et fait ainsi ressortir le rôle des expériences d'initiative au cours du développement dans les contextes d'AO. Larson (2011) a d'ailleurs décrit l'initiative comme le facteur le plus important pour le développement d'un sens de l'action (« agency ») chez les jeunes participants. Selon nos résultats, il est donc plausible que les expériences d'initiative qui sont vécues par les jeunes participants engagés dans leurs AO leur permettent de développer leur sens de l'action et, par conséquent, qu'ils en retirent une plus grande estime de soi.

La théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2000) peut aussi servir à interpréter ce résultat. Selon cette théorie, trois besoins psychologiques de base (autonomie, compétence et appartenance) doivent être satisfaits pour qu'un individu puisse être motivé et atteindre un développement optimal. Considérant nos résultats à la lumière de cette théorie, nous proposons que les expériences d'initiative pour les participants très engagés représentent peut-être des occasions pour eux d'exercer leur autonomie. De plus, parce que les succès qui découlent des expériences d'initiative peuvent permettre aux jeunes de se sentir plus compétents, il n'est pas étonnant que les expériences d'initiative se révèlent être des prédicteurs de l'estime de soi chez ces jeunes. Selon les prémisses de la théorie de l'autodétermination, il serait donc possible que les

expériences d'initiative dans les AO pour les participants très engagés représentent un des processus centraux, ou une des conditions optimales, du DPJ.

2.2.2. Le rôle modérateur de l'engagement quant à l'effet indirect de la participation sur la satisfaction de vie par le truchement d'expériences d'identité. Nos résultats ont aussi indiqué que l'effet de la participation sur la satisfaction de vie par le truchement d'expériences d'identité était significatif et, dans ce cas également, seulement chez les jeunes faisant état d'un niveau d'engagement élevé. Par ailleurs, ces résultats d'analyses étaient contraires à ceux prédits par nos hypothèses. En effet, selon les résultats obtenus à partir de notre échantillon particulier, la participation aux AO aurait un effet négatif sur la satisfaction de vie des participants fortement engagés et faisant état d'expériences d'identité. Ce résultat doit être tenu pour préliminaire, par contre, étant donné la présence d'un potentiel effet de suppression dans le modèle qui serait expliqué par les fortes corrélations entre les multiples médiateurs qui étaient inclus. Il importe de signaler, par ailleurs, que les expériences d'identité dans les autres échantillons de notre programme de recherche n'étaient pas associées négativement à d'autres conséquences de développement psychologique ou émotionnel. L'interprétation de ce résultat doit donc être faite avec prudence. Quelques pistes d'interprétation sont néanmoins fournies ci-dessous.

Dans le programme de recherche, les expériences d'identité étaient définies comme les expériences d'exploration de l'identité (i.e., essayer de nouvelles choses, essayer de nouveaux comportements, faire des choses qu'on ne fait pas ailleurs) et les expériences de réflexion sur l'identité (i.e., penser à son futur, penser à son identité, considérer l'activité comme un point tournant de la vie). Nous référant à cette définition, nous proposons ci-après quelques explications des résultats inattendus liés aux expériences d'identité.

Tout d'abord, nous avançons qu'il est possible que plusieurs participants de notre échantillon longitudinal se soient sentis déstabilisés par leurs expériences d'identité au cours de leur participation. En effet, il est plausible que pour plusieurs, les expériences d'exploration et de réflexion soient négatives ou encore perçues comme telles. En revanche, ces expériences deviendraient donc associées à une plus faible satisfaction de vie. Par contre, pour les jeunes moins engagés, les expériences d'identité ne joueraient pas un rôle significatif.

Ensuite, la théorie du « flow » de Csikszentmihalyi (1990) peut aider à interpréter ces résultats. Selon celle-ci, un état positif peut apparaître lorsque le niveau de défi d'une activité concorde avec le niveau de compétences de l'individu pour l'activité en question. Il est donc possible, par exemple, dans le cas de jeunes très engagés, s'identifiant fortement à leur rôle dans les AO, mais répondant avec difficulté aux attentes qu'elles impliquent, que les expériences de réflexion et d'exploration de l'identité soient particulièrement difficiles à gérer et se répercutent ainsi sur leur satisfaction de vie.

Il est aussi possible que les expériences d'identité aient eu un impact négatif pour les jeunes plus engagés de notre échantillon du fait que ces participants ne pouvaient entrevoir la possibilité future de poursuivre leur passion pour les arts. Dans la société contemporaine, les professions artistiques sont souvent perçues comme difficiles à exercer, soit pour des raisons financières, soit parce que les possibilités d'emploi semblent moindres dans ce domaine. Compte tenu de cela, chez un participant qui s'identifie fortement à son activité artistique, il est possible que les expériences d'exploration et de réflexion aient un effet négatif sur sa satisfaction de vie. La théorie de l'identification-engagement (« identification/commitment model »; Marsh & Kleitman, 2003) peut d'ailleurs aider à corroborer cette hypothèse; en effet, cette théorie fait valoir que les activités dans un contexte particulier deviennent associées à l'identité et à l'engagement d'une personne. Il

est donc facile d'imaginer comment des expériences d'identité qui sont vécues de façon négative dans le contexte d'AO pourraient influencer sur le niveau de satisfaction de vie global d'un individu très engagé à son AO.

Ces résultats, inattendus par rapport au rôle des expériences d'identité, pourraient aussi refléter la réalité d'un groupe de jeunes vivant des difficultés au niveau de leur sentiment de connexion à l'AO. À cet égard, une « connexion personnelle » dans le contexte d'AO (Dawes & Larson, 2011) est apparue comme facteur influant sur les changements motivationnels associés à la participation des jeunes. Il est donc possible que plusieurs des participants dans notre échantillon, malgré un engagement élevé, ne ressentent pas cette connexion personnelle à leur activité et que les expériences d'identité (i.e., réflexion et exploration) rendaient cette réalité plus saillante à leurs yeux. Il est plausible que cela s'est ensuite répercuté sur leur satisfaction de vie à un niveau plus global.

Toutes ces explications pourraient, ensemble ou séparément, aider à comprendre les résultats surprenants concernant l'effet négatif indirect des expériences d'identité sur la satisfaction de vie qui s'est révélé au cours de notre recherche. Des recherches qualitatives plus poussées (p. ex., des entrevues) visant les mécanismes qui pourraient expliquer ces résultats seront certainement nécessaires.

2.2.3. Le rôle modérateur de l'engagement quant à l'effet de la participation sur les expériences. Outre qu'ils confirment que les expériences et l'engagement sont deux variables fortement corrélées dans les contextes d'AO, les résultats ont montré que l'engagement contribuait significativement à plusieurs expériences et modérait spécifiquement l'effet de la participation sur les expériences d'initiative, les expériences de relations positives, les expériences de travail

d'équipe et d'habiletés sociales et les expériences de relations positives. Ces résultats ont été détaillés dans l'article 1, mais des résultats similaires ont également été observés dans l'article 2.¹⁵

Considérant la nature plutôt exploratoire du programme de recherche, les résultats précédents sont intéressants puisqu'ils apportent un appui partiel à nos hypothèses et renforcent aussi la validité de pistes de recherche future indiquées par d'autres chercheurs, notamment Denault et Poulin (2016), qui avaient souligné le rôle de l'engagement dans les expériences des jeunes en reconnaissant le « flow » comme variable prédictive de la fréquence des expériences rapportées par les participants dans les AO. Nos résultats viennent appuyer leurs conclusions en y ajoutant le rôle modérateur que l'engagement peut en fait jouer au niveau des expériences rapportées par les participants. À cet égard, il sera important dans la recherche future de prendre aussi en considération l'engagement des jeunes à leur AO, même si les variables ciblées sont les expériences des participants. D'après nos résultats, il ne serait pas prudent d'aborder les expériences dans les AO dans la recherche future sans tenir compte aussi de l'engagement des participants. À la lumière de nos résultats, cela constituerait effectivement une limite importante.

2.2.4. Conséquences des résultats précédents pour la théorie et la pratique. Dans leur ensemble, nos résultats ont permis de déterminer certaines des conditions qui pourraient être nécessaires à l'ajustement psychologique dans les contextes d'AO. Somme toute, les résultats du

¹⁵ En effet, l'effet modérateur de l'engagement sur ces liens est documenté dans l'article 1, mais aussi observé de façon similaire dans l'article 2, les deux articles ayant pour source la même banque de données.

programme de recherche nous permettent d'avancer que, sans engagement de la part des participants, les expériences offertes par le programme d'AO semblent avoir une faible portée.

Des recommandations préliminaires pour la pratique peuvent aussi être formulées en regard de ces résultats, bien que ceux-ci restent à être confirmés dans la recherche future. Avant tout, nos résultats ont démontré le rôle crucial de l'engagement des jeunes pour certaines conséquences positives du développement psychologique et émotionnel. À la lumière de nos résultats, il semble important d'assurer que l'engagement des jeunes est maximisé au cours de la participation. Dawes et Larson (2011) ont d'ailleurs déterminé certains processus par lesquels l'engagement des jeunes se développe au cours de la participation aux AO. Selon ces auteurs, cela se produit surtout lorsque les participants arrivent à former une connexion personnelle avec leur activité. Aussi, Scripp (2007) a relevé cinq processus par lesquels il est possible de favoriser l'engagement des jeunes dans une activité artistique. Il propose que l'écoute, le questionnement, la création, la performance et la réflexion soient des étapes par lesquelles l'engagement des participants est favorisé. Ce processus pourrait ainsi être adapté à une foule de domaines d'activités et vérifié dans le cadre de recherche future. L'engagement représente certainement un des éléments clés dans ce domaine de recherche (Bohnert et al., 2010) et il importe de continuer à examiner des méthodes pour l'encourager chez les jeunes participants.

La recherche future pourrait bénéficier de l'intégration de théories bien établies, telles que la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2000). Cette théorie représente un contexte théorique pertinent pour la recherche future sur le DPJ dans les AO et pourrait être particulièrement utile pour explorer des hypothèses liées au rôle de la satisfaction des besoins psychologiques de base par les contextes d'AO, ainsi qu'aux rôles respectifs de certaines caractéristiques des AO sur la satisfaction de ces besoins. La recherche de Gaudreau et al. (2016) a d'ailleurs déjà permis de

mettre en valeur le rôle et l'effet du soutien à l'autonomie par les adultes en charge dans les contextes d'AO. La théorie de l'autodétermination pourrait aussi être pertinente pour informer l'élaboration d'interventions et de programmes concrets. À cet égard, la recherche de Hodge, Danish et Martin (2013) propose un modèle d'intervention basé dans le développement d'habiletés de vie par la participation aux sports, modèle qui a justement intégré les besoins psychologiques de base. Dans le sillage de Kendellen et Camiré (2015), il serait pertinent de poursuivre l'étude de liens possibles entre les contextes d'AO et la satisfaction des besoins psychologiques de base. Il serait aussi pertinent de vérifier la validité de modèles et d'interventions, telles que celles de Hodge et al. (2013), dans des contextes autres que sportifs. Enfin, l'intégration de la théorie de l'autodétermination et de la recherche qui s'y rattache pourrait permettre de mettre au point et d'évaluer des programmes d'AO et de servir de contexte théorique pour mieux comprendre comment optimiser le DPJ dans les AO. L'intégration de variables, telles que les expériences et l'engagement dans ces modèles, ouvre aussi des pistes de recherche future intéressantes.

2.3. Les expériences vécues par les participants dans les contextes d'AO sont des variables dont l'examen devrait se poursuivre dans la recherche future sur l'effet de la participation aux AO sur le DPJ. En réponse à la deuxième question de recherche (i.e., « Quel est le rôle des expériences vécues par les participants dans le cadre de leurs AO sur leur développement psychologique et émotionnel? »), nous disposons des résultats de quatre études. Nos hypothèses exploratoires supposaient que les expériences vécues par les participants dans leurs activités jouaient un rôle significatif quant aux conséquences du développement psychologique et émotionnel. Nos hypothèses supposaient aussi que les expériences jouaient un rôle médiateur quant à l'effet de la participation sur les conséquences positives mesurées.

Globalement, les résultats relatifs à cette question demeurent ambivalents; les conclusions du programme de recherche semblent dépendre du devis adopté et de l'échantillonnage.

Avant d'aborder les résultats particuliers, il est nécessaire de déterminer dans quelle mesure il était justifié d'examiner les effets indirects de la participation sur les conséquences en l'absence d'un effet total ou direct statistiquement significatif. Comme cela a été discuté dans les articles de la présente thèse, cet examen était justifié (Rucker et al., 2011). Effectivement, l'objectif de notre programme de recherche étant surtout de vérifier plusieurs hypothèses exploratoires et de stimuler la recherche dans le domaine, il était pertinent de poursuivre l'examen de l'effet éventuel d'effets indirects dans nos études, malgré l'absence d'effets totaux et directs. Selon Rucker et al. (2011) ainsi que Hayes (2013), l'examen des effets indirects, pour être justifiable, doit être basé sur un raisonnement théorique solide. De plus, lorsque l'objectif de l'analyse est d'apporter de l'information nouvelle afin de contribuer à construire la théorie, l'examen d'effets indirects en l'absence d'autres effets significatifs est d'autant plus justifié (Rucker et al., 2011). À cet égard, l'examen des effets indirects dans le cadre du programme de recherche a permis de relever des effets significatifs qui seraient autrement passés inaperçus.

Comme cela a été dit plus haut, les résultats du programme de recherche en ce qui concerne les expériences des participants ont fait ressortir la primauté de l'engagement quant au rôle de certaines expériences. Toutefois, comme l'attestent les nombreux tableaux de corrélations inclus dans ce programme de recherche, la plupart des expériences examinées étaient néanmoins corrélées à la fois avec la participation aux AO et avec les indicateurs de développement psychologique et émotionnel mesurés. De plus, le devis transversal examinant l'ajustement psychologique a montré que plusieurs expériences semblaient associées à l'ajustement psychologique des jeunes (étude 1, article 1) en l'absence de la variable d'engagement. Dans

l'étude longitudinale des expériences comme médiateurs viables de l'effet de la participation sur l'ajustement psychologique, les expériences d'identité se révèlent être les seuls médiateurs significatifs de l'effet de la participation et ce dans la direction inverse, en l'absence de l'engagement, bien que ce résultat semble potentiellement dû à un effet de suppression dans le modèle. Ces résultats étant exposés en détail dans l'article 1 et revus dans la section précédente, nous ne les répétons pas ici. Néanmoins, plusieurs résultats attestent l'importance d'examiner les expériences des participants aux AO pour mieux comprendre l'ajustement psychologique des participants.

Ensuite, dans un devis transversal examinant le rôle des expériences sur les compétences émotionnelles (article 2, étude 1), les expériences d'initiative et de stress apparaissent comme médiateurs significatifs de l'effet de la participation sur les CE, tel que le prédisaient nos hypothèses. Par contre, dans l'étude longitudinale examinant la même hypothèse dans le temps et en présence de covariantes et de l'engagement, aucune des expériences proposées ne s'est révélée être une variable médiatrice statistiquement significative. Dans ce cas également, puisque ces résultats sont exposés en détail dans l'article 2, ils ne sont pas repris ici. Néanmoins, les quelques résultats significatifs qui se dégagent de cette recherche exploratoire indiquent qu'il demeure pertinent d'examiner les expériences des jeunes en rapport avec leurs CE dans la recherche future.

Conséquences des résultats précédents pour la théorie et la pratique. À la lumière des résultats ambivalents et en raison des limites du programme de recherche, le rôle particulier des expériences dans les contextes d'activités organisées demeure quelque peu mystérieux. Évaluées dans notre programme de recherche de façon exploratoire comme prédicteurs et médiateurs des conséquences positives, elles sont apparues indépendamment de l'engagement comme variables importantes à quelques occasions. Considérant les informations nouvelles dont nous disposons

maintenant à leur sujet, il serait utile dans la recherche future de formuler des hypothèses portant expressément sur des expériences plus précises, notamment celles dont le rôle s'est révélé être statistiquement significatif dans nos analyses (i.e., celles d'initiative, d'identité, d'exclusion sociale, de stress). Il serait ensuite intéressant d'examiner divers autres modèles comprenant les expériences et l'engagement. Par exemple, un modèle où l'engagement et certaines expériences seraient proposés comme médiateurs en série, ou encore dans lequel les expériences seraient également évaluées en tant que variables modératrices, pourraient indiquer d'autres pistes de recherche future ou d'intervention. Des modèles semblables ont d'ailleurs été proposés par Denault et Poulin (2016). Puisque ce domaine de recherche est encore relativement nouveau, plusieurs hypothèses possibles et alternatives devraient être vérifiées et les résultats devront s'avérer reproductibles avant que l'on soit en mesure de tirer des conclusions plus probantes quant au rôle précis des expériences. En somme, les résultats divergents des études transversales et longitudinales confirment aussi qu'il est préférable d'examiner les processus liés au DPJ dans le cadre de devis rigoureux (Farb & Matjasko, 2012) et qu'il importe de confirmer la reproductibilité des résultats au moyen de plusieurs échantillons avant de tirer des conclusions.

Du même coup, l'absence de nombreux résultats statistiquement significatifs relative aux expériences des jeunes dans leurs contextes d'AO souligne aussi peut-être des difficultés liées au transfert des acquis d'un contexte particulier à la vie en général. Basé dans le modèle du développement humain de Bronfenbrenner (1979), le programme de recherche posait implicitement des prémisses quant au phénomène du transfert des acquis d'un contexte de vie à un autre. L'idée selon laquelle les expériences dans un contexte de la vie pourraient avoir des effets mesurables dans d'autres contextes de la vie était donc au cœur de toutes nos études. Par exemple, nous espérions démontrer que les jeunes qui rapportaient plus souvent certaines expériences dans

le cadre de leur activité en ressortiraient avec un plus haut ajustement psychologique global et de meilleures compétences émotionnelles. Pour faire une telle démonstration, il aurait cependant fallu que les tailles d'effets de ces variables [i.e., la participation, les expériences et (ou) l'engagement] sur les conséquences positives du développement soient assez considérables. Les petites tailles d'effets retrouvées dans toutes les études du programme de recherche reflètent donc probablement aussi la difficulté inhérente au transfert des acquis d'un contexte à un autre et/ou les difficultés des programmes d'AO étudiés à faciliter ce transfert. Il paraît donc important de faire un retour sur ce concept étant donné les nombreux effets non significatifs qui ont émergé dans les résultats.

La littérature dans un domaine relativement récent du DPJ a permis de faire avancer sensiblement notre compréhension du concept de transfert d'acquis d'un contexte d'AO aux autres contextes de vie des participants. À cet égard, l'importance de l'enseignement pour le transfert est ressortie. En effet, de façon générale, cette littérature a montré à quel point l'adulte en charge pouvait jouer un rôle important au niveau du transfert des acquis entre le contexte de l'AO et la vie en général (Gould et al., 2006; Gould, Collins, Lauer & Chung, 2007; Holt et al., 2016; Pierce et al., 2017). Pour qu'un transfert se fasse, se peut qu'il soit nécessaire pour les adultes en charge de l'activité de faire régulièrement des liens explicites entre les éléments d'une activité et leur utilité dans d'autres contextes de la vie à court et à long terme. Par exemple, les recherches de Gould et al. (2006; 2007) ainsi que de Camiré et al. (2012) ont montré que les entraîneurs reconnus pour leurs aptitudes à favoriser le DPJ dans les contextes sportifs plaçaient le développement des habiletés de vie à l'avant-plan de leur programmation. Et puis, ces adultes avaient aussi de bonnes aptitudes à établir des relations avec les jeunes (Gould et al., 2007). Ils utilisaient aussi diverses stratégies bien réfléchies pour enseigner des habiletés de vie aux participants.

Pareillement, la recherche de Roth et Brooks-Gunn (2003) a fait ressortir trois caractéristiques principales qui sont habituellement présentes dans les programmes d'AO associés à des conséquences positives pour leurs participants. Il s'agit de la *nature* des activités dans ces programmes, qui se caractérise par le nombre d'occasions d'engagement actif et des défis pour les participants; de l'*atmosphère* de ces programmes, souvent caractérisée par un climat d'espoir, de sécurité, d'attention, de sensibilité pour la culture et de respect pour l'habileté des jeunes à faire des choix et à être responsable; des *buts* visés par ces programmes, qui consistent généralement à prévenir les conséquences négatives, mais aussi à promouvoir le développement positif. Selon ces auteurs, cette combinaison de caractéristiques distingue les milieux positifs des autres. Dans la même veine, Durlak et al. (2010) ont relevé certaines caractéristiques qui distinguaient les contextes d'AO associés aux conséquences positives des contextes d'AO n'ayant pas d'effets positifs ou significatifs. Selon ces auteurs, ces caractéristiques comprenaient une approche *séquentielle* et coordonnée au développement des habiletés; une forme d'apprentissage *active*; l'intention *ciblée* de développer les habiletés sociales et personnelles et une façon *explicite* de le faire. Considérant cette recherche antérieure, pour que les effets des expériences examinées au cours de notre recherche se fassent sentir de manière significative sur le DPJ, il aurait probablement fallu que les programmes d'AO étudiés reflètent toutes ces caractéristiques et soient explicites dans leur façon de lier les expériences et les acquis du programme à la vie de tous les jours. Par contre, nous n'avons pas évalué ces aspects de la programmation dans notre programme de recherche, et cette possibilité demeure donc non confirmée. Elle représente par ailleurs une importante piste de recherche future.

2.4. L'inclusion de covariables et de variables contrôles est cruciale dans les études des conséquences liées au DPJ. Dans l'ensemble, nos résultats étayent les prémisses du modèle

écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979), selon lequel plusieurs facteurs interagissent et s'influencent mutuellement dans divers contextes de la vie pour façonner le développement humain. Comme le montrent quelques-uns de nos résultats et la littérature recensée en introduction, le développement psychologique et émotionnel peut être influencé par des variables individuelles (p. ex., les différences individuelles au niveau de l'ajustement psychologique ou des CE, l'ethnicité, le sexe), des variables contextuelles (p. ex., l'engagement ou les expériences dans les contextes d'AO, les adultes en charge) ainsi que des variables environnementales (p. ex., les parents, l'école, la famille). Globalement, le contexte théorique avait indiqué que le DPJ était un phénomène complexe et multivarié. Nos résultats confirment certainement que le développement psychologique et émotionnel ne se déroule pas de façon compartimentée.

Les résultats du programme de recherche concernant les rôles de covariables fournissent quelques éléments de réponses à notre quatrième question de recherche (« Quelles sont les contributions d'autres variables clés au développement psychologique et émotionnel des participants? »). Dans le cadre du programme de recherche, l'inclusion de covariables a d'abord permis de mieux comprendre les rôles particuliers joués par la participation, les expériences et l'engagement des jeunes et ainsi de nuancer les résultats. Ensuite, les effets précis de ces variables clés sont intéressants en soi, et non seulement en tant qu'effets à contrôler. Les effets propres de ces variables dégagés dans nos études sont donc décrits dans les pages qui suivent. Par ailleurs, il convient d'affirmer qu'il n'existe vraisemblablement pas de situations où leur influence sur le développement s'exercerait jour après jour séparément de celles d'autres variables visées par nos études. En effet, on peut difficilement imaginer un jeune se développant dans un seul contexte de vie et sans n'être aucunement influencé par son sexe, son emplacement géographique ou sa famille.

À cet égard, même s'il est statistiquement nécessaire et conceptuellement intéressant d'isoler les contributions des covariables, la nature écologique du développement implique que ces éléments agiront toujours en symbiose.

2.4.1. Le sexe. En premier lieu, nous avons mesuré les effets du sexe dans le programme de recherche. En général, les différences entre les sexes qui ont été relevées reflètent des résultats ambivalents et sont probablement largement attribuables à certaines caractéristiques particulières de nos échantillons et des contextes d'AO qui étaient à l'étude, si bien qu'elles sont probablement difficilement reproductibles. Globalement, par contre, nos résultats montrent qu'il importe d'inclure le sexe et d'en mesurer les effets dans les études futures.

Bien que les résultats aient montré que le sexe ne contribuait pas significativement à prédire l'ajustement psychologique des participants dans les modèles longitudinaux de l'article 1, des différences entre les sexes ont été observées quant à l'engagement et à la satisfaction de vie. Dans les deux cas, les garçons avaient des scores plus élevés. Selon ces résultats, les garçons participant au programme artistique étudié dans le cadre de notre programme de recherche faisaient état d'un ajustement psychologique significativement plus élevé que les filles. Comme les garçons étaient beaucoup moins nombreux à participer au programme artistique en question, il est plausible que les participants masculins bénéficiaient d'occasions supplémentaires comparativement aux filles (p. ex., l'assurance d'obtenir des rôles masculins dans une pièce, une place automatique dans une chorale). Il est donc possible que cette situation ait joué un rôle quant à leur satisfaction de vie générale et à leur engagement dans l'activité. Une recherche plus poussée dans le domaine artistique serait nécessaire pour élucider et mieux comprendre ces différences.

Dans l'article 2, des différences entre les sexes sont apparues au niveau des CE. Dans l'étude 1, ces différences reflétaient la recherche antérieure, à savoir des scores plus élevés chez

les filles (p. ex., Downey, Johnston, Hansen, Birney, & Stough, 2010; Qualter et al., 2012). Par contre, dans l'étude 2, des résultats contraires ont émergé : les garçons avaient un niveau significativement plus élevé de CE. Dans ce cas également, à l'instar de l'article 1, il est possible que les garçons compris dans cette base de données représentaient un sous-échantillon ayant des caractéristiques particulières liées, par exemple, à la nature de leur activité ou au nombre peut-être disproportionné d'occasions qui s'offraient à eux dans leur AO.

Des différences entre les sexes sont aussi apparues quant aux expériences dans les activités. Dans l'article 2, les résultats de l'étude 1 montraient que les garçons faisaient état de plus d'expériences de stress, de liens avec la communauté, de travail d'équipe et d'habiletés sociales et d'intégration avec la famille. Une étude précédente (Hansen et al., 2003) avait aussi relevé des différences entre les sexes quant aux expériences. Selon ces auteurs, de plus hauts niveaux d'expériences négatives en général (i.e., les expériences de stress) et de plus bas niveaux d'expériences de travail d'équipe étaient rapportés chez les garçons. Il convient de signaler que dans l'échantillon de l'étude 1, la plupart des garçons faisaient état de leurs expériences dans une activité de sport compétitif (i.e., leur activité préférée). Il est donc possible que les différences entre les sexes observées dans cette étude soient plutôt liées à la nature et au type d'activité qu'à de réels effets de sexe. Dans la seconde étude, les différences entre les sexes quant aux expériences des jeunes n'étaient pas significatives, ce qui supporte l'idée selon laquelle les différences observées dans l'étude 1 étaient probablement liées aux caractéristiques particulières de l'échantillon.

2.4.2. L'origine ethnique. En deuxième lieu, nous avons examiné les différences liées à l'origine ethnique des participants. Cette variable a été incluse comme covariable dans les modèles longitudinaux prédisant l'ajustement psychologique dans l'article 1 et les compétences

émotionnelles dans l'article 2. Cependant, il convient de signaler qu'il faut interpréter ces résultats avec précaution puisque le sous-groupe de participants identifiés comme appartenant à une minorité ethnique comptait seulement 15 participants dans ces études et puisque la mesure de l'origine ethnique comporte des limites importantes. Dans le cadre de ces deux études, l'origine ethnique était opérationnalisée à l'aide d'une variable dichotomique où les participants étaient catégorisés comme appartenant à la majorité ou à une minorité ethnique. Ces catégories étaient dérivées d'un item auto-rapporté où les participants indiquaient la langue plus souvent parlée à la maison. La variable utilisée dans notre recherche pour décrire l'origine ethnique n'est donc pas d'une mesure directe de l'ethnicité et ne fournit certainement pas d'indicateur quant à l'*identité* ethnique des participants, qui représente une variable possiblement plus importante dans le contexte de la recherche sur le DPJ.

Dans les deux articles, peu de différences significatives ont été observées entre les jeunes identifiés comme appartenant à une minorité ethnique en fonction de la langue la plus parlée à la maison et ceux identifiés comme appartenant à la majorité. Dans un échantillon, par contre, les jeunes identifiés comme appartenant à une minorité ethnique rapportaient une plus grande fréquence d'expériences de travail d'équipe et d'habiletés sociales. Par ailleurs, lorsque l'origine ethnique a été incluse comme covariable dans certains des modèles longitudinaux, elle s'est révélée être un prédicteur significatif des expériences d'identité (article 1), des expériences de capital social (article 1), et des expériences de travail d'équipe et d'habiletés sociales (article 2). Dans les deux cas, les jeunes identifiés comme appartenant à une minorité déclaraient une plus grande fréquence de ces expériences particulières. Dans des études précédentes, l'origine ethnique s'était révélée être une variable modératrice de l'ajustement psychologique, avec des niveaux plus bas de symptômes intériorisés chez certains groupes ethniques (Fredricks & Eccles, 2008) et des

différences sur le plan des intentions scolaires (Martin et al., 2013), relevant ainsi certaines différences au niveau d'indicateurs du DPJ en fonction de l'origine ethnique.

Selon nos résultats, les jeunes identifiés comme membres d'une minorité ethnique semblent faire état d'une plus grande fréquence de certaines expériences dans leurs AO. Il est impossible de déterminer exactement pourquoi il en est ainsi, mais il se peut que ces expériences soient plus fréquentes chez ces jeunes dans leur contexte d'AO parce qu'elles le sont peut-être aussi dans leur vie en général. En effet, il serait intéressant de vérifier si les jeunes appartenant aux minorités ethniques déclarent généralement plus d'expériences d'exploration et de réflexion sur leur identité, plus d'expériences liées au capital social, ou plus d'expériences de collaboration en équipe dans d'autres échantillons. Du même coup, il serait intéressant d'examiner pourquoi ces expériences particulières seraient liées à un statut minoritaire et si, par exemple, elles pouvaient se rattacher aux défis souvent associés au statut minoritaire, tels que la formation de l'identité et l'intégration dans une communauté d'accueil.

Le modèle de Phinney (1990) décrivant la formation de l'identité ethnique peut fournir quelques pistes pour l'interprétation de ces résultats. Selon ce modèle, l'identité ethnique des individus se formerait en trois étapes. À la première, l'individu aurait une identité ethnique « non examinée », caractérisée par l'absence d'exploration de son ethnicité. Le jeune individu peut être peu intéressé par son ethnicité particulière ou encore avoir des perceptions de son groupe ethnique qui sont plutôt basées sur les opinions d'autrui. Au cours de la deuxième étape, l'individu traverse une période d'exploration de l'identité dans laquelle il s'engage dans des tâches d'exploration qui lui permettront de comprendre et de développer la signification de son identité. Enfin, après cette période d'exploration, intervient la troisième étape, où l'identité ethnique de l'individu est dite « achevée ». Cette dernière période est caractérisée par un sentiment clair et confiant de l'individu

par rapport à sa propre identité ethnique. Tenant compte de ce modèle, il est possible que les expériences d'identité et de capital social qui étaient plus fréquentes chez les jeunes de minorités ethniques dans notre échantillon coïncident en fait à la deuxième étape du modèle de Phinney et reflètent les tâches d'exploration des jeunes qui ont lieu au cours de cette étape. Ce modèle en trois étapes, qui se juxtaposent souvent au développement de l'adolescent, pourrait certainement servir à orienter la recherche future sur le rôle de la variable individuelle de l'ethnicité au cours du développement.

2.4.3. L'engagement scolaire. Dans les modèles figurant le rôle de l'engagement dans les études longitudinales des articles 1 et 2, nous avons aussi inclus l'engagement scolaire comme covariable. D'autres auteurs avaient employé une méthode similaire (p. ex., Martin et al., 2013) et conclu à la pertinence d'inclure des mesures parallèles à l'engagement à l'AO afin de pouvoir faire ressortir son effet propre et le distinguer de celui de la contribution de l'engagement dans la vie en général. Comme tous les jeunes qui ont participé à notre programme de recherche étaient aussi des élèves, nous avons opté pour une mesure d'engagement scolaire. Les résultats ont montré que l'engagement scolaire était un prédicteur significatif de plusieurs expériences rapportées par les participants ainsi que de la satisfaction de vie. Ces résultats soulignent, encore une fois, l'importance d'inclure une autre mesure d'engagement dans ce type de recherche afin de pouvoir bien isoler la contribution de l'engagement dans l'activité.

2.4.4. Les niveaux initiaux des conséquences. En dernier lieu, dans les études longitudinales des deux articles, l'inclusion de niveaux initiaux des conséquences mesurées était essentielle. En général, et conformément à nos attentes, les niveaux initiaux des conséquences positives étaient des prédicteurs significatifs des conséquences positives aux temps 2. Les niveaux initiaux étaient aussi souvent des prédicteurs d'expériences particulières. Dans l'ensemble, ces

résultats soulignent donc l'importance de vérifier les relations entre les construits examinés dans des devis longitudinaux, sans quoi l'importance et l'ampleur des résultats risquent d'être surestimées (Farb & Matjasko, 2012).

2.4.5. Conséquences des résultats précédents pour la théorie et la pratique. Les résultats soulignent certainement l'importance d'inclure des covariables dans les études qui portent sur le DPJ dans les contextes d'AO (Farb & Matjasko, 2012; Mahoney et al., 2009), surtout pour éviter les erreurs de type 1. En plus des covariables incluses dans les études de notre programme de recherche, il serait pertinent de contrôler ou encore d'évaluer le rôle des nombreuses autres variables présentées dans l'introduction dont le rôle significatif au niveau de la participation ou des conséquences de développement psychologique et émotionnel est reconnu. Cela permettrait d'améliorer l'interprétation des résultats. En plus de ces multiples variables, la recherche révèle aussi des liens d'interaction entre certains facteurs environnementaux, certaines variables individuelles et certaines caractéristiques des contextes d'AO qui influencent les conséquences du DPJ. Par exemple, les liens qui existent entre l'ethnicité, le quartier du domicile et la disponibilité d'AO peuvent influencer sur le type d'activité choisie par les jeunes, voire sur leur participation elle-même (Mahoney et al., 2009). Étant donné les multiples facteurs qui peuvent influencer à la fois la participation et les conséquences liées au DPJ, il paraît donc crucial de tenir compte de l'influence propre et combinée des nombreux facteurs susmentionnés dans le cadre des études portant sur le DPJ (Farb & Matjasko, 2012; Feldman & Matjasko, 2005; Pierce et al., 2017).

3. Limites du programme de recherche

Bien que notre programme de recherche apporte plusieurs contributions, il a certainement ses limites. Celles qui concernent les devis, les échantillons, les données et les instruments de mesure sont présentées ci-après.

3.1. Devis. L'approche corrélacionnelle utilisée dans toutes les études interdit de présumer un lien de causalité entre la participation et les conséquences positives liées au développement psychologique et émotionnel qui sont évaluées dans notre programme de recherche. Bien qu'utiles pour mieux comprendre la séquence et l'effet des variables dans le temps, nos modèles longitudinaux demeurent basés sur des données corrélacionnelles et sont sujets aux effets de divers facteurs de sélection. De plus, nos modèles plus complexes sont particulièrement à risque de dissimuler certains effets de suppression étant donné les fortes corrélacions entre plusieurs des variables à l'étude (p. ex., les expériences des jeunes dans leur AO). Il est donc tout à fait possible, par exemple, que nos résultats soient plutôt attribuables à d'autres facteurs individuels, environnementaux ou contextuels. Les résultats du programme de recherche sont donc affectés par les limites des devis corrélacionnels et doivent être interprétés en tenant compte du fait que nous n'avons accès qu'à une seule partie d'un système complexe qui comporte certainement des milliers de variables. Dans la recherche future, il sera donc primordial de préciser les directions de chacun des liens reconnus ainsi que d'identifier des moyens pour déceler les effets de suppression dans les modèles multivariés qui sont souvent évalués dans ce domaine de recherche. Des modèles tels que ceux élaborés récemment par Pierce et al. (2017) pour décrire le développement et le transfert des habiletés de vie dans les contextes d'activités sportives pourraient être particulièrement utiles en tant que contextes théoriques à intégrer dans les études futures.

3.2. Échantillons. Les échantillons utilisés étaient limités par leur taille. Plusieurs de nos modèles, particulièrement dans les études longitudinales, étaient complexes et comprenaient plusieurs variables. Étant donné la taille relativement petite des échantillons et des effets pour la plupart des liens à l'étude dans le programme de recherche, il est probable que le manque de pouvoir des échantillons ait empêché d'obtenir un portrait représentatif des relations à l'étude et

de la population étudiée. À cet effet, Fritz et Mackinnon (2007) ont montré qu'un échantillon comprenant entre 148 et 462 participants aurait pu être nécessaire, dépendant du médiateur spécifique examiné et pour un pouvoir de 0.8, pour être en mesure de détecter des effets de médiation ayant des tailles d'effets similaires à ceux qui sont apparues dans nos études. Malgré les efforts déployés pour accroître au maximum la participation, il est possible que le nombre de participants ait été insuffisant et, par conséquent, que les effets que nous tentions d'examiner aient été masqués par les effets d'autres variables, ou qu'ils étaient trop petits pour être détectés dans nos échantillons.

Les résultats sont aussi limités par la composition des échantillons, et cette limitation influe sur notre capacité de généraliser nos conclusions au-delà de nos échantillons particuliers. Dans toutes les études, les échantillons comprenaient un plus grand nombre de filles. En général, ils comprenaient aussi des participants provenant de familles qui avaient un statut socio-économique relativement élevé. De plus, dans nos études longitudinales, les participants étaient plus nombreux dans certains sous-domaines artistiques particuliers (i.e., les arts visuels, le théâtre et la musique vocale) du fait d'un intérêt inégal pour les différents sous-domaines (i.e., peu d'inscriptions en création littéraire, mais beaucoup en arts visuels). Les résultats de ces études pourraient donc être plus représentatifs des caractéristiques propres aux participants dans certains domaines particuliers. De plus, toujours dans les études longitudinales, la proportion des participants identifiés comme appartenant à des minorités ethniques était faible, ce qui a certainement altéré la représentativité de l'échantillon. Enfin, un biais de sélection est probablement aussi présent dans nos échantillons puisque dans toutes les études la participation était volontaire (Bohnert et al., 2010).

3.3. Données. Dans certaines études de notre programme de recherche, il importe aussi de signaler la faible variance au niveau de certaines variables (i.e., l'engagement des jeunes, les scores de participation). Il est donc possible que les résultats liés à celles-ci aient été différents si la variance avait été plus grande. Ensuite, dans les études longitudinales, les données manquantes liées à l'attrition peuvent avoir influé sur la représentativité de l'échantillon. Bien que des méthodes d'imputation de données reconnues aient été utilisées pour imputer de petites quantités de données manquantes (i.e., imputation multiple et algorithme EM; Graham, 2009), il se peut que les données de remplacement n'aient pas reflété fidèlement la réalité vécue par les participants. De ce fait, la représentativité des résultats en est affectée.

3.4. Instruments de mesure. Plusieurs limites sont aussi liées aux instruments de mesures utilisés dans le programme de recherche. Dans les deux articles, plusieurs échelles ont été traduites de l'anglais au français. Bien que les statistiques de validité ne soulèvent pas de préoccupation majeure et qu'une méthode de traduction inverse ait été utilisée, la validité de ces mesures traduites n'a pas encore été formellement établie. La confirmation de la validité de ces échelles traduites sera donc primordiale dans la recherche future; elle aurait d'ailleurs certainement aidé à accroître la portée des conclusions de notre programme de recherche.

Des limites associées aux mesures socio-démographiques sont aussi signalées. En particulier, dans les études longitudinales, l'origine ethnique était estimée en fonction de la langue parlée à la maison et le niveau socio-économique était estimé d'après le niveau de scolarité des parents. Ces limites résultent des conditions imposées, relativement aux questions socio-démographiques qu'il était permis de poser aux élèves, par les comités d'éthique des conseils scolaires chez qui les études ont été menées. Des mesures du même genre ont été utilisées dans la

recherche antérieure afin de mesurer des variables similaires (p. ex., Martin et al., 2013). Par ailleurs, d'autres types de mesures auraient pu permettre une représentation plus précise.

Comme les jeunes sont souvent les agents de leur propre développement dans les contextes d'AO (Larson, 2011; Larson & Brown, 2007), notre recherche reposait sur l'auto-évaluation. Les mesures obtenues par ce moyen sont reconnues comme étant les indicateurs les plus utiles, par exemple, des expériences des jeunes au cours de leur participation et sont fortement corrélées avec les données obtenues chez les adultes en charge des programmes auxquels les jeunes participent (Hansen & Larson, 2005). Néanmoins, ces mesures supposent toujours des limites liées au biais de désirabilité sociale et à la fiabilité de la mémoire rétrospective (Bohnert et al., 2010).

Les mesures de la participation dans nos études comportent aussi certaines limites. En effet, au cours de ce programme de recherche, les mesures de la participation ont varié d'une étude à l'autre. En fait, différentes mesures de participation ont été utilisées au cours de ce programme de recherche. Plusieurs auteurs recommandent d'examiner les effets de diverses dimensions de la participation (p. ex., l'intensité, la durée, la variété) puisqu'il a été démontré que ces dimensions de la participation peuvent apporter des contributions distinctes aux conséquences du DPJ (Bohnert et al., 2010; Farb & Matjasko, 2012; Mahoney et al., 2009). À cet égard, dans l'étude 1 de l'article 1, une mesure dichotomique de la participation (basée sur le statut de participation) a été utilisée pour examiner des différences entre les groupes. Dans l'étude 1 de l'article 2, la mesure de participation représentait les dimensions de l'intensité et de la durée de la participation dans l'activité préférée. Ensuite, chacune des études 2 des articles 1 et 2, comprenait une mesure reflétant l'intensité de la participation seulement. Bien que l'emploi de ces différentes mesures soit intéressant dans ce domaine de recherche, il a malgré tout rendu difficile la comparaison des résultats d'une étude à l'autre.

Il faut aussi aborder expressément les instruments de mesures utilisées pour évaluer les compétences émotionnelles dans l'article 2. Bien que les mesures utilisées soit reconnues comme outils pratiques pour évaluer les compétences émotionnelles (Lau & Wu, 2012; Frederickson, Petrides & Simmonds, 2012; Mavroveli et al., 2009; Mavroveli et al., 2007; Mavroveli & Sanchez-Ruiz, 2011; Saarni et al., 2006), il y a actuellement un débat dans la littérature concernant les meilleures méthodes d'évaluation de ces dernières.¹⁶ À cet égard, il est possible que les mesures utilisées afin d'évaluer les CE au cours de cette thèse n'aient pas été assez sensibles pour capter des changements au niveau des compétences émotionnelles en peu de temps vu leur conceptualisation comme trait de la personnalité qui sous-tend une nature plus stable et moins changeante. Il est aussi possible que l'intervalle utilisé dans ces études (i.e., huit mois) n'ait pas

¹⁶ Dans le cadre de notre programme de recherche, nous avons préféré l'expression « compétences émotionnelles » à « intelligence émotionnelle ». À cet égard, il n'est pas inutile de rappeler le débat entourant la conceptualisation de l'intelligence émotionnelle (IE) dans la littérature. D'une part, on considère l'IE comme une habileté au même titre que les habiletés cognitives (p. ex., l'habileté de raisonnement visuo-spatial, l'habileté de compréhension verbale). D'autre part, on considère l'IE comme un trait de la personnalité [voir Petrides, Furnham et Mavroveli (2007) ou Petrides (2011), pour d'excellents sommaires] qui suppose aussi certaines compétences et habiletés. Malgré le vif intérêt que revêt ce débat, la présente thèse n'avait pas pour objectif de trancher la question. Il importe néanmoins de signaler que notre conceptualisation des compétences émotionnelles reflète la théorie de l'intelligence émotionnelle trait, qui définit les compétences émotionnelles comme un trait de la personnalité qui peut être développé.

été assez grand pour détecter le type de changement supposé par nos hypothèses. En même temps, cet intervalle est informatif au niveau pratique puisqu'il permet de connaître l'évolution qui pourrait être possible chez les participants au cours d'une année scolaire typique. Cette information peut s'avérer utile aux adultes en charge des programmes en question. Enfin, il est aussi possible qu'un certain niveau de CE soit requis afin de pouvoir reconnaître son propre niveau de CE. Nos mesures, comme plusieurs des mesures subjectives et auto-évaluées liées à la personnalité, pourraient donc être limitées à cet égard.

Étant donné ces limites, les résultats de notre programme de recherche sont considérés comme plutôt exploratoires, mais néanmoins utiles pour orienter la recherche future. Pour réduire l'impact des limites susmentionnées et pouvoir ainsi mieux répondre à nos questions de recherche, il aurait certainement été utile d'avoir de plus grands échantillons. Dans la recherche future, l'inclusion de diverses mesures de participation et l'examen de portfolios de participation (p. ex., Viau & Poulin, 2014) permettraient également une meilleure compréhension des liens à l'étude. À cet égard, une approche axée sur la personne plutôt que sur les variables (Denault & Poulin, 2016) mènerait peut-être aussi à des conclusions complémentaires. Dans la recherche future, il serait aussi intéressant d'inclure des mesures fournies par les parents, les pairs ou les adultes en charge. De plus longs et de plus nombreux intervalles de collecte de données auraient aussi contribué à mieux comprendre les liens à l'étude. Ensuite, de l'information qualitative aurait permis de décrire les processus et de mieux informer nos résultats quantitatifs (p. ex., relatifs aux expériences d'identité et à la satisfaction de vie). Enfin, si les échantillons avaient été plus grands, le recours à des techniques statistiques, telles que l'analyse d'équations structurelles et le développement de modèles à multiples niveaux et de modèles de courbe de croissance, auraient pu être utile pour adresser certaines de nos questions de recherche. L'inclusion d'autres facteurs

individuels, contextuels et environnementaux dans les modèles aurait aussi permis de nuancer davantage les contributions précises des variables à l'étude. Éventuellement, il serait aussi intéressant d'examiner des questions de recherche similaires aux nôtres à l'aide de devis expérimentaux comprenant des groupes témoins.

4. Contributions globales du programme de recherche

Globalement, notre programme de recherche contribue de l'information nouvelle qui, nous l'espérons, stimulera la recherche future dans le domaine du DPJ.

Plusieurs auteurs ont élaboré des modèles théoriques illustrant le DPJ dans les contextes d'AO où les liens entre plusieurs facteurs et conséquences étaient décrits (p. ex., Benson & Saito, 2000; Bohnert et al., 2010; Eccles & Gootman, 2002; Holt et al., 2016; Martin et al., 2013; Pierce et al., 2017). Plusieurs de ces chercheurs recommandaient aussi que la recherche future s'attarde au rôle de variables moins souvent étudiées afin de rehausser la recherche dans le domaine (p. ex., Bohnert et al., 2010; Farb & Matjasko, 2012) et, par le fait même, de contribuer à faire avancer la connaissance. Ces modèles et ces recommandations ont constitué le contexte théorique de notre programme de recherche et ont informé les questions de recherche abordées dans la présente thèse.

En particulier, nos articles ont contribué à élargir les connaissances sur deux aspects du développement psychologique et émotionnel des jeunes à l'aide de devis de recherche simples (article 1, étude 1; article 2, étude 1) et plus rigoureux (article 1, étude 2; article 2, étude 2). À notre connaissance, une telle démarche n'avait jamais été entreprise dans la recherche antérieure. Bien que l'ajustement psychologique ait déjà fait l'objet d'études dans les contextes d'AO (p. ex., Martin et al., 2013), rares sont les études qui ont examiné quantitativement et expressément la relation entre la participation aux AO et les compétences émotionnelles.

Ensuite, notre programme de recherche consistait à postuler et à examiner le rôle de certains processus (i.e., les expériences des jeunes) et de certaines conditions (i.e., l'engagement des jeunes) quant au lien entre la participation et les conséquences positives du développement psychologique et émotionnel. Peu d'études, à notre connaissance, avaient porté sur les rôles distincts, ainsi que combinés, des expériences et de l'engagement dans les AO. Le programme de recherche apporte donc certaines précisions et de nouvelles informations à la littérature et au contexte théorique; ainsi, nous décrivons et proposons quelques pièces de cet énorme casse-tête.

Alors qu'une grande part de la recherche dans le domaine portaient sur les contextes sportifs ou les contextes d'AO en général (Feldman & Matjasko, 2005; Hansen et al., 2010; Mahoney et al., 2009; Martin et al., 2013), deux des quatre études dans la présente thèse ont été menées dans le domaine des arts. Ce contexte a moins souvent fait l'objet de recherche dans le courant du DPJ (Benson & Saito, 2000; Feldman & Matjasko, 2005; Martin et al., 2013), bien que les activités artistiques représentent une des formes d'activités les plus communes chez les jeunes (Ewing, 2010) à travers le monde (Bamford, 2006). En fait, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) souligne l'importance de la culture et des arts pour le développement de la créativité et la préservation du patrimoine (UNESCO, 2016). Au Canada, le Conseil des arts a d'ailleurs investi 142,1 millions de dollars dans les programmes et projets artistiques en 2013-2014 (Conseil des arts du Canada, 2015). De toute évidence, les arts constituent un secteur d'activités important dans notre société. Les études menées dans le cadre du programme de recherche représentent donc une contribution à la recherche dans le courant du DPJ, mais aussi au domaine propre des activités artistiques.

De plus, les articles repris dans la présente thèse constituent une recherche menée dans un contexte canadien, en français et hors Québec. À notre connaissance, nos études sont peut-être les

seules à examiner ces éléments du DPJ dans des contextes francophones minoritaires. Elles apportent donc de l'information provenant de populations rarement représentées dans la littérature. Dans la même veine, le programme de recherche comporte aussi des échantillons provenant de contextes d'AO dans la communauté ainsi que dans le milieu scolaire et donne une assez bonne idée de l'éventail des possibilités offertes aux jeunes d'une partie de la francophonie canadienne hors Québec.

Dans l'ensemble, les résultats de notre programme de recherche peuvent aussi commencer à informer la pratique quant aux critères les plus importants à considérer dans les AO des jeunes. S'ils s'avèrent reproductibles dans des études futures, les résultats pourraient mener à la définition de critères d'évaluation de la qualité de programmes. Par exemple, nos résultats peuvent indiquer certaines pistes relativement à la façon de structurer les activités afin de maximiser les chances d'en retirer des bienfaits. Par exemple, certains types d'expériences pourraient être favorisés (p. ex., les expériences d'initiative), alors qu'il faudrait accorder une attention particulière à la présence d'autres expériences (p. ex., les expériences de stress, d'identité, d'exclusion sociale). Un soutien particulier dans les situations de stress, les situations où l'identité pourrait être remise en question ou les situations où des participants semblent socialement exclus par leurs pairs pourrait être apporté par les adultes en charge. Ces pistes devront toutefois être évaluées et les résultats de ce programme de recherche devront s'avérer reproductibles avant qu'on en vienne à envisager la mise en application de telles recommandations dans la pratique courante.

Étant donné leur potentiel pour le DPJ, les AO pourraient éventuellement être considérées comme outils constituant d'une stratégie globale de prévention de conséquences négatives chez les jeunes. Puisqu'elles visent tous les enfants et adolescents, elles pourraient éventuellement être envisagées comme stratégies de prévention primaire. D'ailleurs, des résultats récents provenant

des États-Unis indiquent qu'un investissement d'un dollar dans une programmation axée sur l'apprentissage socio-émotionnel chez les jeunes mène à une économie moyenne d'onze dollars (Belfield et al., 2015). Éventuellement, la recherche dans le domaine pourrait faciliter la prise de décisions quant au financement et aux crédits budgétaires alloués aux contextes d'AO. À plus grande échelle, les résultats de la recherche comme celle décrite dans la présente thèse, ainsi que de la recherche future dans ce domaine, pourraient donc avoir des incidences sur un plan budgétaire et sur des décisions socio-économiques. Il est donc essentiel de poursuivre l'examen des programmes d'activités destinés aux jeunes, tels que les AO, afin de mieux comprendre comment les optimiser de façon à favoriser le développement positif de tous les participants et de mieux informer les décideurs.

5. Conclusion

L'un des objectifs visés par notre programme de recherche était de contribuer de l'information nouvelle sur le développement psychologique et émotionnel de la jeunesse dans les AO. Quoique les bienfaits découlant de la participation aux activités organisées soient assez bien établis dans la littérature (p. ex., Eccles & Gootman, 2002; Holland & Andre, 1987; Mahoney et al., 2005), les processus pouvant expliquer le développement positif et les conditions le favorisant dans les contextes d'AO étaient moins bien documentés. C'est pourquoi nous avons entrepris d'étudier le lien entre la participation et les conséquences positives du développement psychologique et émotionnel et, en plus, de préciser le rôle de deux variables propres aux contextes d'AO, soit l'engagement et les expériences des jeunes.

Tout en apportant certaines contributions au domaine du DPJ, les résultats de notre programme de recherche reflètent aussi la complexité des phénomènes à l'étude. Du fait de sa nature plutôt exploratoire, le programme de recherche a indiqué des pistes de réponse à quelques

questions et a permis de distinguer quelques-unes des pièces d'un énorme et extraordinaire casse-tête : le développement humain. La recherche dans le domaine du DPJ se poursuit et les questions posées au cours de notre programme de recherche demeurent essentielles. Ce sont les réponses aux questions de ce genre qui contribueront à favoriser le développement de la génération appelée à relever les défis de demain.

BIBLIOGRAPHIE

- Ainsworth, M. S., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, *46*(4), 333-341. doi:10.1037//0003-066x.46.4.333
- 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. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *24*(2), 241-257. doi:10.1016/s0193-3973(03)00046-7
- Bamford, A. (2006). *The WOW factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. New York: Waxmann Munster.
- Belfield, C., Bowden, B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., & Zander, S. (2015). *The Economic Value of Social and Emotional Learning*. Center for Benefit-Cost Studies in Education. Teachers College, Columbia University
- Benson, P. L., & Saito, R. N. (2000). *The scientific foundations of youth development*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Blomfield, C. J., & Barber, B. L. (2009). Brief report: Performing on the stage, the field, or both? Australian adolescent extracurricular activity participation and self-concept. *Journal of Adolescence*, *32*(3), 733-739. doi:10.1016/j.adolescence.2009.01.003
- Bohnert, A., Fredricks, J., & Randall, E. (2010). Capturing Unique Dimensions of Youth Organized Activity Involvement: Theoretical and Methodological Considerations. *Review of Educational Research*, *80*(4), 576-610. doi:10.3102/0034654310364533
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Series Editor) & R. M. Lerner (Volume Editor), *Handbook of child psychology: Volume 1: Theoretical models of human development*, 993-1028. New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology (6th ed.): Volume 1, Theoretical models of human development*, 793-828. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Brustad, R. J., Babkes, M. L., & Smith, A. L. (2001). Youth in sport: Psychological considerations. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of Research in Sports Psychology (2nd ed.)*, 604-635. New York: John Wiley.
- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2012). Coaching and Transferring Life Skills: Philosophies and Strategies Used by Model High School Coaches. *The Sport Psychologist*, 26(2), 243-260. doi:10.1123/tsp.26.2.243
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186-197. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00347.x
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs-Illinois edition*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

- Conseil des arts du Canada (2015). *Canada Council grant funding to artists and arts organizations across Canada in 2014-15*. Téléchargé le 30 juillet 2015 depuis <http://statsandstories.canadacouncil.ca/index-eng.asp>
- Côté, J., Macdonald, D. J., Baker, J., & Abernethy, B. (2006). When “where” is more important than “when”: Birthplace and birthdate effects on the achievement of sporting expertise. *Journal of Sports Sciences*, 24(10), 1065-1073. doi:10.1080/02640410500432490
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- Danish, S. J., Taylor, T. E., & Fazio, R. J. (2003). Enhancing adolescent development through sports and leisure. In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell Handbook of Adolescence*, 92-108. Malden, MA: Blackwell.
- Dawes, N. P., & Larson, R. (2011). How youth get engaged: Grounded-theory research on motivational development in organized youth programs. *Developmental Psychology*, 47(1), 259-269. doi:10.1037/a0020729
- De Munck, M. (2010). *Évaluation du trait d'intelligence émotionnelle d'enfants de 10 à 12 ans via la traduction et la validation du TEIQue-CF* (thèse de doctorat non publiée). Université catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve, Belgique.
- Denault, A., & 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. doi:10.1007/s10964-009-9437-5
- Denault, A., & Poulin, F. (2016). What adolescents experience in organized activities: Profiles of individual and social experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 42, 40-48. doi:10.1016/j.appdev.2015.11.004

- Downey, L. A., Mountstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K., & Stough, C. (2008). Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology, 60*(1), 10-17. doi:10.1080/00049530701449505
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology, 45*(3-4), 294-309. doi:10.1007/s10464-010-9300-6
- Dworkin J., & Larson, R. (2006). Adolescents' Negative Experiences in Organized Youth Activities. *Journal of Youth Development, 1* (3), Téléchargé depuis <http://youthdev.illinois.edu/wp-content/uploads/2013/10/Dworkin-Larson-2006-Adolescents-Negative-Experiences-in-Organized-Youth-Activities.pdf>
- Eccles, J. (2005). The Present and Future of Research on Activity Settings as Developmental Contexts. In J. Mahoney, R. Larson, & J. Eccles (Eds.), *Organized Activities as Contexts of Development: Extracurricular Activities After-School and Community Programs*, 353-374. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- 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. doi:10.1177/0743558499141003
- Eccles, J. S., & Gootman, J. A. (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Edgar, S., & O'Donoghue, P. (2005). Season of birth distribution of elite tennis players. *Journal of Sports Sciences, 23*(10), 1013-1020. doi:10.1080/02640410400021468

- Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation, and Moral Development. *Annual Review of Psychology, 51*, 665-697. Téléchargé depuis http://psych-www.colorado.edu/~tito/sp03/7536/Eisenberg_2000.pdf
- Ewing, R. A. (2010). The arts and Australian education: Realising potential. *Australian Education Review*. Camberwell, Victoria, Australia: ACER Press/Australian Council for Educational Research.
- Farb, A. F., & Matjasko, J. L. (2012). Recent advances in research on school-based extracurricular activities and adolescent development. *Developmental Review, 32*(1), 1-48. doi:10.1016/j.dr.2011.10.001
- 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. doi:10.3102/00346543075002159
- Firzly, N., Sirois-Leclerc, H., & Blanchard, C. (2015). Du coaching au mentorat dans la pratique des loisirs organisés : Comment favoriser le développement positif des jeunes ? *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 108*(4), 653-678. doi:10.3917/cips.108.0653
- Fischer, K. W., Shaver, P. R., & Carnochan, P. (1990). How Emotions Develop and How they Organise Development. *Cognition & Emotion, 4*(2), 81-127. doi:10.1080/02699939008407142
- Forneris, T., Camiré, M., & Williamson, R. (2014). 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. doi:10.1080/10888691.2014.980580

- Fraser-Thomas, J. L., Côté, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education & Sport Pedagogy*, *10*(1), 19-40.
doi:10.1080/1740898042000334890
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, *42*(4), 698-713. doi:10.1037/0012-1649.42.4.698
- Fredricks, J. A., & 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.
doi:10.1007/s10964-008-9309-4
- Fritz, M. S., & Mackinnon, D. P. (2007). Required Sample Size to Detect the Mediated Effect. *Psychological Science*, *18*(3), 233-239. doi:10.1111/j.1467-9280.2007.01882.x
- Furstenberg, F. F., Cook, T. D., Eccles, J. S., Elder, G. H., & Sameroff, A. (1999). *Managing to make it: Urban families and adolescent success*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gardner, M., Roth, J., & Brooks-Gunn, J. (2008). Adolescents' participation in organized activities and developmental success 2 and 8 years after high school: Do sponsorship, duration, and intensity matter? *Developmental Psychology*, *44*(3), 814-830.
doi:10.1037/0012-1649.44.3.814
- Gaudreau, P., Morinville, A., Gareau, A., Verner-Filion, J., Green-Demers, I., & Franche, V. (2016). Autonomy support from parents and coaches: Synergistic or compensatory effects on sport-related outcomes of adolescent-athletes? *Psychology of Sport and Exercise*, *25*, 89-99. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.04.006

- Gilman, R. (2001). The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescent students. *Journal of Youth and Adolescence*, *30*(6), 749-767.
- Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, *1*(1), 58-78.
doi:10.1080/17509840701834573
- Gould, D., & Carson, S. (2010). The relationship between perceived coaching behaviors and developmental benefits of high school sports participation. *Hellenic Journal of Psychology*, *7*, 298-314. Téléchargé depuis
<http://www.pseve.org/journal/UPLOAD/Gould7c.pdf>
- Gould, D., Chung, Y., Smith, P., & White, J. (2006). Future directions in coaching life skills: understanding high school coaches' views and needs. *Athletic Insights: The Online Journal of Sports Psychology*, *18*, 3. Téléchargé depuis
<http://www.athleticinsight.com/Vol8Iss3/CoachingPDF.pdf>
- Gould, D., Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. (2007). Coaching Life Skills through Football: A Study of Award Winning High School Coaches. *Journal of Applied Sport Psychology*, *19*(1), 16-37. doi:10.1080/10413200601113786
- Graham, J. W. (2009). Missing Data Analysis: Making It Work in the Real World. *Annual Review of Psychology*, *60*(1), 549-576. doi:10.1146/annurev.psych.58.110405.085530
- Guèvremont, A., Findlay, L., & Kohen, D. (2008). Organized extracurricular activities of Canadian children and youth. *Health Reports*, *19*(3), 65-69.

- Guèvremont, A., Findlay, L., & Kohen, D. (2014). Organized Extracurricular Activities: Are In-School and Out-of-School Activities Associated With Different Outcomes for Canadian Youth? *Journal of School Health, 84*(5), 317-325. doi:10.1111/josh.12154
- Hansen, D. M., & Larson, R. W., (2002). The Youth Experience Survey 1.0: Instrument Development and Testing. *Unpublished manuscript*, University of Illinois at Urbana-Champaign. Téléchargé depuis <http://youthdev.illinois.edu/wp-content/uploads/2013/11/YES-1.0-Instrument.pdf>.
- Hansen, D. M., & Larson, R. W. (2005). *The youth experience survey 2.0: Instrument revisions and validity testing*. Téléchargé le 15 septembre 2011 depuis [http://web.aces.uiuc.edu/youthdev/UnpublishedManuscriptonYES2111%20\(2\).doc](http://web.aces.uiuc.edu/youthdev/UnpublishedManuscriptonYES2111%20(2).doc).
- Hansen, D. M., & Larson, R. W. (2007). Amplifiers of developmental and negative experiences in organized activities: Dosage, motivation, lead roles, and adult-youth ratios. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*(4), 360-374. doi:10.1016/j.appdev.2007.04.006
- 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. doi:10.1111/1532-7795.1301006
- Hansen, D. M., Skorupski, W. P., & Arrington, T. L. (2010). Differences in developmental experiences for commonly used categories of organized youth activities. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*(6), 413-421. doi:10.1016/j.appdev.2010.07.001
- Härtel, C., Zerbe, W., & Ashkanasy, N. (2005). Organizational behaviour: An emotions perspective. In C. E. J. Hartel, W. J. Zerbe, & N. M. Ashkanasy (Eds.), *Emotions in organizational behavior*, 1-8. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Heath, S. B. (2001). Three's Not a Crowd: Plans, Roles, and Focus in the Arts. *Educational Researcher*, 30(7), 10-17. doi:10.3102/0013189x030007010
- Hodge, K., Danish, S., & Martin, J. (2012). Developing a Conceptual Framework for Life Skills Interventions. *The Counseling Psychologist*, 41(8), 1125-1152. doi:10.1177/0011000012462073
- Holland, A., & Andre, T. (1987). Participation in Extracurricular Activities in Secondary School: What Is Known, What Needs to Be Known? *Review of Educational Research*, 57(4), 437. doi:10.2307/1170431
- Holt, N. L. (2008). *Positive youth development through sport*. Londres: Routledge.
- Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., MacDonald, D., Strachan, L., & Tamminen, K. A. (2016). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 1-49. doi:10.1080/1750984x.2016.1180704
- Huebner, E. S., Hills, K. J., & Jiang, X. (2013). Assessment and Promotion of Life Satisfaction in Youth. In C. Proctor & P. A. Linley (Eds.), *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents: A Positive Psychology Perspective*, 23-42. New York: Springer.
- Hunter, M. A. (2005). *Education and the arts: Research overview: A summary report prepared for the Australia Council for the Arts*. Sydney, N.S.W.: Australia Council for the Arts.
- Kendellen, K., & Camiré, M. (2015). Examining the life skill development and transfer experiences of former high school athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1-14. doi:10.1080/1612197x.2015.1114502

- Kwan, M., Bobko, S., Faulkner, G., Donnelly, P., & Cairney, J. (2014). Sport participation and alcohol and illicit drug use in adolescents and young adults: A systematic review of longitudinal studies. *Addictive Behaviors, 39*(3), 497-506.
doi:10.1016/j.addbeh.2013.11.006
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist, 55*(1), 170-183. doi:10.1037//0003-066x.55.1.170
- Larson, R. (2006). Positive youth development, willful adolescents, and mentoring. *Journal of Community Psychology, 34*(6), 677-689. doi:10.1002/jcop.20123
- Larson, R. W. (2011). Positive Development in a Disorderly World. *Journal of Research on Adolescence, 21*(2), 317-334. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00707.x
- Larson, R. W., & Richards, M. H. (1994). Family emotions: Do young adolescents and their parents experience the same states? *Journal of Research on Adolescence, 4*(4), 567-583.
doi:10.1207/s15327795jra0404_8
- Lau, P. S. (2006). Emotional competence as a positive youth development construct: Conceptual bases and implications for curriculum development. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 18*(3). doi:10.1515/ijamh.2006.18.3.355
- Lau, P. S., & Wu, F. K. (2012). Emotional Competence as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The Scientific World Journal, 2012*, 1-8.
doi:10.1100/2012/975189
- Lerner, R. M. (2002). *Concepts and theories of human development (3rd ed.)* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among American youth*. Thousand Oaks, CA: Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452233581>

- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., et al. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *The Journal of Early Adolescence, 25*(1), 17-71.
- Lerner, J., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. (2009). Positive Youth Development. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology- 3rd Edition, Volume 2: Contextual Influences on Adolescent Development*, 524-558. Hoboken, NJ : John Wiley & Sons.
- Linver, M. R., Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2009). Patterns of adolescents' participation in organized activities: Are sports best when combined with other activities? *Developmental Psychology, 45*(2), 354-367. doi:10.1037/a0014133
- Ma, C. Q., & Huebner, E. S. (2008). Attachment relationships and adolescents' life satisfaction: Some relationships matter more to girls than boys. *Psychology in the Schools, 45*(2), 177-190. doi:10.1002/pits.20288
- Macdonald, D. J., Cheung, M., Côté, J., & Abernethy, B. (2009). Place but not Date of Birth Influences the Development and Emergence of Athletic Talent in American Football. *Journal of Applied Sport Psychology, 21*(1), 80-90. doi:10.1080/10413200802541868
- Mahoney, J., Harris, A. & Eccles, J. (2006). Organized activity participation, positive youth development, and the over-scheduling hypothesis. *SRCD Social Policy Report, 20*, 1-31.
- Mahoney, J., Larson, R., Eccles, J., & Lord, H. (2005). Organized Activities as Developmental Contexts for Children and Adolescents. In J. Mahoney, R. Larson & J. Eccles (Eds.),

Organized Activities as Contexts of Development: Extracurricular Activities After-School and Community Programs, 3-22. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Mahoney, J., Vandell, D., Simpkins, S., & Zarrett, N. (2009). Adolescent Out-of-School Activities. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology- 3rd Edition, Volume 2: Contextual Influences on Adolescent Development*, 228-269. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Marsh, H. W. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of Educational Psychology*, *84*, 553-562.
- Marsh, H. W. (1993). The effects of participation in sport during the last 2 years of high-school. *Sociology of Sport Journal*, *10*, 18-43.
- Marsh, H. W., & Kleitman, S. (2003). School Athletic Participation: Mostly Gain with Little Pain. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *25*(2), 205-228.
doi:10.1123/jsep.25.2.205
- Martin, A. J., Mansour, M., Anderson, M., Gibson, R., Liem, G. A., & Sudmalis, D. (2013). The role of arts participation in students' academic and nonacademic outcomes: A longitudinal study of school, home, and community factors. *Journal of Educational Psychology*, *105*(3), 709-727. doi:10.1037/a0032795
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, *25*(2), 263-275. doi:10.1348/026151006x118577
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., & Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in

- childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 259-272.
doi:10.1348/000709908x368848
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17(8), 516-526. doi:10.1007/s00787-008-0696-6
- Mavroveli, S., & Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 112-134. doi:10.1348/2044-8279.002009
- Mcdougall, P., & Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. *American Psychologist*, 70(4), 300-310. doi:10.1037/a0039174
- Morinville, A., Miranda, D., & Gaudreau, P. (2013). Music listening motivation is associated with global happiness in Canadian late adolescents. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(4), 384-390. doi:10.1037/a0034495
- Ntoumanis, N. & Biddle, S. (1999). A review of psychological climate in physical activity settings with specific reference to motivation. *Journal of Sport Sciences*, 17, 643-665. doi:10.1080/026404199365678
- Petitpas, A., Cornelius, A., & Van Raalte, J. (2008). Youth development through sports: it's all about relationships. In N. Holt (Ed.). *Positive Youth Development through Sport*, 61-70. Londres: Routledge
- Petrides, K. V. (2011). Ability and Trait Emotional Intelligence. In T. Chamorro-Premuzic, S. von Stumm, & A. Furnham (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Individual Differences*, 656-678. Oxford: Wiley-Blackwell. Retrieved from

<http://www.psychometriclaboratory.xentricserver.com/adminsdata/files/Trait%20EI%20-%20HID.pdf>

- Petrides, K. V., Furnham, A., & Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: Knowns and unknowns*. Oxford: Oxford University Press.
- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, *98*(2), 273-289.
doi:10.1348/000712606x120618
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait Emotional Intelligence and Children's Peer Relations at School. *Social Development*, *15*(3), 537-547. doi:10.1111/j.1467-9507.2006.00355.x
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, *108*(3), 499-514. doi:10.1037//0033-2909.108.3.499
- Pierce, S., Gould, D., & Camiré, M. (2017). Definition and model of life skills transfer. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, *10*(1), 186-211.
doi:10.1080/1750984x.2016.1199727
- Pierce, S., Gould, D., Cowburn, I., & Driska, A. (2016). Understanding the process of psychological development in youth athletes attending an intensive wrestling camp. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, *8*(4), 332-351.
doi:10.1080/2159676x.2016.1176067
- Qualter, P., Gardner, K. J., Pope, D., Hutchinson, J., & Whiteley, H. E. (2012). Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary

- schools: A 5 year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 83-91.
doi:10.1016/j.lindif.2011.11.007
- Qualter, P., Gardner, K. J., & Whiteley, H. E. (2007). Emotional Intelligence: Review of Research and Educational Implications. *Pastoral Care in Education*, 25(1), 11-20.
doi:10.1111/j.1468-0122.2007.00395.x
- Randall, E. T., & Bohnert, A. M. (2009). Organized Activity Involvement, Depressive Symptoms, and Social Adjustment in Adolescents: Ethnicity and Socioeconomic Status as Moderators. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(9), 1187-1198.
doi:10.1007/s10964-009-9417-9
- 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(3), 365-379. doi:10.1007/s10964-006-9037-6
- Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003). What is a youth development program? Identification and defining principles. In F. Jacobs, D. Wertlieb, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of applied developmental science: Promoting positive child, adolescent, and family development through research policies, and program*. Volume 2: *Enhancing the life chances of youth and families: Public service systems and public policy perspectives*, 197-223. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rucker, D. D., Preacher, K. J., Tormala, Z. L., & Petty, R. E. (2011). Mediation Analysis in Social Psychology: Current Practices and New Recommendations. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(6), 359-371. doi:10.1111/j.1751-9004.2011.00355.x
- Rusk, N., Larson, R., Raffaelli, M., Walker, K., Washington, L., Gutierrez, V., et al. (2013). Positive Youth Development in Organized Programs: How Teens Learn to Manage

- Emotions. In C. Proctor & P. A. Linley (Eds.), *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents: A Positive Psychology Perspective*, 247-261. New York: Springer. doi: 10.1007/978-94-007-6398-2
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi:10.1037//0003-066x.55.1.68
- Saarni, C., Campos, J., Camras, L. & Witherington, D. (2006). Emotional development: Action, communication, and understanding. In Eisenberg, N., Damon, W., & Lerner, R. M. (2006). *Handbook of child psychology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Scanlan, T. K., Babkes, M. L., & Scanlan, L. A. (2005). Participation in sport: A developmental glimpse at emotion. In J. L. Mahoney, R. W. Larson, & J. S. Eccles (Eds.), *Organized activities as contexts of development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Scripp, L. (2007). A music-in-education research case study: The Conservatory Lab Charter School-NEC Research Center "Learning through Music" Partnership (1999–2003). *Journal for Music-in-Education*, 1(2), 202-223. Téléchargé depuis <http://musicineducation.org/mienc-site/journal/>
- Seaton, C. L. (2009). Psychological Adjustment. In S. J. Lopez (Ed), Volume 2: *The Encyclopedia of Positive Psychology*, 796-801. Wiley-Blackwell. doi: 10.1111/b.9781405161251.2009.x0.1111/b.9781405161251.2009.x
- Sherhoff, D. J., & Vandell, D. L. (2007). Engagement in after-school program activities: Quality of experience from the perspective of participants. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(7), 891-903. doi:10.1007/s10964-007-9183-5

- Simpkins, S. D., Bouffard, S. M., Dearing, E., Kreider, H., Wimer, C., Caronongan, P., & Weiss, H. B. (2009). Adolescent Adjustment and Patterns of Parents' Behaviors in Early and Middle Adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 19*, 530-557.
- Simpkins, S. D., Eccles, J. S., & Becnel, J. N. (2008). The mediational role of adolescents' friends in relations between activity breadth and adjustment. *Developmental Psychology, 44*(4), 1081-1094. doi:10.1037/0012-1649.44.4.1081
- Steinberg, L. (2007). Risk Taking in Adolescence: New Perspectives From Brain and Behavioral Science. *Current Directions in Psychological Science, 16*(2), 55-59.
doi:10.1111/j.1467-8721.2007.00475.x
- Theokas, C., Danish, S., Hodge, K., Heke, I., & Forneris, T. (2008). Enhancing life skills through sport for children and youth. In N. Holt (Ed.). *Positive Youth Development through Sport*, 71-82. Londres: Routledge
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization [UNESCO]. (2016). Protecting our Heritage and Fostering Creativity. Téléchargé le 27 septembre 2016 depuis <http://en.unesco.org/themes/protecting-our-heritage-and-fostering-creativity>
- Viau, A., & Poulin, F. (2014). Youths' Organized Activities and Adjustment in Emerging Adulthood: A Multidimensional Conception of Participation. *Journal of Research on Adolescence, 25*(4), 652-667. doi:10.1111/jora.12159
- Vincent, J., & Glamser, F. D. (2006). Gender differences in the relative age effect among US olympic development program youth soccer players. *Journal of Sports Sciences, 24*(4), 405-413. doi:10.1080/02640410500244655
- Walker, J., Marczak, M., Blyth, D., & Borden, L. (2005). Designing youth development programs: Toward a theory of developmental intentionality. In *Organized Activities As*

- Contexts of Development: Extracurricular Activities, After School and Community Programs*, 399-418. Lawrence Erlbaum Associates. doi: 10.4324/9781410612748
- Weiss, M. R., & Smith, A. L. (2002). Friendship Quality in Youth Sport: Relationship to Age, Gender, and Motivation Variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24(4), 420-437. doi:10.1123/jsep.24.4.420
- Wilkes, S. & Côté, J. (2010). The Developmental Experiences of Adolescent Females in Structured Basketball Programs. *Physical & Health Education Academic Journal*, 2(2), 1-21. Téléchargé depuis <http://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article/view/6/1162>
- Wimer, C., Simpkins, S. D., Dearing, E., Bouffard, S. M., Caronongan, P., & Weiss, H. B. (2008). Predicting Youth Out-of-School Time Participation: Multiple Risks and Developmental Differences. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(2), 179-207. doi:10.1353/mpq.2008.0019
- Youniss, J., McLellan, J. A., Su, Y., & Yates, M. (1999). The Role of Community Service in Identity Development: Normative, Unconventional, and Deviant Orientations. *Journal of Adolescent Research*, 14(2), 248-261. doi:10.1177/0743558499142006
- Zimmerman, B. J., & Ferrari, M. (2002). *Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective: The pursuit of excellence through education*, 85-110. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (2nd ed.)*, 1-37. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Tableau 1

Dimensions de l'intelligence émotionnelle selon Mavroveli et al. (2008)

Dimensions	Définitions
a) adaptabilité	concerne la manière dont les jeunes s'adaptent à de nouvelles situations et aux gens
b) disposition affective	concerne la fréquence et l'intensité avec laquelle les jeunes ressentent leurs émotions
c) expression des émotions	concerne la manière avec laquelle les jeunes peuvent exprimer leurs émotions
d) perception des émotions	concerne la manière avec laquelle les jeunes peuvent précisément identifier leurs propres émotions
e) régulation des émotions	concerne la manière avec laquelle les jeunes peuvent contrôler leurs émotions
f) faible impulsivité	concerne la manière avec laquelle les jeunes peuvent se contrôler, leurs comportements ou leurs tendances à agir sans évaluer
g) relations aux autres	concerne la qualité des relations avec les camarades
h) estime de soi	concerne les auto-perceptions des enfants quant à leur propre valeur
i) motivation	concerne les auto-perceptions des enfants quant à leur dynamisme et leur motivation

ANNEXES

Annexe 1

ACTIVITES PARASCOLAIRES ET COMPORTEMENTS DE SANTE

INFORMATIONS GÉNÉRALES

SEXE (encercle ta réponse) : fille garçon âge : _____

LANGUE PARLÉE À LA MAISON (encercle ta réponse):

français anglais autre (indiquez): _____

ORIGINE ETHNIQUE: _____

COMBIEN D'HEURES PAR SEMAINE CONSACRES-TU ?

... à regarder la télévision ou des films? _____ ... à jouer à des jeux vidéos? _____

... à utiliser l'ordinateur (clavardage, jeux ou autres activités informatiques)? _____

... à faire de l'entraînement physique : à l'intérieur? _____ : à l'extérieur? _____

.. à faire de la lecture d'intérêt personnel? _____

TON NIVEAU D'ÉNERGIE ET DE SATISFACTION DE VIE

Indique dans quelle mesure les énoncés qui suivent correspondent à ton niveau d'énergie et de satisfaction de vie au cours des 4 dernières semaines. Encercle le chiffre qui représente le mieux ta réponse.

<u>TON NIVEAU D'ÉNERGIE</u>	pas du tout	un peu	moyen	beaucoup	énormément
1. Je suis vivant(e) et plein(e) de vie.	1	2	3	4	5
2. J'ai de l'énergie et de la détermination.	1	2	3	4	5
3. Je suis alerte et éveillé(e).	1	2	3	4	5
4. J'ai hâte à chaque nouvelle journée.	1	2	3	4	5
5. Je me sens épuisé(e).	1	2	3	4	5
<u>TA SATISFACTION DE VIE</u>	pas du tout	un peu	moyen	beaucoup	énormément
1. Ma vie se passe bien.	1	2	3	4	5
2. J'aimerais changer plusieurs choses dans ma vie.	1	2	3	4	5
3. J'ai une bonne vie.	1	2	3	4	5

4. J'ai ce que je veux dans la vie.	1	2	3	4	5
5. Ma vie est meilleure que celle de la majorité des autres adolescents.	1	2	3	4	5

TES SENTIMENTS

À l'aide des choix de réponses dans le tableau ci-dessous, indique jusqu'à quel point chacun des sentiments suivant décrit comment tu te sens au cours des 4 dernières semaines.

Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	Énormément
1	2	3	4	5

Intéressé(e)	1	2	3	4	5	Inspiré(e)	1	2	3	4	5
Stressé(e)	1	2	3	4	5	Anxieux(se)	1	2	3	4	5
Excité(e)	1	2	3	4	5	Déterminé(e)	1	2	3	4	5
Craintif(ve)	1	2	3	4	5	Inquiète(e)	1	2	3	4	5
Enthousiaste	1	2	3	4	5	Nerveux(se)	1	2	3	4	5

Les activités parascolaires sont des activités que les jeunes font dans leur temps libre, c'est-à-dire à l'extérieur des heures de cours à l'école. Ces activités sont structurées et supervisées par un adulte. Inscris une activité parascolaire dans laquelle tu es impliqué. Par exemple: faire partie d'une équipe sportive, suivre des cours de danse ou des cours de musique, les arts martiaux, etc. Si tu es impliqué dans plus qu'une activité parascolaire, inscris celle qui te tient le plus à cœur. Encerle la fréquence de ton activité.

_____ ...3-4 fois / semaine...1-2 fois / semaine...3-4 fois / mois...à l'occasion seulement

Si tu n'es pas impliqué dans une activité parascolaire, mais que tu as un passe-temps, c'est-à-dire une activité de loisir mais qui n'est pas structurée, ni supervisée par un adulte, inscris-le. Par exemple : faire de la lecture, faire de l'exercice, de la peinture, lire, utiliser l'ordinateur. Encerle la fréquence de ton activité.

_____ ...3-4 fois / semaine...1-2 fois / semaine...3-4 fois / mois...à l'occasion seulement

En te basant sur l'activité parascolaire, indique dans quelle mesure tu as vécu (ou que tu vis) les expériences décrites dans les énoncés qui suivent. Si tu n'es pas impliqué dans une activité parascolaire, répond en fonction de ton passe-temps. Encerle le chiffre qui représente le mieux ta réponse, en te servant de l'échelle ci-dessous.

Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	Oui, tout à fait	
1	2	3	4	5	
1. J'essaie de nouvelles choses.	1	2	3	4	5
2. J'essaie une nouvelle manière de me comporter avec les autres.	1	2	3	4	5
3. Cette activité me permet de faire des choses que je n'ai pas la chance de faire ailleurs.	1	2	3	4	5
4. Cette activité m'a permis de réfléchir davantage à mon futur.	1	2	3	4	5

5. Cette activité me fait réfléchir sur qui je suis comme personne.	1	2	3	4	5
6. Cette activité a été un tournant positif dans ma vie.	1	2	3	4	5
7. J'établis des objectifs dans cette activité.	1	2	3	4	5
8. J'ai appris à trouver de nouvelles façons d'atteindre mes objectifs.	1	2	3	4	5
9. J'ai appris à prendre en compte la possibilité d'obstacles lors de ma planification.	1	2	3	4	5
10. J'investis toute mon énergie dans cette activité.	1	2	3	4	5
11. J'apprends à dépasser mes limites.	1	2	3	4	5
12. J'apprends à mieux concentrer mon attention.	1	2	3	4	5
13. J'observe la résolution de problèmes par les autres et j'apprend de ces-derniers.	1	2	3	4	5
14. J'ai appris à développer des plans pour résoudre un problème.	1	2	3	4	5
15. J'utilise mon imagination pour résoudre un problème.	1	2	3	4	5
16. J'ai appris à maîtriser mon caractère.	1	2	3	4	5
17. Je sais mieux gérer mon stress.	1	2	3	4	5
18. J'ai appris que mes émotions influencent ma qualité de performance.	1	2	3	4	5
19. J'ai appris à aider les autres.	1	2	3	4	5
20. J'ai appris à défendre des causes que je juge moralement justes.	1	2	3	4	5
21. Nous avons discuté des valeurs et de la moralité.	1	2	3	4	5
22. J'ai appris que le travail d'équipe nécessite des compromis.	1	2	3	4	5
23. Je sais mieux partager les responsabilités.	1	2	3	4	5
24. J'ai appris à être patient avec les autres membres de l'équipe.	1	2	3	4	5
25. J'ai appris qu'être un meneur (« leader ») comporte des défis.	1	2	3	4	5
26. Les autres personnes qui participent à cette activité comptent sur moi.	1	2	3	4	5
27. J'ai eu l'occasion d'être le (la) responsable d'un groupe de pairs.	1	2	3	4	5
28. Cette activité m'a ouvert des opportunités de travail ou de carrière.	1	2	3	4	5
29. Cette activité me sera utile dans ma préparation pour les études post-secondaires.	1	2	3	4	5
30. Cette activité m'a motivée à poursuivre mes études de secondaire.	1	2	3	4	5

Annexe 2

L'ÉTUDE SUR LE DÉVELOPPEMENT ÉMOTIONNEL ET LES ACTIVITÉS DES JEUNES

Ton code secret :

--	--	--	--	--	--	--

Partie 1- Informations sur toi



Ton âge	
Ton année scolaire	
Nombre de frères et sœurs	

Partie 2- Ta participation dans les activités parascolaires



Dans le tableau suivant, inscris toutes les activités parascolaires auxquels tu as déjà participé dans une ligue, un club, ou un groupe organisé (p.ex., sports, arts)

Sports/Activités	Nom de la ligue, de l'équipe ou du groupe	À quel âge as-tu commencé à participer?	Combien d'heures par semaine participes-tu à cette activité?	À quel âge as-tu cessé de participer à ce sport ou cette activité?
<i>Ex: Hockey</i>	<i>Ex: Mini-Sénateurs</i>	<i>Ex: 8 ans</i>	<i>Ex: 6 heures</i>	<i>Ex: 10 ans</i>

Partie 3- Ta personnalité



Choisis à quel point tu es d'accord ou tu n'es pas d'accord avec les énoncés suivants concernant ta propre personnalité.

1-Pas du tout d'accord

2

3

4

5-Tout à fait d'accord



	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1. Quand je me sens triste, j'essaie de m'occuper.	1	2	3	4	5
2. Je n'aime pas faire trop d'efforts pour étudier.	1	2	3	4	5
3. Si je dois faire quelque chose, je sais que je peux le faire très bien.	1	2	3	4	5
4. Si je ne fais pas bien quelque chose, je n'aime pas réessayer.	1	2	3	4	5
5. Je me sens vraiment bien dans ma peau.	1	2	3	4	5
6. Je réfléchis très attentivement avant de faire quelque chose.	1	2	3	4	5
7. J'aime rencontrer de nouvelles personnes.	1	2	3	4	5
8. Je trouve que c'est difficile de s'habituer à une nouvelle année scolaire.	1	2	3	4	5
9. Je suis un enfant très heureux.	1	2	3	4	5
10. Je n'aime pas me donner du mal pour quelque chose.	1	2	3	4	5
11. J'essaie toujours d'être de bonne humeur.	1	2	3	4	5
12. Je suis souvent embrouillé(e) à propos de la façon dont je me sens.	1	2	3	4	5
13. La plupart des gens m'apprécient.	1	2	3	4	5
14. J'essaie de faire mes devoirs du mieux que je peux.	1	2	3	4	5
15. Je n'aime pas attendre pour obtenir ce que je veux.	1	2	3	4	5
16. J'aime être avec d'autres personnes.	1	2	3	4	5
17. Je me sens souvent triste.	1	2	3	4	5

18. Quand je suis dans un nouvel endroit, je m'y habitue vite.	1	2	3	4	5
19. Je m'entends avec tout le monde.	1	2	3	4	5
20. Je sais comment montrer aux autres à quel point je tiens à eux.	1	2	3	4	5
21. Je suis très doué(e) pour comprendre comment les autres personnes se sentent.	1	2	3	4	5
22. Souvent je ne suis pas satisfait(e) de moi-même.	1	2	3	4	5
23. Je trouve que c'est difficile de comprendre ce que les autres ressentent.	1	2	3	4	5
	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
24. Si je suis heureux(se) avec quelqu'un, je lui dirai.	1	2	3	4	5
25. Je n'aime pas essayer de nouvelles choses.	1	2	3	4	5
26. Les enfants à l'école aiment jouer avec moi.	1	2	3	4	5
27. Je me fâche très facilement.	1	2	3	4	5
28. Je m'habitue très vite à de nouvelles personnes.	1	2	3	4	5
29. Je ne suis pas doué(e) pour contrôler la façon dont je me sens.	1	2	3	4	5
30. C'est facile pour moi de comprendre comment je me sens.	1	2	3	4	5
31. Je me sens souvent fâché(e).	1	2	3	4	5
32. Habituellement, je réfléchis très attentivement avant de parler.	1	2	3	4	5
33. Je pense que je pourrais être triste quand je serai grand(e).	1	2	3	4	5
34. Souvent, je ne réfléchis pas avant de faire quelque chose.	1	2	3	4	5
35. C'est facile pour moi de parler de mes sentiments.	1	2	3	4	5
36. Je n'arrive pas à trouver les bons mots pour dire aux autres comment je me sens.	1	2	3	4	5

Partie 4- Ton sport ou ton activité préférée(e)



Parmi tous les sports ou activités que tu as nommés plus haut, lequel (laquelle) est ton (ta) préféré(e)?

Inscris ton sport ou activité préférée ici :

	Pas du tout	Un peu	Modéré	Beaucoup
1. Combien aimes-tu participer à ce sport (ou activité)?	1	2	3	4
2. As-tu beaucoup de talent dans ce sport (ou cette activité)?	1	2	3	4
3. As-tu apprécié ton entraîneur (coach) ou l'adulte en charge du sport (ou activité)?	1	2	3	4
4. Penses-tu que ta participation dans ce sport ou cette activité t'a aidé à apprendre à reconnaître tes sentiments et à mieux comprendre tes pensées?	1	2	3	4
5. Penses-tu que ta participation dans ce sport ou cette activité t'a aidé à apprendre à reconnaître les sentiments et les émotions (ex : triste, fâché, content) d'autres personnes dans ta vie?	1	2	3	4

Partie 5- Tes expériences dans ton sport ou ton activité préférée



En te basant sur tes expériences dans ton sport ou ton activité préférée(e), réponds aux questions suivantes.

Dans mon sport/activité préférée(e), j'ai...	Oui, définitivement	Oui, assez	Un peu	Pas du tout
1. Essayé de faire de nouvelles choses	1	2	3	4
2. Essayé une nouvelle façon d'agir autour des gens	1	2	3	4
3. Fais des choses dans cette activité que je n'ai pas la chance de faire ailleurs	1	2	3	4
4. Commencé à penser plus à mon futur à cause de cette activité	1	2	3	4
5. Cette activité m'a fait penser à qui je suis	1	2	3	4

6. Cette activité a été un point tournant positif dans ma vie	1	2	3	4
7. Établi des buts pour moi-même dans cette activité	1	2	3	4
8. Appris à trouver des façons d'atteindre mes buts	1	2	3	4
9. Appris à considérer les obstacles quand je fais des plans	1	2	3	4
10. Mis toute mon énergie dans cette activité	1	2	3	4
11. Appris à me pousser	1	2	3	4
12. Appris à diriger mon attention	1	2	3	4
13. Observé comment les autres résolvaient leurs problèmes et appris d'eux .	1	2	3	4
14. Appris à développer des plans pour résoudre un problème	1	2	3	4
15. Utilisé mon imagination pour résoudre un problème	1	2	3	4
16. Appris à organiser mon temps et à ne pas procrastiner (remettre les choses à plus tard)	1	2	3	4
17. Appris à mettre des priorités	1	2	3	4
18. Pratiqué l'autodiscipline (me pousser pour faire des choses même quand ça ne me tente pas)	1	2	3	4
19. Appris à contrôler mon tempérament (ex : ma colère)	1	2	3	4
20. Devenu(e) meilleur(e) à faire face à la peur et l'anxiété	1	2	3	4
21. Devenu(e) meilleur(e) à gérer le stress	1	2	3	4
22. Appris que mes émotions affectent comment je performe	1	2	3	4
23. Appris à aider les autres	1	2	3	4
24. Appris que travailler ensemble requiert des compromis	1	2	3	4
25. Devenu(e) meilleur(e) à partager la responsabilité	1	2	3	4
26. Appris à être patient avec les autres membres et enfants dans le groupe	1	2	3	4
Dans mon sport/activité préféré(e), j'ai...	Oui, définitivement	Oui, assez	Un peu	Pas du tout
27. Appris comment mes émotions et attitudes affectent les autres dans le groupe	1	2	3	4
28. Appris que ce n'est pas nécessaire d'apprécier les autres pour pouvoir travailler avec eux	1	2	3	4
29. Appris comment il peut être difficile d'être un leader	1	2	3	4
30. D'autres dans cette activité comptaient sur moi	1	2	3	4

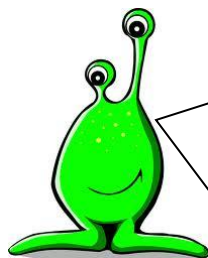
31. J'ai eu l'opportunité d'être en charge d'un groupe	1	2	3	4
32. Cette activité a amélioré ma relation avec mes parents/tuteurs	1	2	3	4
33. J'ai eu de bonnes conversations avec mes parents/tuteurs à cause de cette activité	1	2	3	4
34. Pu connaître des gens dans ma communauté	1	2	3	4
35. Appris au sujet des amitiés avec d'autres enfants	1	2	3	4
36. Appris plus sur moi-même que dans n'importe quelle autre activité (par exemple, à l'école)	1	2	3	4
37. Été tellement occupé avec cette activité que je n'avais pas toujours le temps de terminer mes devoirs	1	2	3	4
38. Été tellement occupé avec cette activité que ma famille et moi n'avions pas beaucoup de temps qui restait pour faire d'autres choses ensemble	1	2	3	4
39. Cette activité m'a stressée.	1	2	3	4



Tu as terminé!
Merci
BEAUCOUP!

Annexe 3a

Questionnaire- Centre d'excellence artistique



Bonjour! Merci beaucoup de prendre le temps de répondre à ce questionnaire concernant tes expériences personnelles en lien avec ta participation dans ta concentration artistique!

Tu dois premièrement te créer un **CODE D'IDENTIFICATION**. Pour créer ton code, tu dois écrire:

- La **2e** lettre de ton prénom
- Un **F** si tu es une fille et un **M** si tu es un garçon
- La **date de ton anniversaire**
- Ton année scolaire **actuelle**

Exemple: Je m'appelle **Amélie** et je suis une **fil**e. Ma fête est le **17** janvier. Je suis en **9^e** année. Mon code secret est **M-F-17-9**.

À ton tour! Inscris TON code dans les cases ci-dessous.

--	--	--	--

Ton âge :

Ton année scolaire :

Ta concentration artistique :

Tu es (cocher) : Une fille

Un garçon

Quelle langue parles-tu le plus à la maison? Français

Anglais

Autre

Quel est le plus haut niveau d'éducation de ton ou de tes parents?

- a) École primaire
- b) École secondaire
- c) Études collégiales
- d) Études universitaires

Environ combien d'heures par semaine passes-tu à pratiquer l'activité de ta concentration artistique **EN DEHORS** des heures d'école (encercle)?

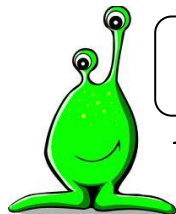
- a) 0-2 b) 2-5 c) 5-10 d) 10 et +

Environ combien d'heures par jour passes-tu à faire tes devoirs (encercle)?

a) 0-1 b) 1-2 c) 2-3 d) 3 et +

Participes-tu à d'autres activités extracurriculaires actuellement (encercler)? Oui / Non

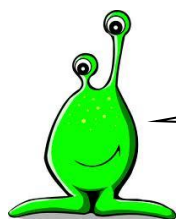
Si tu as répondu oui, quelles sont ces autres activités?

PARTIE 1-TA PERSONNALITÉ

Réponds aux questions suivantes en ce qui concerne ta personnalité actuelle.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Pas vraiment d'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Un peu d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
C'est facile pour moi de parler de mes sentiments avec d'autres personnes.	1	2	3	4	5	6	7
Je trouve souvent difficile de voir les choses du point de vue d'une autre personne.	1	2	3	4	5	6	7
Je suis une personne très motivée.	1	2	3	4	5	6	7
Je trouve difficile de contrôler mes émotions.	1	2	3	4	5	6	7
Ma vie n'est pas agréable.	1	2	3	4	5	6	7
Je m'entends bien avec mes camarades de classe.	1	2	3	4	5	6	7
Je change d'avis souvent	1	2	3	4	5	6	7
Je trouve difficile de savoir exactement quelle émotion je ressens.	1	2	3	4	5	6	7
Je suis confortable avec mon apparence.	1	2	3	4	5	6	7
Je trouve difficile de défendre mes droits.	1	2	3	4	5	6	7
Je suis capable d'améliorer l'humeur d'autres personnes quand je veux.	1	2	3	4	5	6	7
Desfois, je pense que toute ma vie sera misérable.	1	2	3	4	5	6	7
Desfois, les autres se plaignent que je ne les traite pas comme il faut.	1	2	3	4	5	6	7
Je trouve difficile de m'adapter aux changements dans ma vie.	1	2	3	4	5	6	7
Je suis capable de faire face au stress.	1	2	3	4	5	6	7
Je ne sais pas comment montrer aux gens qui me sont proches qu'ils sont importants pour moi.	1	2	3	4	5	6	7
Je suis habituellement capable de me « mettre dans les souliers » des autres et de ressentir leurs émotions.	1	2	3	4	5	6	7
Je trouve difficile de demeurer motivé(e).	1	2	3	4	5	6	7
Je peux contrôler ma colère lorsque je veux le faire.	1	2	3	4	5	6	7
Je suis content/e avec ma vie.	1	2	3	4	5	6	7

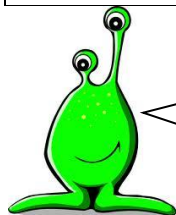
Je me décrirais comme un(e) bon(ne) négociateur/négotiatrice.	1	2	3	4	5	6	7
Desfois, je m'implique dans des choses dont je voudrais ensuite pouvoir me sortir.	1	2	3	4	5	6	7
Je porte beaucoup d'attention à mes sentiments.	1	2	3	4	5	6	7
Je me sens bien à propos de moi-même.	1	2	3	4	5	6	7
J'ai tendance à laisser faire, même si je sais que j'ai raison.	1	2	3	4	5	6	7
Je ne suis pas capable de changer comme les autres personnes se sentent.	1	2	3	4	5	6	7
Je crois que les choses se dérouleront bien dans ma vie.	1	2	3	4	5	6	7
Desfois, je souhaiterais avoir une meilleure relation avec mes parents.	1	2	3	4	5	6	7
Je suis capable de m'adapter à de nouveaux environnements.	1	2	3	4	5	6	7
J'essaie de contrôler mes pensées et ne pas trop m'inquiéter au sujet de choses.	1	2	3	4	5	6	7



Réponds aux questions suivantes en ce qui concerne tes préférences actuelles.

Ce qu'on fait à l'école me plaît.	Pas du tout 1	2	3	4	5	6	Tout à fait 7
Ce que nous apprenons en classe est intéressant.	Pas du tout 1	2	3	4	5	6	Tout à fait 7
J'ai du plaisir à l'école.	Pas du tout 1	2	3	4	5	6	Tout à fait 7
J'aime l'école.	Pas du tout 1	2	3	4	5	6	Tout à fait 7
Combien de temps es-tu prêt(e) à consacrer au français?	Très peu 1	2	3	4	5	6	Beaucoup 7
Combien d'efforts es-tu prêt(e) à consacrer au français?	Très peu 1	2	3	4	5	6	Beaucoup 7
Combien d'énergie es-tu prêt(e) à consacrer au français?	Très peu 1	2	3	4	5	6	Beaucoup 7
Il est important de réussir en mathématiques.	Très peu 1	2	3	4	5	6	Beaucoup 7
J'ai envie d'approfondir ce qu'on fait en mathématiques.	Très peu 1	2	3	4	5	6	Beaucoup 7
Combien d'efforts es-tu prêt(e) à consacrer aux mathématiques?	Très peu 1	2	3	4	5	6	Beaucoup 7

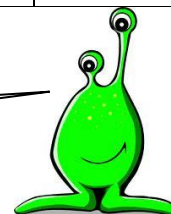
Aimes-tu l'école?	Très peu 1	2	3	4	5	6	Beaucoup 7
En pensant à tes notes scolaires, comment te classes-tu par rapport aux autres élèves de ton école qui ont ton âge?	Beaucoup plus bas que les autres 1	2	3	4	5	6	Beaucoup plus élevé que les autres 7
Si cela ne dépendait que de toi, jusqu'où aimerais-tu continuer d'aller à l'école plus tard?	Très peu 1	2	3	4	5	6	Beaucoup 7
Jusqu'à quel point est-ce important pour toi d'avoir de bonnes notes?	Très peu 1	2	3	4	5	6	Beaucoup 7



Réponds aux questions suivantes en choisissant la réponse qui te correspond le mieux aujourd'hui.

	Pas du tout d'accord	Assez pas d'accord	Un peu pas d'accord	Un peu d'accord	Assez d'accord	Très d'accord
Ma vie se déroule bien.	1	2	3	4	5	6
Ma vie est juste bien.	1	2	3	4	5	6
J'aimerais changer plusieurs choses dans ma vie.	1	2	3	4	5	6
Je souhaiterais avoir une vie différente.	1	2	3	4	5	6
J'ai une bonne vie.	1	2	3	4	5	6
J'ai ce que je veux dans la vie.	1	2	3	4	5	6
Ma vie est mieux que celle de la plupart des autres enfants.	1	2	3	4	5	6

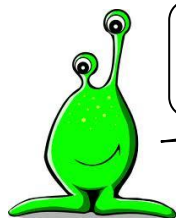
Choisis la réponse qui te correspond le mieux aujourd'hui.



	Faux : Pas du tout comme moi	Plutôt faux	Plus faux que vrai	Plus vrai que faux	Plutôt vrai	Vrai : C'est vraiment comme moi
En général, il y a beaucoup de choses dont je peux être fier/fière.	1	2	3	4	5	6
En général, je ne suis pas bon.	1	2	3	4	5	6
La plupart des choses que je fais, je les fais bien.	1	2	3	4	5	6
Rien de ce que je fais ne finit bien.	1	2	3	4	5	6
Je n'ai pas beaucoup de choses dont je peux être fier/fière.	1	2	3	4	5	6
Je peux faire les choses aussi bien que la plupart des gens.	1	2	3	4	5	6
Je sens que ma vie n'est pas très utile.	1	2	3	4	5	6

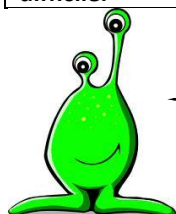
Si j'essaie fort je peux faire ce que je veux.	1	2	3	4	5	6
En général, je suis un échec.	1	2	3	4	5	6

PARTIE 2-TES EXPÉRIENCES DANS TA CONCENTRATION ARTISTIQUE



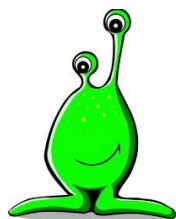
Concernant ta participation dans ta concentration artistique, encercle la réponse qui te correspond le mieux.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Pas vraiment d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Un peu d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Je crois que je peux faire un bon travail dans cette activité.	1	2	3	4	5	6	7
Je suis content/contente de continuer à faire cette activité.	1	2	3	4	5	6	7
Je persiste dans cette activité même quand c'est un défi ou que c'est difficile.	1	2	3	4	5	6	7



Réponds aux questions suivantes en ce qui concerne tes expériences des derniers mois dans ta concentration artistique.

	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup
Te considères-tu bon ou bonne à cette activité?	1	2	3	4
Aimes-tu participer à cette activité?	1	2	3	4
À quel point apprécies-tu les enseignants en charge de cette activité?	1	2	3	4



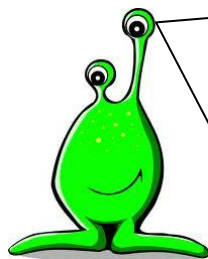
Si tu participes ou a déjà participé à d'autres activités parascolaires ou extracurriculaires, nomme-les dans le tableau ci-dessous.

Nom de l'activité	Nom de l'équipe ou du groupe	À quel âge as-tu commencé à participer?	Combien d'heures par semaine participes-tu à cette activité?	À quel âge as-tu cessé de participer à cette activité?
<i>Ex: Soccer</i>	<i>Ex: Raiders</i>	<i>Ex: 8 ans</i>	<i>Ex: 6 heures</i>	<i>Ex: 10 ans</i>

Tu as terminé! Merci beaucoup d'avoir participé!

Annexe 3b

Questionnaire- Centre d'excellence artistique



Bonjour! Merci beaucoup de prendre le temps de répondre à ce questionnaire concernant tes expériences personnelles en lien avec ta participation dans ta concentration artistique.

Tu dois premièrement te créer un CODE D'IDENTIFICATION. Tu dois écrire:

- La 2^e lettre de ton prénom
- Un **F** si tu es une fille ou un **M** si tu es un garçon
- La **date de ton anniversaire**
- Ton année scolaire **actuelle**

Exemple: Je m'appelle **Amélie** et je suis une **fille**. Ma fête est le **17** janvier. Je suis en **9^e** année. Mon code secret est **M-F-17-9**.

À ton tour! Inscris TON code dans les cases ci-dessous.

--	--	--	--

Ton âge :

Ton année scolaire :

Ta concentration artistique :

Tu es (cocher) :

Une fille

Un garçon

As-tu eu le/la même enseignant.e ce semestre que tu avais au premier semestre dans ton cours de concentration (encercler)? Oui / Non

Environ combien d'heures par semaine passes-tu à pratiquer l'activité de ta concentration artistique EN DEHORS des heures d'école (encercler)?

- a)0-2 b) 2-5 c)5-10 d) 10 et +

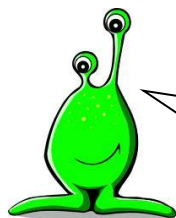
Environ combien d'heures par jour passes-tu à faire tes devoirs (encercler)?

- a)0-1 b) 1-2 c)2-3 d) 3 et +

Participes-tu à d'autres activités extracurriculaires actuellement (encercler)? Oui / Non

Si tu as répondu oui, quelles sont ces autres activités?

PARTIE 1- TES EXPÉRIENCES DANS TA CONCENTRATION ARTISTIQUE



Concernant **tes activités de participation dans ta concentration artistique dans les dernières semaines**, encerle la réponse qui te correspond le mieux.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Pas vraiment d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	Un peu d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Je crois que je peux faire un bon travail dans cette activité.	1	2	3	4	5	6	7
Je suis content/contente de continuer à faire cette activité.	1	2	3	4	5	6	7
Je persiste dans cette activité même quand c'est un défi ou que c'est difficile.	1	2	3	4	5	6	7

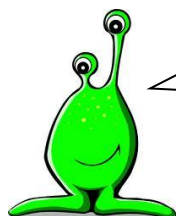


Choisis la réponse qui correspond le mieux à tes expériences dans ta concentration artistique **depuis le début de l'année**.

Dans mes activités de concentration artistique...	Pas du tout	Un peu	Oui, assez	Oui, Définitivement
1. J'ai essayé de faire de nouvelles choses	1	2	3	4
2. J'ai essayé une nouvelle façon d'agir autour des gens	1	2	3	4
3. J'ai fait des choses dans cette activité que je n'ai pas la chance de faire ailleurs	1	2	3	4
4. J'ai commencé à penser plus à mon futur à cause de cette activité	1	2	3	4
5. Cette activité m'a fait penser à qui je suis	1	2	3	4
6. Cette activité a été un point tournant positif dans ma vie	1	2	3	4
7. J'ai établi des buts pour moi-même dans cette activité	1	2	3	4
8. J'ai appris à trouver des façons d'atteindre mes buts	1	2	3	4
9. J'ai appris à considérer les obstacles quand je fais des plans	1	2	3	4
10. J'ai mis toute mon énergie dans cette activité	1	2	3	4
11. J'ai appris à me pousser	1	2	3	4
12. J'ai appris à diriger mon attention	1	2	3	4
13. J'ai observé comment les autres trouvaient des solutions aux	1	2	3	4

problèmes et appris d'eux				
14. J'ai appris à développer des plans pour résoudre un problème	1	2	3	4
15. J'ai utilisé mon imagination pour résoudre un problème	1	2	3	4
16. J'ai appris à organiser mon temps et à ne pas procrastiner (ex. remettre les choses à plus tard)	1	2	3	4
17. J'ai appris à établir des priorités	1	2	3	4
18. J'ai pratiqué l'autodiscipline (ex. me pousser pour faire des choses)	1	2	3	4
Dans cette activité...	Pas du tout	Un peu	Oui, assez	Oui, Définitivement
19. J'ai appris à contrôler mon tempérament (ex : ma colère)	1	2	3	4
20. Je suis devenu(e) meilleur(e) à faire face à la peur et l'anxiété	1	2	3	4
21. Je suis devenu(e) meilleur(e) à gérer le stress	1	2	3	4
22. J'ai appris que mes émotions affectent comment je performe	1	2	3	4
23. Je me suis fait des amis du sexe opposé	1	2	3	4
24. J'ai appris que j'ai beaucoup de choses en commun avec des gens de d'autres cercles d'amis	1	2	3	4
25. Je suis devenu(e) ami(e) avec quelqu'un d'une autre origine que moi	1	2	3	4
26. J'ai appris à aider les autres	1	2	3	4
27. J'ai pu changer ma communauté ou mon école pour le mieux	1	2	3	4
28. J'ai appris à défendre ce qui était moralement bien	1	2	3	4
29. Nous avons discuté de morales et de valeurs	1	2	3	4
30. J'ai appris que pour travailler ensemble, il faut faire des compromis	1	2	3	4
31. Je suis devenu(e) meilleur(e) à partager la responsabilité	1	2	3	4
32. J'ai appris à être patient avec les autres membres dans le groupe	1	2	3	4
33. J'ai appris comment mes émotions et attitudes affectent les autres dans le groupe	1	2	3	4
34. J'ai appris que ce n'est pas nécessaire d'être ami avec les autres pour pouvoir travailler avec eux	1	2	3	4
35. Je suis devenue meilleur à donner des rétroactions (feedback)	1	2	3	4
36. Je suis devenue meilleur à recevoir des rétroactions (feedback)	1	2	3	4
37. J'ai appris comment il peut être difficile d'être un leader	1	2	3	4
38. D'autres dans cette activité comptaient sur moi	1	2	3	4
39. J'ai eu l'opportunité d'être en charge d'un groupe	1	2	3	4
40. Cette activité a amélioré ma relation avec mes parents/tuteurs	1	2	3	4
41. J'ai eu de bonnes conversations avec mes parents/tuteurs grâce à cette activité	1	2	3	4
42. J'ai pu connaître des gens dans ma communauté	1	2	3	4
43. Je me suis sentie plus supporté/e par la communauté ou l'école	1	2	3	4
44. Cette activité m'a ouvert des portes comme possibilités d'emploi ou de carrière	1	2	3	4
45. Cette activité a aidé à me préparer pour des études postsecondaires	1	2	3	4
46. Cette activité a augmenté mon désir de continuer à l'école	1	2	3	4

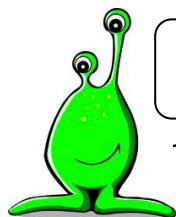
47. J'ai été tellement occupé avec cette activité que je n'avais pas toujours le temps de terminer mes devoirs	1	2	3	4
48. J'ai été tellement occupé avec cette activité que ma famille et moi n'avions pas beaucoup de temps qui restait pour faire d'autres choses ensemble	1	2	3	4
49. Cette activité m'a stressé/e.	1	2	3	4
50. Je me suis sentie poussé(e) par mes pairs pour faire quelque chose que je ne voulais pas faire	1	2	3	4
51. J'ai fait quelque chose qui était moralement mal	1	2	3	4
52. J'ai été ridiculisé par des pairs à cause de quelque chose que j'ai fait dans cette activité	1	2	3	4
53. Je n'avais pas l'impression d'appartenir dans cette activité	1	2	3	4
54. Je me suis sentie exclue	1	2	3	4
55. Il y avait des cliques dans cette activité	1	2	3	4
56. J'ai dû faire plus que ma part dans cette activité	1	2	3	4



Concernant tes expériences des dernières semaines dans ta concentration artistique, choisis la réponse qui te correspond le mieux.

	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup
Te considères-tu bon ou bonne à cette activité?	1	2	3	4
Aimes-tu participer à cette activité?	1	2	3	4
À quel point apprécies-tu les adultes/enseignants en charge de cette activité?	1	2	3	4
	Jamais	Un peu	Assez	Toujours
Est-ce que ton ou tes parent(s)/tuteurs viennent voir tes performances artistiques?	1	2	3	4
Est-ce que tu parles souvent avec tes parents/tuteurs de tes expériences dans ta concentration artistique?	1	2	3	4
Penses-tu que ta participation dans la concentration est importante pour tes parents/tuteurs?	1	2	3	4

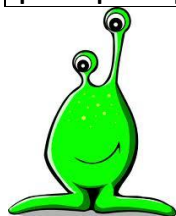
PARTIE 2-TA PERSONNALITÉ



Réponds aux questions suivantes en ce qui concerne ta **personnalité actuelle**.

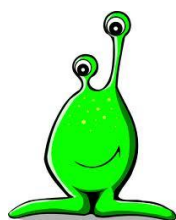
	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Pas vraiment d'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Un peu d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. C'est facile pour moi de parler de mes sentiments avec d'autres personnes.	1	2	3	4	5	6	7
2. Je trouve souvent difficile de voir les choses du point de vue d'une autre personne.	1	2	3	4	5	6	7
3. Je suis une personne très motivée.	1	2	3	4	5	6	7
4. Je trouve difficile de contrôler mes émotions.	1	2	3	4	5	6	7
5. Ma vie n'est pas agréable.	1	2	3	4	5	6	7
6. Je m'entends bien avec mes camarades de classe.	1	2	3	4	5	6	7
7. Je change d'avis souvent.	1	2	3	4	5	6	7
8. Je trouve difficile de savoir exactement quelle émotion je ressens.	1	2	3	4	5	6	7
9. Je suis confortable avec mon apparence.	1	2	3	4	5	6	7
10. Je trouve difficile de défendre mes droits.	1	2	3	4	5	6	7
11. Je suis capable d'améliorer l'humeur d'autres personnes quand je veux.	1	2	3	4	5	6	7
12. Desfois, je pense que toute ma vie sera misérable.	1	2	3	4	5	6	7
13. Desfois, les autres se plaignent que je ne les traite pas comme il faut.	1	2	3	4	5	6	7
14. Je trouve difficile de m'adapter aux changements dans ma vie.	1	2	3	4	5	6	7
15. Je suis capable de faire face au stress.	1	2	3	4	5	6	7
16. Je ne sais pas comment montrer aux gens qui me sont proches qu'ils sont importants pour moi.	1	2	3	4	5	6	7
17. Je suis habituellement capable de me « mettre dans les souliers » des autres et de ressentir leurs émotions.	1	2	3	4	5	6	7
18. Je trouve difficile de demeurer motivé(e).	1	2	3	4	5	6	7
19. Je peux contrôler ma colère lorsque je veux le faire.	1	2	3	4	5	6	7
20. Je suis content/e avec ma vie.	1	2	3	4	5	6	7
21. Je me décrirais comme un(e) bon(ne) négociateur/trice.	1	2	3	4	5	6	7
22. Desfois, je m'implique dans des choses dont je voudrais ensuite pouvoir me sortir.	1	2	3	4	5	6	7

23. Je porte beaucoup d'attention à mes sentiments.	1	2	3	4	5	6	7
24. Je me sens bien à propos de moi-même.	1	2	3	4	5	6	7
25. J'ai tendance à laisser faire, même si je sais que j'ai raison.	1	2	3	4	5	6	7
26. Je ne suis pas capable de changer comme les autres personnes se sentent.	1	2	3	4	5	6	7
27. Je crois que les choses se dérouleront bien dans ma vie.	1	2	3	4	5	6	7
28. Desfois, je souhaiterais avoir une meilleure relation avec mes parents.	1	2	3	4	5	6	7
29. Je suis capable de m'adapter à de nouveaux environnements.	1	2	3	4	5	6	7
30. J'essaie de contrôler mes pensées et ne pas trop m'inquiéter au sujet de choses.	1	2	3	4	5	6	7



Réponds aux questions suivantes en choisissant la réponse qui te correspond le mieux aujourd'hui.

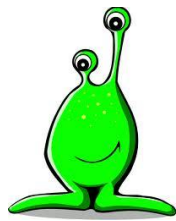
	Pas du tout d'accord	Assez pas d'accord	Un peu pas d'accord	Un peu d'accord	Assez d'accord	Très d'accord
Ma vie se déroule bien.	1	2	3	4	5	6
Ma vie est juste bien.	1	2	3	4	5	6
J'aimerais changer plusieurs choses dans ma vie.	1	2	3	4	5	6
Je souhaiterais avoir une vie différente.	1	2	3	4	5	6
J'ai une bonne vie.	1	2	3	4	5	6
J'ai ce que je veux dans la vie.	1	2	3	4	5	6
Ma vie est mieux que celle de la plupart des autres jeunes.	1	2	3	4	5	6



Réponds aux questions suivantes en choisissant la réponse qui te correspond le mieux aujourd'hui.

	Faux : Pas du tout comme moi	Plutôt faux	Plus faux que vrai	Plus vrai que faux	Plutôt vrai	Vrai : C'est vraiment comme moi
En général, il y a beaucoup de choses dont je peux être fier/fière.	1	2	3	4	5	6
En général, je ne suis pas bon.	1	2	3	4	5	6
La plupart des choses que je fais, je les fais bien.	1	2	3	4	5	6

Rien de ce que je fais ne finit bien.	1	2	3	4	5	6
Je n'ai pas beaucoup de choses dont je peux être fier/fière.	1	2	3	4	5	6
Je peux faire les choses aussi bien que la plupart des gens.	1	2	3	4	5	6
Je sens que ma vie n'est pas très utile.	1	2	3	4	5	6
Si j'essaie fort je peux faire ce que je veux.	1	2	3	4	5	6
En général, je suis un échec.	1	2	3	4	5	6



Réponds aux questions suivantes en ce qui concerne **tes préférences actuelles à l'école en général.**

Ce qu'on fait à l'école me plaît.	Pas du tout 1	2	3	4	5	6	Tout à fait 7
Ce que nous apprenons en classe est intéressant.	Pas du tout 1	2	3	4	5	6	Tout à fait 7
J'ai du plaisir à l'école.	Pas du tout 1	2	3	4	5	6	Tout à fait 7
J'aime l'école.	Pas du tout 1	2	3	4	5	6	Tout à fait 7
Combien de temps es-tu prêt(e) à consacrer au français (la matière)?	Très peu 1	2	3	4	5	6	Beaucoup 7
Combien d'efforts es-tu prêt(e) à consacrer au français?	Très peu 1	2	3	4	5	6	Beaucoup 7
Combien d'énergie es-tu prêt(e) à consacrer au français?	Très peu 1	2	3	4	5	6	Beaucoup 7
Il est important de réussir en mathématiques.	Très peu 1	2	3	4	5	6	Beaucoup 7
J'ai envie d'approfondir ce qu'on fait en mathématiques.	Très peu 1	2	3	4	5	6	Beaucoup 7
Combien d'efforts es-tu prêt(e) à consacrer aux mathématiques?	Très peu 1	2	3	4	5	6	Beaucoup 7
Aimes-tu l'école?	Très peu 1	2	3	4	5	6	Beaucoup 7
En pensant à tes notes scolaires, comment te classes-tu par rapport aux autres élèves de ton école qui ont ton âge?	Beaucoup plus bas que les autres 1	2	3	4	5	6	Beaucoup plus élevé que les autres 7
Si cela ne dépendait que de toi, jusqu'à quel point aimerais-tu continuer de poursuivre des études plus tard?	Très peu 1	2	3	4	5	6	Beaucoup 7
Jusqu'à quel point est-ce important pour toi d'avoir de bonnes notes?	Très peu 1	2	3	4	5	6	Beaucoup 7

**Tu as terminé! Merci
beaucoup d'avoir
participé cette année!**

