

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA RELATION ENTRE L'ADOLESCENT ET L'ADULTE RESPONSABLE
DE SON ACTIVITÉ ORGANISÉE

THÈSE DE SPÉCIALISATION
PRÉSENTÉE COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU BACCALAURÉAT EN PSYCHOLOGIE

PAR

MARC-OLIVIER LEMAY

SOUS LA SUPERVISION DE

FRANÇOIS POULIN

LE 30 AVRIL 2023

Remerciements

Je tiens à exprimer ma gratitude envers plusieurs personnes qui ont contribué à ce projet tout au long de la dernière année. Tout d'abord, merci à François Poulin qui m'a offert de travailler sur un sujet qui me tenait à cœur et m'a permis de me dépasser grâce à sa patience et ses conseils. Merci à Anne-Sophie Denault et à Hugues Leduc pour leur aide avec les analyses statistiques. Merci à ma copine qui a toujours su m'encourager et me redonner le sourire dans les moments plus difficiles. Merci à mes amis qui sont toujours là, de près ou de loin, après de longues années. Merci à mes parents pour leur soutien inconditionnel. Finalement, merci à mes collègues du Club de Patinage de Vitesse de Pointe-aux-Trembles de me permettre de contribuer au développement positif des jeunes dans un environnement sain et agréable pour tous.

Résumé

Les caractéristiques de la relation entre l'adolescent et l'adulte responsable de son activité organisée (AO) ont fait l'objet de peu de recherches. La présente étude vise à examiner si cette relation peut varier selon le type d'AO et à déterminer sa contribution sur le bien-être. Au total, 159 adolescents (62% filles) de cinquième secondaire qui participent à une AO ont complété des mesures sur la relation avec l'adulte responsable et sur deux indicateurs de bien-être (symptômes dépressifs et estime de soi). Les AOs ont été regroupées en trois catégories : les sports individuels, les sports d'équipe et les activités socio-culturelles. Des caractéristiques négatives (conflit) et positives (trois formes de soutien social) de la relation avec l'adulte sont examinées. Une MANOVA révèle des niveaux plus bas de soutien éducatif et plus élevés de conflits dans les sports d'équipe que dans les activités socio-culturelles. Des régressions hiérarchiques montrent que les liens entre les caractéristiques de la relation et le bien-être des adolescents varient selon le type d'AO pratiqué.

Mots clés : activités organisées, sports, adolescence, adulte, entraîneur.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	ii
Résumé	iii
Introduction	1
Problématique	1
La relation avec l'adulte responsable de l'AO	2
L'importance de regrouper les AOs en catégories	3
La relation avec l'adulte responsable dans les différents types d'AOs.....	4
<i>Sports individuels.</i>	5
<i>Sports d'équipe.</i>	5
<i>Activités socio-culturelles.</i>	6
La présente étude.....	6
Méthodologie	7
Participants	7
Devis et procédures	8
Instruments de mesure.....	8
<i>La participation à des activités organisées</i>	8
<i>Les caractéristiques de la relation avec l'adulte responsable</i>	9
<i>Les symptômes dépressifs en secondaire 4 et 5</i>	10
<i>L'estime de soi en secondaire 4 et 5</i>	11
Analyses statistiques	11
Résultats	12
Comparaison de la relation selon le type d'AO	12
Relations entre les caractéristiques de la relation et les indicateurs de bien-être.....	13
Discussion	15
Variations dans la relation avec l'adulte selon le type d'AO.....	15
Associations avec le bien-être	17
Effets modérateurs du type d'activité	18
Limites, forces et recherches futures.....	19
Implications pratiques	20
Conclusion	20
Références	22
Annexe A : Tableaux et figures	32
Tableau 1	32
Tableau 2	33
Tableau 3	34
Tableau 4	35
Tableau 5	36
Figure 1.....	37
Figure 2.....	38
Figure 3.....	39
Annexe B : Certificat d'approbation éthique	40

Introduction

Problématique

Les activités organisées (AOs) constituent des contextes sociaux susceptibles d'avoir un impact sur le développement des adolescents. Ces activités sont offertes en groupe, sur une base volontaire et sont structurées et supervisées par des adultes (Larson, 2000). De façon générale, la participation à des AOs est associée à une série d'effets bénéfiques, notamment sur la réussite et la persévérance scolaire, les compétences sociales et le bien-être psychologique (p. ex. estime de soi, symptômes dépressifs) de même qu'à une diminution des conduites à risque (voir Farb & Matjasko, 2012 pour une revue). Afin de rendre compte de ces effets, plusieurs études se sont concentrées sur des dimensions de la participation telles que l'intensité, l'engagement, la diversité et la durée (Bohnert et al., 2010) ou sur des processus sociaux tels que les pairs qui co-participent à l'activité (Poulin & Denault, 2013) et l'implication des parents (Anderson et al., 2003). Il est ici proposé d'examiner un processus social qui a été peu étudié jusqu'à maintenant : les caractéristiques de la relation que les adolescents entretiennent avec l'adulte responsable de leur activité. Cette étude vise à mieux cerner l'effet potentiel de cette relation sur le bien-être psychologique des adolescents. Il est également proposé qu'un tel effet pourrait varier selon le type d'AO pratiqué. Mieux connaître les caractéristiques de la relation que les adolescents entretiennent avec l'adulte responsable de leur AO permettrait de préciser celles qui sont les plus bénéfiques (ou néfastes) pour son développement et d'identifier les contextes (c.-à-d. types d'AOs) qui leur sont le plus favorables.

La relation avec l'adulte responsable de l'AO

À l'adolescence, les AOs sont généralement sous la responsabilité d'un adulte, par exemple l'entraîneur pour les équipes et les clubs sportifs et l'enseignant ou l'animateur pour les activités artistiques et culturelles. Cet adulte veille au bon déroulement de l'activité et transmet aux participants les habiletés nécessaires à une pratique réussie. La participation à une AO s'étalant sur plusieurs rencontres sur une base saisonnière ou annuelle, l'adolescent a potentiellement l'occasion de développer une relation significative avec cet adulte. Comme toute relation interpersonnelle, cette relation peut se caractériser par des aspects négatifs et des aspects positifs. Sur le plan négatif, certains conflits peuvent prendre place lorsque les buts de l'adolescent et ceux de l'adulte ne concordent pas et que ces désaccords mènent à des émotions négatives (Barki & Hartwick, 2004), voire une certaine détresse psychologique (Finch et al., 1999). Sur le plan positif, l'adulte responsable de l'AO occupe un rôle de transmission des habiletés et peut faire office d'enseignant, de modèle et de challenger (Hamilton & Darling, 1989). De plus, cet adulte peut constituer une source de soutien social supplémentaire dont pourrait bénéficier l'adolescent. De façon générale, le soutien social provenant d'adultes en dehors de la famille est favorable au bien-être des adolescents (Sterrett et al., 2011). Dans le contexte des AOs, un soutien élevé de la part de l'adulte responsable a été associé à une réduction des symptômes dépressifs (Denault & Poulin, 2008), en particulier chez les adolescents qui éprouvaient certaines difficultés avec leurs parents (Mahoney et al., 2002). Toutefois, ces études ont utilisé une conception générale du soutien social alors qu'il peut se présenter sous différentes formes. Certaines classifications ont été proposées, la plus utilisée étant celle de House (1981). Cet auteur a

proposé quatre types de soutien social. Le premier type est caractérisé par des démonstrations d'amour, de confiance, de bienveillance, de camaraderie et d'empathie. Le deuxième est basé sur l'orientation personnelle ainsi que le partage de connaissances et de conseils. Le troisième inclut les rétroactions, les encouragements et les informations permettant une auto-évaluation. Le quatrième type consiste en l'offre d'aide tangible telle que du temps ou de l'argent. Des études portant sur différents contextes relationnels ont montré que ces différents types de soutien étaient négativement associés aux symptômes dépressifs (Malecki & Demaray, 2003; Yeakel, 2019).

L'importance de regrouper les AOs en catégories

Les AOs ne constituent pas un tout homogène. Certains regroupements en catégories d'activités ont montré qu'elles étaient associées à des effets distincts sur le bien-être et le fonctionnement des adolescents (Farb & Matjasko, 2012; Hansen et al., 2010; Mahoney et al., 2005). Les catégories d'AOs ont le potentiel d'engager les jeunes vers des objectifs différents et de les exposer à diverses normes et dynamiques sociales (Mahoney et al., 2005; Rogoff et al., 1995). Par conséquent, ces types d'activités sont associés à une diversité de contenus et d'expériences, ce qui mène à des conséquences développementales variées (Larson et al., 2006; Schaefer et al., 2011).

À ce jour, aucune classification consensuelle des types d'AOs n'a été adoptée. Dans le cadre de la présente étude, les AOs seront regroupées en trois types fréquemment utilisés dans les écrits scientifiques : les sports individuels, les sports d'équipe et les activités socio-culturelles (Hansen et al., 2010; Viau & Poulin, 2015). Les sports individuels sont ceux dans lesquels l'adolescent performe seul et considère les autres participants comme des adversaires (Moiejes et al., 2018). Les sports d'équipe nécessitent

une coopération entre des coéquipiers visant l'atteinte d'un but commun. De façon générale, les activités sportives sont liées à une meilleure régulation émotionnelle, une meilleure estime de soi et à davantage de compétences sociales que les autres types d'activités (Eime et al., 2013). Cependant, la participation à des sports d'équipe entraînerait une diminution des symptômes anxieux et dépressifs alors que ce ne serait pas le cas pour les sports individuels (Pluhar et al., 2019; Sabiston et al., 2016; White-Gosselin et al., 2023). Enfin, les activités socio-culturelles comprennent toutes formes d'activités artistiques ou culturelles (p. ex. danse, musique, théâtre). La participation à ce type d'activités favoriserait l'exploration et le développement identitaire (Hansen et al., 2003; Larson et al., 2006).

La relation avec l'adulte responsable dans les différents types d'AOs

Selon la théorie du convoi social (Kahn & Antonucci, 1980), à tout moment dans sa vie, l'individu se positionne dans un réseau de personnes plus ou moins proches de lui et qui sont susceptibles de lui fournir du soutien social. Les relations entretenues avec ces personnes peuvent présenter différentes caractéristiques dépendamment de facteurs situationnels comme le rôle qu'elles remplissent (p. ex. parent, ami, professeur) et le milieu dans lequel se déroulent les contacts (Antonucci et al., 2013).

Appliquée au contexte des AOs, cette théorie suggère que le type de soutien social fourni par l'adulte peut varier selon des variables situationnelles qui, elles, changent d'un type d'AOs à un autre. Le style d'encadrement du responsable de l'AO, la culture spécifique à chaque AO, les attentes des adolescents envers l'adulte selon le type d'AO et les dynamiques interactionnelles différentes selon le type d'AO pourraient, par exemple, entraîner de telles variations. Certains de ces facteurs ont déjà été étudiés, mais

principalement dans le contexte des sports d'élite (Baker et al., 2003; Jowett & Nezlek, 2011; Lorimer & Jowett, 2009; Terry & Howe, 1984). Il est ici proposé de prolonger cet examen dans le contexte des différents types d'AOS à l'adolescence.

Sports individuels. Dans les sports individuels, la priorité est mise sur le développement et le progrès de chaque participant. Comme les athlètes ont des habiletés et des objectifs différents, les athlètes et les entraîneurs interagissent majoritairement un à un. Ces interactions plus fréquentes et plus longues permettraient le développement d'une relation plus étroite que dans les sports d'équipe (Salminen & Liukkonen, 1996). Une étude portant sur la relation qu'entretiennent les adolescents et leur entraîneur dans le sport récréatif a montré que cette relation était plus positive à tous les niveaux dans les sports individuels que dans les sports d'équipe (Garavand et al., 2017). Toutefois, il importe de noter que le milieu sportif est généralement associé à davantage d'interactions négatives à l'adolescence que les autres types d'activités (Hansen, 2003; Larson et al., 2006).

Sports d'équipe. Dans les sports d'équipe, le temps que les entraîneurs peuvent allouer à chaque athlète est beaucoup plus limité (Bloom et al., 1998). Puisqu'ils doivent s'assurer d'une cohésion dans leur équipe, les entraîneurs sont forcés d'être plus directifs (Baker et al., 2003). Les coéquipiers travaillent ensemble et l'entraîneur doit se concentrer sur l'ensemble de ce travail (Bloom et al., 1998; Jowett et al., 2005). Ainsi, l'entraîneur s'adresse souvent au groupe dans son ensemble et moins souvent individuellement à ses athlètes. Dans les sports d'équipe, la pression ressentie peut être partagée entre coéquipiers (Davis et al., 2019). Les participants à ce type de sport seraient donc moins portés à rechercher du soutien de la part de leur entraîneur que ceux des sports

individuels. De plus, bien que la coopération nécessaire dans les sports d'équipe favorise de meilleures relations entre les co-équipiers que dans les sports individuels (Poulin & Denault, 2013), les athlètes pratiquant des sports individuels rapportent une meilleure relation avec leur entraîneur (Baker et al, 2003; Salminen & Liukkonen, 1996; Vukadinović & Rađević, 2019).

Activités socio-culturelles. Peu d'études comparent les expériences vécues dans les activités socio-culturelles à celles vécues dans d'autres types d'activités (Larson et al., 2006). Toutefois, le domaine artistique est relativement peu propice à des expériences négatives (Hansen, 2003). Les activités socio-culturelles sont généralement non compétitives. Donc, les adolescents qui y prennent part sont moins à risque d'y vivre des échecs et de nécessiter le soutien de l'adulte responsable. Tout comme dans les sports, la culture spécifique à chaque activité peut influencer les normes qui régissent les échanges entre l'adolescent et l'adulte. Enfin, les activités socio-culturelles sont moins susceptibles d'exposer les adolescents à des interactions négatives avec l'adulte responsable comparativement au milieu sportif (Hansen, 2003).

La présente étude

Cette étude s'intéresse aux aspects positifs et négatifs de la relation que les adolescents entretiennent avec l'adulte responsable dans trois types d'AOs (c.-à-d. les sports individuels, les sports d'équipe et les activités socio-culturelles). Pour l'aspect positif, trois formes de soutien sont examinées en se basant sur le modèle de House (1981) : le soutien émotionnel, le soutien éducatif et l'appréciation de la compétence. L'aspect négatif est opérationnalisé par le niveau de conflit entre l'adolescent et l'adulte.

Le premier objectif consiste à vérifier si ces caractéristiques de la relation adolescent/adulte diffèrent dans les trois types d'AOs. À la lumière des points soulevés dans la section précédente, il est attendu que les adolescents participant à des sports individuels perçoivent plus de soutien émotionnel de la part de l'adulte responsable que ceux des deux autres types d'AOs (Hypothèse 1a). Le soutien éducatif et l'appréciation de la compétence ne devraient pas varier entre les types d'activité (H1b). Enfin, le niveau de conflit serait plus élevé dans les sports d'équipe que dans les autres AOs, et plus élevé dans les sports individuels que dans les activités socio-culturelles (H1c).

Le second objectif vise a) à examiner quels aspects de la relation avec l'adulte responsable sont les plus associés aux symptômes dépressifs et l'estime de soi, puis b) à vérifier si la force de ces liens est la même d'un type d'AOs à un autre. Une mesure des deux indicateurs de bien-être psychologique prise une année auparavant est également incluse comme variable contrôle dans les analyses. Il est attendu que les types de soutien social soient liés négativement aux symptômes dépressifs et positivement à l'estime de soi. Inversement, le conflit devrait être positivement relié aux symptômes dépressifs et négativement à l'estime de soi. L'objectif concernant l'effet modérateur du type d'AOs est exploratoire.

Méthodologie

Participants

Les données ont été recueillies dans le cadre d'une étude longitudinale ayant débutée en 2001 auprès de 390 élèves de sixième année (âge moyen = 12,38; ÉT = 0,42) de la commission scolaire de Laval. Les écoles étaient situées dans quatre quartiers de réalités socio-économiques différentes. La majorité des élèves étaient caucasiens (90%)

et nés au Canada (96%). Ces participants ont par la suite pris part à des évaluations annuelles. En 5^e secondaire, 303 adolescents ont répondu à la collecte de données. Parmi eux, 159 (62% filles) ont rapporté participer à au moins une AO entre les mois de septembre et juin et constituent l'échantillon retenu pour cette étude (voir méthode plus bas). La distribution du genre dans ce sous-échantillon était représentative de l'échantillon initial. Le taux de participation à une AO était significativement plus grand chez les adolescents qui vivaient avec leurs deux parents biologiques (57%) que chez ceux ayant une structure familiale autre (38%), $X^2(1, N = 299) = 7,76, p < 0,01$.

Devis et procédures

Les données ont été récoltées en deux étapes. L'identification des AOs s'est déroulée dans le cadre d'une entrevue téléphonique structurée menée par des assistants de recherche formés et encadrés. Quelques jours plus tard, les participants ont répondu aux items portant sur la relation avec l'adulte responsable et ont complété les mesures de bien-être psychologique à l'aide d'un questionnaire complété en classe sous la supervision d'un assistant de recherche. Le consentement écrit d'un parent a été préalablement obtenu. Les participants ont reçu une carte cadeau de 20\$ à titre de compensation. Ce projet a été approuvé par le Comité institutionnel de l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal.

Instruments de mesure

La participation à des activités organisées

Durant l'entrevue, les adolescents étaient invités à indiquer s'ils participaient à des AOs et si oui, indiquer laquelle ou lesquelles. Ceux qui participaient à plus d'une

activité devaient préciser laquelle était la principale pour eux. Ils devaient ensuite répondre à une série de questions pour cette activité.

Les critères suivants ont été appliqués afin de déterminer si l'activité nommée correspondait bien à une AO : 1) une participation régulière (au minimum une fois par mois), 2) la présence d'un adulte responsable de l'activité, 3) des rencontres encadrées par des règles, et 4) la présence d'un groupe de pairs. Les participants ont ensuite été regroupés selon le type d'AO rapporté : les sports individuels (n = 28 participants; p. ex. natation, karaté), les sports d'équipe (n = 44; p. ex. hockey, soccer) et les activités socio-culturelles (n = 58; p. ex. danse, peinture). Les autres participants (n = 29) n'ont pu être regroupés dans une catégorie homogène étant donné la trop grande diversité des AOs nommées (p. ex. club de robotique, comités étudiants, cours de cuisine, yoga) et leur fréquence trop basse.

Les caractéristiques de la relation avec l'adulte responsable

Dans le questionnaire papier distribué en classe, l'AO principale identifiée lors de l'entrevue téléphonique était préalablement inscrite. Les participants étaient invités à répondre aux questions suivantes en pensant à l'adulte responsable de cette activité. Le *conflict* a été mesuré par une échelle de trois items (p. ex. « Jusqu'à quel point toi et cet adulte êtes-vous en désaccord ou vous disputez-vous? ») extraite du *Network of Relationships Inventory* (Furman et Buhrmester, 1985). Les choix de réponses allaient de 1 (« Très peu ou jamais ») à 5 (« La plupart du temps »). La consistance interne de cette échelle est excellente ($\alpha = 0,91$).

Pour mesurer les trois formes de soutien social (selon la classification de House, 1981), nous avons puisé des items dans les échelles utilisées par Mahoney (et al., 2002) et

dans les études sur le mentorat (Hamilton & Darling, 1989). La forme de soutien axée sur l'aide instrumentale n'a pas été considérée, car elle a été jugée moins pertinente dans le cadre de la relation avec l'adulte responsable de l'AO. Le *soutien émotionnel* a été mesuré à l'aide de quatre items ayant trait à des démonstrations de confiance, de bienveillance, de camaraderie ou d'empathie. Le *soutien éducatif* a été évalué à l'aide de quatre items concernant l'orientation personnelle et le partage de connaissances et de conseils. Enfin, le *soutien appréciation de la compétence* a été mesuré avec quatre items qui réfèrent à des rétroactions, des encouragements et des informations permettant une auto-évaluation. Les items pour chacune de ces échelles sont présentés au Tableau 1. Des analyses factorielles confirmatoires ont été effectuées afin de tester la validité de ces regroupements d'items. Ces analyses ont révélé que ce modèle à trois facteurs présentait un bon ajustement aux données, avec un CFI de 0,92 et un TLI de 0,91. Les alpha de Cronbach pour ces échelles sont tous supérieurs à 0,85, ce qui indique une cohérence interne satisfaisante.

Les symptômes dépressifs en secondaire 4 et 5

Les symptômes dépressifs ont été mesurés en utilisant une version française du *Children's Depression Inventory* (Kovacs, 1981; voir Boivin et al., 1994 pour la traduction française). Dans cette étude, l'item référant aux idéations suicidaires a été retiré pour des raisons éthiques. Les 26 items comprennent chacun trois affirmations (p. ex. « Je suis fatigué parfois. »; « Je suis fatigué souvent. »; « Je suis fatigué tout le temps. »). Pour chaque item, les participants devaient choisir celle qui correspondait le mieux à leur état durant les deux dernières semaines. Chaque choix de réponse réfère à un score de 0 (symptômes moins sévères) à 2 (symptômes plus sévères). Un score global

allant de 0 à 52 a été calculé en additionnant tous les items. Le CDI a démontré une bonne validité interne et a été testé avec des échantillons cliniques et normatifs (Finch et al., 1985; Fundulis et al., 1991).

L'estime de soi en secondaire 4 et 5

L'estime de soi a été mesurée avec la version canadienne-française du Self-Perception Profile for Adolescents (Bouffard et al., 2002; voir Harter, 1988 pour la version originale). Cet instrument évalue neuf dimensions du concept de soi, une d'entre elle étant l'estime de soi générale. Sa validité se compare à celle de la version anglaise. Les participants ont répondu à cinq items présentant chacun deux affirmations. Ils ont dû choisir celle qui les représentait le plus et ensuite indiquer leur degré d'accord (p. ex. « Tout à fait vrai pour moi » ou « Pas du tout vrai pour moi »). Un score de 1 à 4 a été attribué pour chaque item. Un score moyen a ensuite été obtenu en additionnant chacun d'entre eux.

Analyses statistiques

Pour répondre au premier objectif, une analyse de variance multivariée (MANOVA) a été effectuée avec le type d'AOS comme variable indépendante (sport équipe, sport individuel et activités socioculturelles) et les quatre échelles de la relation avec l'adulte responsable comme variables dépendantes. Le postulat d'homogénéité de la variance a été vérifié l'aide du test de Levene. Les analyses post-hoc pour situer les différences ont été menées avec la procédure de Bonferroni ($p = 0,01$).

Pour répondre au deuxième objectif, une variable factice a été assignée à deux types d'AOS (c.-à-d. aux sports individuels et aux sports d'équipe). Le troisième type (les activités socio-culturelles) a été choisi comme catégorie de référence. Deux régressions

hiérarchiques ont été menées, une pour les symptômes dépressifs et une pour l'estime de soi. Les dimensions de la relation (c.-à-d. les trois types de soutien social et le conflit) ont été entrées comme prédicteurs dans un premier bloc. Afin de tester l'effet de l'appartenance au type d'AOs, les variables factices référant aux catégories d'AOs ont été ajoutées dans un deuxième bloc et des termes d'interactions entre les dimensions de la relation et les catégories d'AOs ont été introduits dans un troisième bloc. Enfin, les mêmes régressions ont été effectuées de nouveau, mais cette fois-ci en incluant comme variable contrôle dans le premier bloc la mesure de bien-être (symptômes dépressifs ou estime de soi) prise une année auparavant, en secondaire 4. Cette procédure avait pour objectif de préciser le modèle en tenant compte de la stabilité temporelle ainsi que de l'autocorrélation de ces mesures. Les modèles obtenus au-delà de la première étape étaient jugés significatifs lorsque la variation de R^2 était significative.

Résultats

Comparaison de la relation selon le type d'AOs

Les moyennes et les écarts-types des caractéristiques de la relation avec l'adulte responsable pour chaque catégorie d'AOs sont présentés dans le Tableau 2. Le test de Levene a indiqué que le postulat d'homogénéité de la variance était respecté pour toutes les variables à l'exception du conflit. Cependant, l'impact de ce non-respect est minime, car la présence de cette variable n'influence pas les autres résultats. Les résultats de la MANOVA ont révélé une différence significative entre les groupes, $F(2, 127) = 3,11, p < 0,01$. Des analyses univariées ont par la suite été réalisées afin de vérifier pour quelles variables s'appliquaient cette différence. Ces analyses ont révélé un effet significatif pour le soutien éducatif et pour le conflit (voir Tableau 2). Des comparaisons post-hoc avec la

méthode de Bonferroni ont permis de préciser ces effets. Les adolescents participants à des sports d'équipe ont rapporté un soutien éducatif significativement moins élevé que ceux qui participaient à des activités socio-culturelles. De plus, le conflit vécu dans les sports d'équipe était significativement plus élevé que celui vécu dans les activités socio-culturelles.

Puisque la variance du conflit n'était pas homogène parmi les trois groupes, une variable dichotomique (0 = absence de conflit et 1 = présence de conflit) a été créée. Un test du chi-carré a été effectué entre cette nouvelle variable et les catégories d'AOS. Les résultats ont confirmé que les conflits avec l'adulte étaient plus fréquents dans les sports d'équipe (40,9%) que dans les activités socioculturelles (15,5%), $X^2(2, N = 130) = 9,57$, $p < 0,01$.

Relations entre les caractéristiques de la relation et les indicateurs de bien-être

Les corrélations entre les variables à l'étude sont présentées au Tableau 3. Le soutien émotionnel ainsi que l'appréciation de la compétence sont liés négativement aux symptômes dépressifs et positivement à l'estime de soi. Le soutien éducatif est positivement lié à l'estime de soi. Le conflit est associé positivement aux symptômes dépressifs. Aucune relation n'a été observée entre le soutien éducatif et les symptômes dépressifs ni entre le conflit et l'estime de soi. Enfin, les trois formes de soutien étaient positivement corrélées entre elles.

Une analyse de régression a d'abord été menée avec les symptômes dépressifs comme variable dépendante. Les résultats sont rapportés au Tableau 4. À l'étape 1, le modèle avec les dimensions de la relation est significatif. Parmi les dimensions de la relation avec l'adulte, seul le conflit prédit significativement les symptômes dépressifs.

Le modèle incluant les interactions entre les dimensions de la relation et les types d'AOs (étape 3) était significatif. Un effet d'interaction significatif a été observé entre l'appréciation de la compétence et les types d'AOs. Des régressions linéaires simples ont été menées afin d'examiner l'effet de l'appréciation de la compétence sur les symptômes dépressifs séparément dans chaque type d'AOs. L'analyse des pentes simples montre que l'appréciation de la compétence a un effet plus grand sur la réduction des symptômes dépressifs dans les sports d'équipe que dans les autres types d'AOs (Figure 1). Enfin, le même modèle a été testé de nouveau, mais cette fois-ci en incluant les symptômes dépressifs mesurés une année auparavant comme variable contrôle dans l'étape 1. Les effets rapportés dans le premier modèle demeurent les mêmes.

Une analyse de régression a ensuite été conduite avec l'estime de soi comme variable dépendante (Tableau 5). À l'étape 1, le modèle comportant les dimensions de la relation est significatif. Seule l'appréciation de la compétence contribue positivement à l'estime de soi. Le modèle incluant les interactions entre les dimensions de la relation et les types d'AOs était significatif à l'étape 3. Deux effets significatifs d'interaction avec le type d'AOs ont été observés : le premier concerne le soutien émotionnel et le second le soutien éducatif. Afin de situer ces différences, une régression linéaire simple a été menée séparément dans chaque type d'AOs pour chacune de ces deux dimensions. Ces résultats sont illustrés aux Figures 2 et 3. L'analyse des pentes simples montre que le soutien émotionnel a un effet plus positif sur l'estime de soi dans les activités socio-culturelles que dans les autres types d'AOs. De plus, le soutien éducatif a un effet plus positif sur l'estime de soi dans les sports d'équipe que dans les autres types d'AOs.

Cependant, ces effets disparaissent lorsque que l'estime de soi une année avant est incluse dans le modèle comme variable contrôle.

Discussion

Cette étude visait à examiner les caractéristiques de la relation entre l'adolescent et l'adulte responsable dans différents types d'AOs, puis à déterminer ses liens avec le bien-être de l'adolescent. En premier lieu, les résultats ont révélé que cette relation véhiculait davantage de soutien éducatif et moins de conflit dans les activités socio-culturelles en comparaison aux sports d'équipe. Dans un deuxième temps, le conflit est apparu comme un prédicteur des symptômes dépressifs sur une base longitudinale; alors que l'appréciation de la compétence était associée de façon concomitante à l'estime de soi. Trois effets modérateurs du type d'AOs sur ces associations ont été observés et seront discutés.

Variations dans la relation avec l'adulte selon le type d'AOs

Comme attendu, la relation avec l'entraîneur dans les sports d'équipe semble véhiculer plus de conflit que la relation avec l'adulte responsable dans les activités socio-culturelles. Cela est cohérent avec les résultats de Hansen (2003) qui avait proposé comme explication que la pression de performance dans le sport mène l'entraîneur à employer des méthodes plus contrôlantes avec ses athlètes. Baker (2003) avait noté que ce genre de comportement était particulièrement nécessaire dans les sports d'équipe, puisque l'interdépendance entre les coéquipiers y nécessitait une plus grande structure.

Toutefois, bien que plusieurs auteurs soutiennent que la relation avec l'adulte est meilleure dans les sports individuels que dans les sports d'équipe (Baker et al., 2003; Lorimer & Jowett, 2009; Vukadinović & Rađević, 2019), la même tendance n'a pas été

constatée dans cet échantillon. Comme ces recherches ont été menées principalement auprès d'athlètes plus expérimentés, cela permet de soulever l'hypothèse que le niveau de compétition donne lieu à des processus relationnels différents selon le type de sport. Jowett et Nezlek (2011) ont trouvé que les athlètes et les entraîneurs de haut niveau ont besoin de développer une meilleure relation pour faire face aux facteurs de stress liés à la performance. La nécessité pour l'entraîneur de personnaliser son approche dans les sports individuels pourrait amplifier ce processus. Une autre hypothèse est que le nombre de participants dans le groupe diminue plus le sport individuel est pratiqué à un niveau compétitif (alors qu'il reste plus ou moins constant dans les sports d'équipe) et que cela permet aux entraîneurs d'accorder davantage de temps à leurs athlètes. Malgré cela, une étude avait trouvé que la relation entre l'adolescent et l'entraîneur était plus positive dans les sports individuels, même au niveau récréatif (Garavand et al., 2017). Nous pouvons expliquer cette disparité par le fait que tous les participants y étaient de sexe masculin. En effet, les hommes reçoivent davantage de soutien social de leur entraîneur dans les sports individuels que dans les sports d'équipe alors que l'inverse est vrai pour les femmes (Vukadinović & Rađević, 2019).

Les résultats révèlent également que le soutien éducatif était plus élevé dans les activités socio-culturelles que dans les sports d'équipe. Cela pourrait suggérer que certaines de ces activités sont davantage axées sur l'apprentissage et l'acquisition de connaissances. Par ailleurs, le rôle régulateur des activités artistiques sur les émotions est largement documenté (Fancourt et al., 2020; Fancourt & Ali, 2019). En s'auto-régulant à travers leur activité, ces adolescents susciteraient moins le soutien émotionnel de la part de l'adulte, ce qui lui permettrait de se consacrer davantage à l'enseignement. D'autre

part, cette différence dans le soutien éducatif pourrait également suggérer que les entraîneurs de sports d'équipe négligent cette dimension de leur rôle. Bien que cette hypothèse ne soit pas directement soutenue par les résultats de cette étude, le niveau de ce soutien perçu par les adolescents dans ce type d'activité était particulièrement bas (Tableau 2).

Associations avec le bien-être

Le lien entre le conflit et les symptômes dépressifs est demeuré significatif lorsque nous avons tenu compte du niveau de ces symptômes l'année précédente. D'un point de vue pratique, ce résultat évoque l'importance de minimiser le conflit dans la relation avant de chercher à maximiser ses dimensions positives. Ce résultat est également cohérent avec le constat que le négatif compte davantage que le positif dans les interactions sociales (Rook, 1990). En revanche, des chercheurs ont reconsidéré ces propos en montrant que les conflits pouvaient, jusqu'à un certain point, prédire des conséquences positives lorsqu'ils survenaient dans le cadre de relations hautement soutenantes (Laursen & Hafen, 2010). Un tel examen dépasse le cadre de la présente étude, mais pourrait permettre de nuancer des résultats futurs.

Une association positive entre l'appréciation de la compétence et l'estime de soi a été relevée. Ce résultat était attendu, car des effets similaires ont été notés en milieu scolaire (Carlson et al., 2000; Hurd et al., 2018). Toutefois, il est possible que le lien entre l'appréciation de la compétence et l'estime de soi soit bidirectionnel. Les adolescents ayant une estime d'eux-mêmes élevée pourraient être plus portés à rechercher du soutien chez l'adulte responsable (Marshall et al., 2014). Cela étant dit, cette association est disparue lorsque nous avons contrôlé pour l'estime de soi mesurée une

année plus tôt. L'estime de soi tend à être un construit particulièrement stable dans le temps (Kuster & Orth, 2013).

Effets modérateurs du type d'activité

En plus des effets principaux des caractéristiques de la relation, trois effets modérateurs du type d'activité ont été trouvés. Ces effets sont importants, car ils sont apparus après qu'une grande partie de la variance ait été prise en compte (c.-à-d. à l'étape 3 du modèle de régression).

Le premier effet modérateur révèle que l'effet bénéfique de l'appréciation de la compétence sur les symptômes dépressifs est plus grand dans les sports d'équipe. Dans ces activités, les rétroactions sont souvent données en groupe, ce qui permet à l'adolescent de voir ses efforts valorisés devant ses pairs. Cela lui permettrait de se comparer favorablement aux autres, ce qui est considéré comme un facteur de protection face à la dépression (Allen & Badcock, 2003; Swallow & Kuiper, 1988). Les adolescents présentant des symptômes dépressifs pourraient être spécialement sensibles aux informations leur permettant de se comparer aux autres (Weary et al., 1987).

Un deuxième effet de modulation a montré que le soutien émotionnel avait un plus grand effet sur l'estime de soi dans les activités socio-culturelles que dans les autres catégories d'A.Os. Étant donné que ces activités impliquent des processus touchant à l'exploration de soi et au développement identitaire (Hansen et al., 2003; Larson et al., 2006), il est possible que le soutien émotionnel fourni par l'adulte facilite ces expériences. Par exemple, une régulation émotionnelle accrue pourrait entraîner davantage d'émotions positives, ce qui favoriserait cette exploration (Fredrickson, 2001; Tugade & Fredrickson, 2007). De plus, il est possible que les adolescents qui se jugent

mieux soutenus se sentent aussi plus acceptés dans la construction de leur identité, ce qui les aiderait à construire une estime de soi plus positive (Ziller et al., 1969).

Un troisième effet modérateur du type d'activité montre que l'effet du soutien éducatif sur l'estime de soi est plus prononcé chez les adolescents pratiquant des sports d'équipe. Compte tenu du peu d'information sur la façon dont le soutien éducatif se présente dans les sports d'équipe, aucune explication à ce phénomène ne peut être proposée.

Limites, forces et recherches futures

Certaines limites doivent être mentionnées. Premièrement, le nombre de participants dans chaque catégorie d'AOs est petit et ils proviennent d'un échantillon relativement homogène sur le plan socio-démographique. Deuxièmement, toutes les mesures utilisées sont auto-rapportées, ce qui pourrait entraîner certains problèmes de variance partagée sur la méthode. Troisièmement, il s'agit d'un devis corrélationnel qui ne permet pas d'établir de lien de causalité entre les variables à l'étude.

Ces limites sont toutefois compensées par certaines forces. Cette étude est la première à examiner plusieurs dimensions de la relation entre l'adolescent et l'adulte responsable à travers différentes catégories d'activités organisées. Les effets modérateurs constatés sont apparus sous des conditions strictes. De plus, la présente étude a une large portée, considérant qu'environ 75 à 85% des adolescents nord-américains prennent part à au moins une AO au cours de l'année (Feldman & Matjasko, 2005; Guèvremont et al., 2008; Mahoney et al., 2006).

Il est recommandé de poursuivre ces travaux en validant les résultats obtenus dans cette étude auprès d'un échantillon plus grand et plus varié sur le plan socio-

démographique. Certaines variables modératrices telles que le genre, le niveau de pratique de l'activité (p. ex. récréatif versus compétitif) et des dimensions de la participation (fréquence, durée, etc.) gagneraient à être examinées. En effet, plusieurs chercheurs ont rapporté que la qualité de la relation avec l'entraîneur variait selon le genre de l'athlète (Baker et al., 2003; Vukadinović & Rađević, 2019) et d'autres ont observé que le lien entre le conflit et la dépression était plus fort chez les filles à l'adolescence (Hankin et al., 2007). Le niveau de pratique est susceptible d'être lié au degré de compétences que possède l'adulte dans son rôle ainsi qu'à la pression de performance portée dans la relation. Quant à la participation de l'adolescent, plus il sera engagé et aura son activité à cœur, plus les expériences qu'il y vivra auront le potentiel d'influencer son développement. De plus, la durée de la relation entre l'adolescent et l'adulte peut être liée à sa qualité. Finalement, afin de rendre compte de l'influence du soutien éducatif sur l'estime de soi dans les sports d'équipe, il conviendrait d'investiguer la façon spécifique dont celui-ci se manifeste dans les différents types d'activités.

Implications pratiques

Les organismes responsables des activités organisées devraient être encouragés à sensibiliser les adultes responsables au rôle qu'ils occupent dans le bien-être des adolescents. Des formations devraient être offertes afin qu'ils puissent apprendre à reconnaître et à appliquer les différents types de soutien social. Des stratégies de réduction du conflit pourraient aussi leur être enseignées.

Conclusion

La présente étude contribue à mettre en lumière le rôle de l'adulte responsable dans les activités organisées. Dans l'ensemble, elle permet d'affirmer que cet adulte a un

rôle à jouer dans le bien-être des adolescents. Les résultats suggèrent que la relation entre l'adolescent et l'adulte responsable varie en fonction du type d'AO et que les conséquences bénéfiques de cette relation peuvent être amplifiées par le type d'activité. Il est cependant important de souligner que chaque relation est unique et a le potentiel d'influencer le développement de l'adolescent, indépendamment du contexte dans lequel elle se déroule.

Références

- Allen, N. B., & Badcock, P. B. T. (2003). The social risk hypothesis of depressed mood: Evolutionary, psychosocial, and neurobiological perspectives. *Psychological Bulletin*, 129(6), 887–913. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.6.887>
- 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. [https://doi.org/10.1016/s0193-3973\(03\)00046-7](https://doi.org/10.1016/s0193-3973(03)00046-7)
- Antonucci, T. C., Ajrouch, K. J., & Birditt, K. S. (2013). The Convoy Model: Explaining social relations from a multidisciplinary perspective. *The Gerontologist*, 54(1), 82-92. <https://doi.org/10.1093/geront/gnt118>
- Baker, J., Yardley, J., & Côté, J. (2003). Coach behaviors and athlete satisfaction in team and individual Sports. *International Journal of Sport Psychology*, 34(3), 226–239.
- Barki, H., & Hartwick, J. (2004). Conceptualizing the construct of interpersonal conflict. *International Journal of Conflict Management*, 15(3), 216–244. <https://doi.org/10.1108/eb022913>
- Bohnert, A., Fredricks, J., & Randall, E. (2010). Capturing unique dimensions of youth organized activity involvement. *Review of Educational Research*, 80(4), 576–610. <https://doi.org/10.3102/0034654310364533>
- Bloom, G., Durand-Bush, N., Schinke, R., & Salmela, J. (1998). The importance of mentoring in the development of coaches and athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 29, 267-281.

- Boivin, M., Poulin, F., & Vitaro, F. (1994). Depressed mood and peer rejection in childhood. *Development and Psychopathology*, 6, 483–498.
- Bouffard, T., Seidah, A., McIntyre, M., Boivin, M., Vezeau, C., & Cantin, S. (2002). Mesure de l'estime de soi à l'adolescence: version canadienne-française du Self-Perception Profile for Adolescents de Harter. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 34(3), 158–162. <https://doi.org/10.1037/h0087167>
- Carlson, C., Uppal, S., & Prosser, E. C. (2000). Ethnic differences in processes contributing to the self-esteem of early adolescent girls. *The Journal of Early Adolescence*, 20(1), 44–67. <https://doi.org/10.1177/0272431600020001003>
- Davis, L., Stenling, A., Gustafsson, H., Appleby, R., & Davis, P. (2019). Reducing the risk of athlete burnout: Psychosocial, sociocultural, and individual considerations for coaches. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 14(4), 444–452. <https://doi.org/10.1177/1747954119861076>
- Denault, A.-S. et Poulin, F. (2008). Associations between interpersonal relationships in organized leisure activities and youth adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 28, 477-502.
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., & Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(1), 98. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-98>

- Fancourt, D., & Ali, H. (2019). Differential use of emotion regulation strategies when engaging in artistic creative activities amongst those with and without depression. *Scientific Reports*, 9(1), 9897. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-46138-3>
- Fancourt, D., Garnett, C., & Müllensiefen, D. (2020). The relationship between demographics, behavioral and experiential engagement factors, and the use of artistic creative activities to regulate emotions. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/aca0000296>
- 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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.3102/00346543075002159>
- Finch, A. J., Saylor, C. F., & Edwards, G. L. (1985). Children's Depression Inventory: Gender and grade norms for normal children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 424–425.
- Finch, J. F., Okun, M. A., Pool, G. J., & Ruehlman, L. S. (1999). A comparison of the influence of conflictual and supportive social interactions on psychological distress. *Journal of Personality*, 67(4), 581-621.

- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, *56*(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fundulis, T., Berney, T. P., Kolvin, O., Famuyiva, O. O., Barrett, T., Bhate, S., et al. (1991). Reliability and validity of two rating scales in the assessment of childhood depression. *British Journal of Psychiatry*, *159*, 36–40.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, *21*(6), 1016–1024. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.6.1016>
- Garavand, F., Sayady, M., Azady, Y., Eidipour, K. (2017). Comparison of coach-athlete relationships in team and individual sports in Kermanshah and the relationship with self-confidence. *Sports Psychology*, *2*(2), 35-44.
- Guèvremont, A., Findlay, L., & Kohen, D. (2008). Activités parascolaires organisées des enfants et des jeunes au Canada. *Statistique Canada*, (82-003), 68-74.
- Hamilton, S. F., & Darling, N. (1989). Mentors in adolescents' lives. Dans K. Hurrelmann & U. Engel (Eds.), *The social world of adolescents: International perspectives*, 121-139. Oxford, England: Walter de Gruyter.
- Hankin, B. L., Mermelstein, R., & Roesch, L. (2007). Sex differences in adolescent depression: stress exposure and reactivity models. *Child Development*, *78*(1), 279–295. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00997.x>
- 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.

- Hansen, D. M., Larson, R., & Dworkin, J. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 25–56.
- Harter, S. (1988). Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents. University of Denver.
- House, J. S. (1981). Work stress and social support. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hurd, N. M., Albright, J., Wittrup, A., Negrete, A., & Billingsley, J. (2018). Appraisal support from natural mentors, self-worth, and psychological distress: Examining the experiences of underrepresented students transitioning through college. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(5), 1100–1112.
<https://doi.org/10.1007/s10964-017-0798-x>
- Jowett, S. (2005). On repairing and enhancing the coach-athlete relationship. Dans S. Jowett & M. Jones (Eds.), *The Psychology of Coaching*, 14–26. Leicester: The British Psychological Society.
- Jowett, S., & Nezlek, J. (2011). Relationship interdependence and satisfaction with important outcomes in coach–athlete dyads. *Journal of Social and Personal Relationships*, 29(3), 287–301. <https://doi.org/10.1177/0265407511420980>
- Kahn, R.L., Antonucci., T.C. (1980). Convoys over the life course: Attachment, roles and social support. *Life-Span Development and Behavior*, 3, 253-286.
- Kovacs M. (1981). Rating scales to assess depression in school-aged children. *Acta Paedopsychiatrica*, 46(5-6), 305–315.

- Kuster, F., & Orth, U. (2013). The long-term stability of self-esteem: Its time-dependent decay and nonzero asymptote. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(5), 677–690. <https://doi.org/10.1177/0146167213480189>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.849>
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170–183. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.170>
- Laursen, B., & Hafen, C. A. (2010). Future directions in the study of close relationships: Conflict is bad (Except when it's not). *Social Development*, 19(4), 858–872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00546.x>
- Lorimer, R., & Jowett, S. (2009). Empathic accuracy in coach-athlete dyads who participate in team and individual sports. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 152–158. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.06.004>
- 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. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2006.tb00049.x>
- Mahoney, J., Schweder, A. E., & Stattin, H. (2002). Structured after-school activities as a moderator of depressed mood for adolescents with detached relations to their parents. *Journal of Community Psychology*, 30(1), 69–86. <https://doi.org/10.1002/jcop.1051>
- Malecki, C., & Demaray, M. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and

- instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18, 231-252.
<https://doi.org/10.1521/scpq.18.3.231.22576>
- Marshall, S. L., Parker, P. D., Ciarrochi, J., & Heaven, P. C. L. (2014). Is self-esteem a cause or consequence of social support? A 4-year longitudinal study. *Child Development*, 85(3), 1275–1291. <https://doi.org/10.1111/cdev.12176>
- Moeijes, J., van Busschbach, J. T., Bosscher, R. J., & Twisk, J. W. R. (2018). Sports participation and psychosocial health: a longitudinal observational study in children. *BMC Public Health*, 18(1), 702. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5624-1>
- Pluhar, E., McCracken, C., Griffith, K. L., Christino, M. A., Sugimoto, D., & Meehan, W. P., 3rd (2019). Team sport athletes may be less likely to suffer anxiety or depression than individual sport athletes. *Journal of Sports Science & Medicine*, 18(3), 490–496.
- Poulin, F., & Denault, A.-S. (2013). Friendships with co-participants in organized activities: Prevalence, quality, friends' characteristics, and associations with adolescents' adjustment. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2013(140), 19–35. <https://doi.org/10.1002/cad.20035>
- Rogoff, B., Baker-Sennet, J., Lacasa, P., & Goldsmith, D. (1995). Development through participation in sociocultural activity. Dans J. J. Goodnow, P. J. Miller, & F. Kessel (Eds.), *Cultural practices as contexts for development: New Directions for Child Development*, 67, 45– 65.

- Rook, K. S. (1990). Parallels in the Study of Social Support and Social Strain. *Journal of Social and Clinical Psychology, 9*(1), 118-132. <https://doi.org/10.1521/jscp.1990.9.1.118>
- Sabiston, C. M., Jewett, R., Ashdown-Franks, G., Belanger, M., Brunet, J., O'Loughlin, E., & O'Loughlin, J. (2016). Number of years of team and individual sport participation during adolescence and depressive symptoms in early adulthood, *Journal of Sport and Exercise Psychology, 38*(1), 105-110.
- Salminen, S., & Liukkonen, J. (1996). Coach-athlete relationship and coaching behavior in training sessions. *International Journal of Sport Psychology, 27*, 59-67.
- Schaefer, D. R., Simpkins, S. D., Vest, A. E., & Price, C. D. (2011). The contribution of extracurricular activities to adolescent friendships: New insights through social network analysis. *Developmental Psychology, 47*(4), 1141–1152. <https://doi.org/10.1037/a0024091>
- Sterrett, E. M., Jones, D. J., McKee, L. G., & Kincaid, C. (2011). Supportive non-parental adults and adolescent psychosocial functioning: using social support as a theoretical framework. *American Journal of Community Psychology, 48*(3-4), 284–295. <https://doi.org/10.1007/s10464-011-9429-y>
- Swallow, S. R., & Kuiper, N. A. (1988). Social comparison and negative self-evaluations: An application to depression. *Clinical Psychology Review, 8*(1), 55-76. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0272-7358\(88\)90049-9](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0272-7358(88)90049-9)
- Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology, 13*(2), 187–202. <https://doi.org/10.1007/BF00905728>

- Terry, P. C., & Howe, B. L. (1984). Coaching preferences of athletes. *Canadian Journal of Applied Sport sciences. Journal Canadien des Sciences Appliquées au Sport*, 9(4), 188–193.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2007). Regulation of positive emotions: Emotion regulation strategies that promote resilience. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 8(3), 311–333. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9015-4>
- Viau, A., & Poulin, F. (2015). Youths' organized activities and adjustment in emerging adulthood: A multidimensional conception of participation. *Journal of Research on Adolescence*, 25, 652-667.
- Vukadinović, S., & Rađević, N. (2019). The coach-athlete relationship of young talented athletes from Bosnia and Herzegovina. *Fizicka kultura*.
<https://doi.org/10.593olymp7/fizkul1902230V>
- Weary, G., Elbin, S., & Hill, M. G. (1987). Attributional and social comparison processes in depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 605–610.
<https://doi.org/10.1037//0022-3514.52.3.605>
- White-Gosselin, C.-É., Poulin, F., & Denault, A.-S. (2023). Trajectories of team and individual sports participation in childhood and links with internalizing problems. *Social Development*, 32, 348– 364. <https://doi.org/10.1111/sode.12640>
- Yeakel, M. D. (2019). The development of the late adolescent social support inventory and an examination of social support's impact on depression in adolescents (Mémoire). Eastern Illinois University, Charleston.

Ziller, R. C., Hagey, J., Smith, M., & Long, B. H. (1969). Self-esteem: A self-social construct. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(1), 84–95. <https://doi.org/10.1037/h0027374>

Annexe A : Tableaux et figures

Tableau 1

Items regroupés sous la classification de House (1981)

Dimension du soutien social	Items
Soutien émotionnel	<ol style="list-style-type: none"> 1. « Je fais confiance à l'adulte présent à cette activité. » 2. « Si j'avais un problème, je n'hésiterais pas à aller lui en parler. » 3. « Cet adulte se soucie de mon bien-être et me considère important. » 4. « J'ai du plaisir en compagnie de cet adulte. »
Soutien éducatif	<ol style="list-style-type: none"> 1. « J'ai appris comment faire certaines choses en regardant l'adulte agir. » 2. « J'ai acquis des connaissances, de l'information et des habiletés en fréquentant cet adulte. » 3. « Cet adulte m'a fait découvrir de nouvelles idées, de nouveaux intérêts et de nouvelles expériences. » 4. « Cet adulte m'a transmis de ses valeurs. »
Appréciation de la compétence	<ol style="list-style-type: none"> 1. « Cet adulte souligne les efforts que je fais dans l'activité. » 2. « Cet adulte me donne du feedback constructif. » 3. « Cet adulte m'encourage à faire de mon mieux. » 4. « Cet adulte me pousse à me dépasser. »

Tableau 2*Moyennes (et ÉT) des dimensions de la relation par catégorie d'AO*

Dimensions de la relation	Catégories d'AO			Comparaisons entre les groupes
	Sports individuels	Sports d'équipe	Activités socio-culturelles	
Soutien émotionnel	3,38 (1,33)	3,60 (1,14)	3,63 (1,28)	$F(2, 127) = 0,43, p = 0,65$
Soutien éducatif	3,11 (1,23)	2,70 (1,18)	3,47 (1,33)	$F(2, 127) = 4,58, p = 0,01$
Appréciation de la compétence	3,71 (1,35)	3,84 (1,13)	3,92 (1,15)	$F(2, 127) = 0,32, p = 0,73$
Conflit	1,29 (0,84)	1,52 (0,77)	1,13 (0,36)	$F(2, 127) = 4,67, p = 0,01$

Tableau 3*Corrélations*

Variable	1	2	3	4	5
1. Soutien émotionnel	-				
2. Soutien éducatif	0,67*	-			
3. Appréciation de la compétence	0,76**	0,68**	-		
4. Conflit	-0,27**	-0,27**	-0,12	-	
5. Symptômes dépressifs	-0,22*	-0,08	-0,18*	0,22*	-
6. Estime de soi	0,23**	0,21*	0,29**	-0,13	-0,54**

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

Tableau 4*Régression hiérarchique avec la dépression comme variable dépendante*

Variables	B (stand.)	<i>t</i>	F	ddl	R ²	ΔR ²
Étape 1			3,26*	(4, 125)	0,10	
Soutien émotionnel	-0,19	-1,36				
Soutien éducatif.	0,19	1,55				
Appréciation de la compétence	-0,14	-0,98				
Conflit	0,20	2,24*				
Étape 2			2,44*	(6, 123)	0,10	0,10
Sport individuel	0,10	1,00				
Sport d'équipe	-0,04	-0,35				
Étape 3			2,90***	(14, 115)	0,26	0,16**
Soutien émotionnel*sport individuel	-0,29	-1,57				
Soutien émotionnel*sport d'équipe	0,26	1,59				
Soutien éducatif*sport individuel	-0,14	-0,98				
Soutien éducatif*sport d'équipe	-0,21	-1,29				
Appréciation de la compétence*sport individuel	0,53	2,59*				
Appréciation de la compétence*sport d'équipe	-0,13	-0,75				
Conflit*sport individuel	-0,28	-1,76				
Conflit*sport d'équipe	0,08	0,45				

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.

Tableau 5*Régression hiérarchique avec l'estime de soi comme variable dépendante*

Variables	B (stand.)	<i>t</i>	F	ddl	R ²	ΔR ²
Étape 1			3,12*	(4, 125)	0,09	
Soutien émotionnel	-0,02	-0,11				
Soutien éducatif.	0,00	0,01				
Appréciation de la compétence	0,28	2,00*				
Conflit	-0,10	-1,12				
Étape 2			2,28*	(6, 123)	0,10	0,09
Sport individuel	-0,10	-1,09				
Sport d'équipe	-0,01	-0,13				
Étape 3			2,59**	(14, 115)	0,24	0,14*
Soutien émotionnel*sport individuel	-0,05	-0,28				
Soutien émotionnel*sport d'équipe	-0,42	-2,50*				
Soutien éducatif*sport individuel	0,14	0,97				
Soutien éducatif*sport d'équipe	0,59	3,57***				
Appréciation de la compétence*sport individuel	-0,25	-1,19				
Appréciation de la compétence*sport d'équipe	-0,09	-0,54				
Conflit*sport individuel	0,25	1,53				
Conflit*sport d'équipe	0,37	1,98				

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.

Figure 1

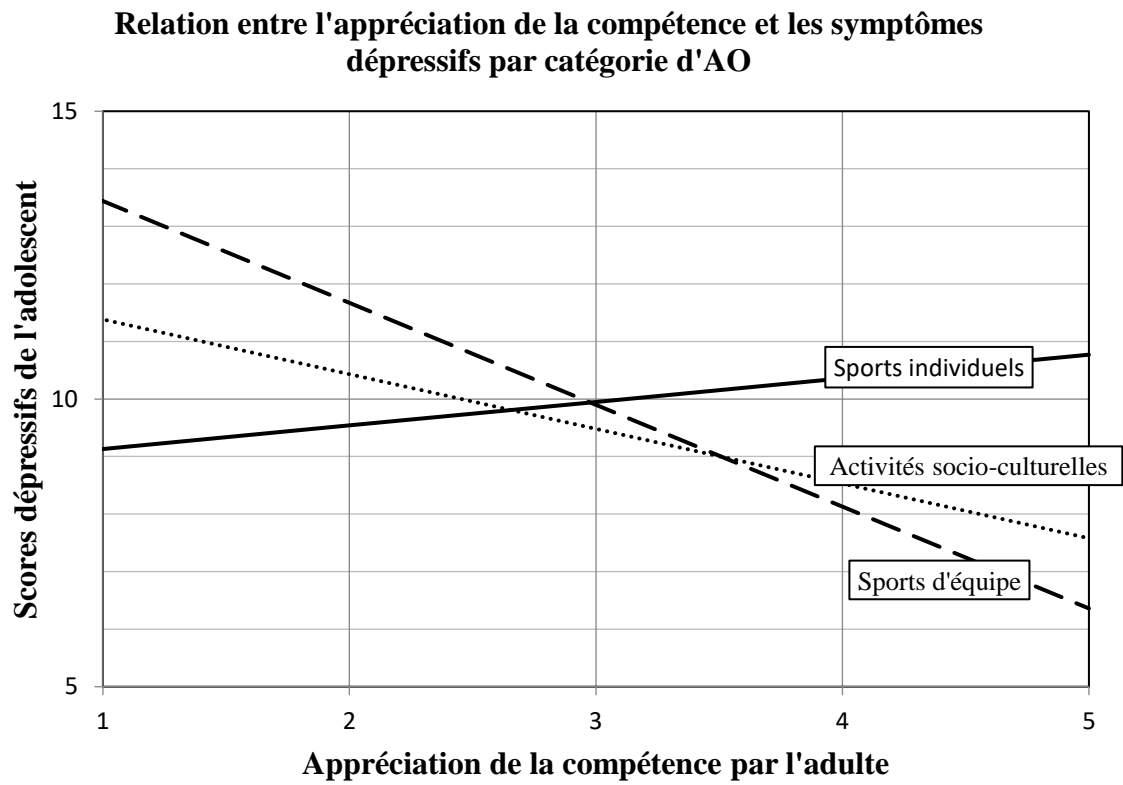


Figure 2

Relation entre le soutien émotionnel et l'estime de soi par
catégorie d'AO

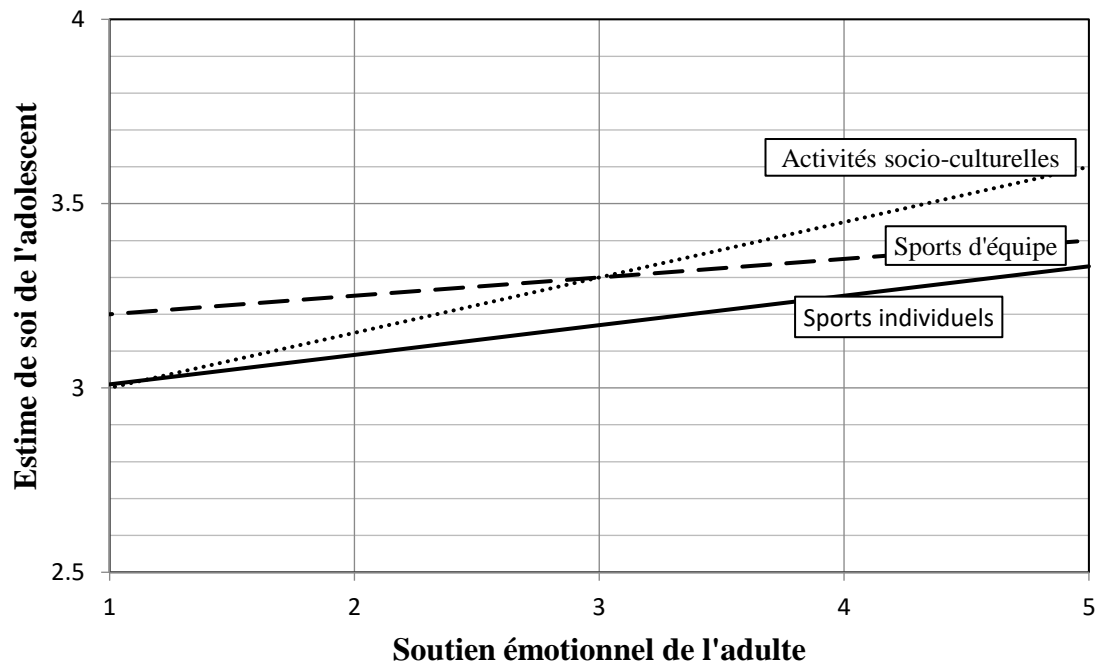
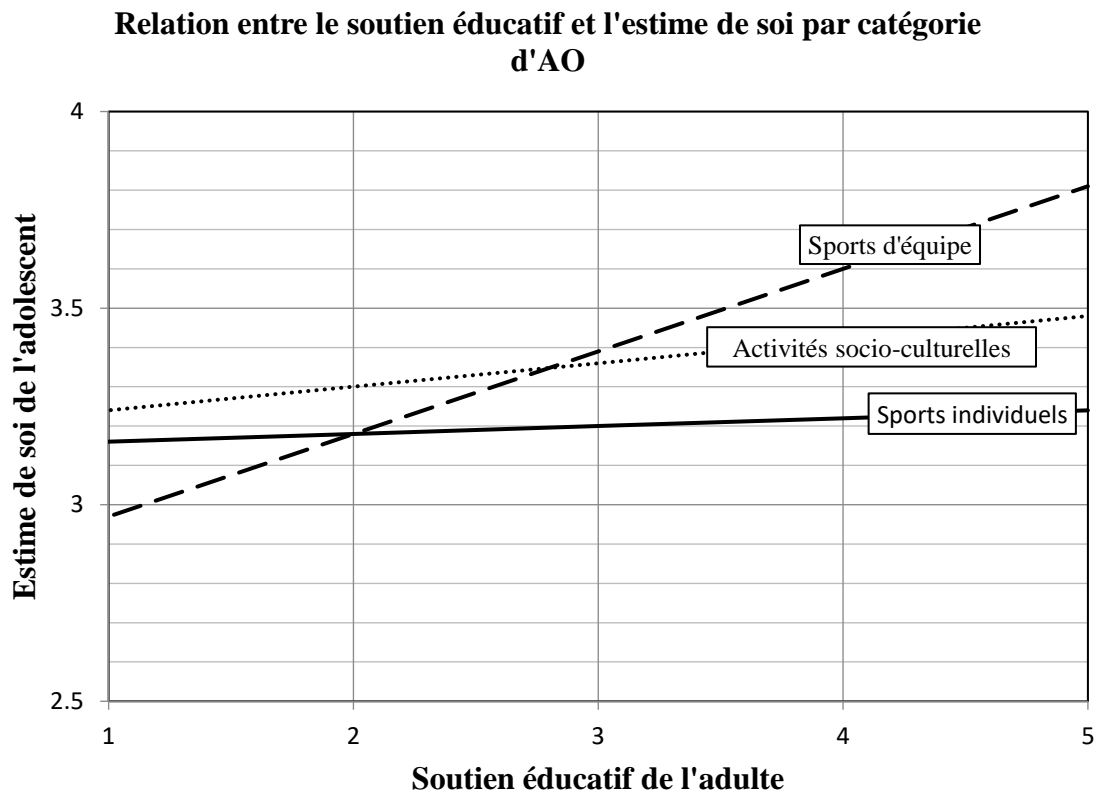


Figure 3



Annexe B : Certificat d'approbation éthique

UQÀM Comité institutionnel d'éthique
de la recherche avec des êtres humains
Université du Québec à Montréal

Montréal, le 4 juin 2007

Monsieur François Poulin
Professeur
Département de psychologie

Objet : Projet de recherche intitulé : «*Activités parascolaires et réussite scolaire*»,
financé par le FQRSC.

Cher monsieur,

Suite au complément d'information reçu et aux recommandations émises par le Comité, il m'est agréable de vous confirmer l'acceptation de votre protocole de recherche au plan éthique. Vous trouverez ci-joint le certificat de conformité à l'éthique émis par le Comité et valide pour la durée du projet.

Le Comité est d'accord avec votre proposition de contacter par téléphone les parents dans le but d'aller chercher leur autorisation verbale pour contacter leur adolescent. Le Comité vous demande de consigner par écrit l'autorisation verbale donnée par le parent (date, heure, nom du parent et référence au projet).

Je vous rappelle qu'il est de votre responsabilité d'informer le Comité des modifications majeures qui seront apportées à votre projet, en cours de réalisation, et qui ont trait à la participation des sujets humains.

Le Comité vous remercie d'avoir porté votre demande d'approbation à son attention et vous souhaite le plus grand succès dans la poursuite de vos travaux.



Joseph Josy Lévy, Ph.D.
Professeur
Président

Case postale 8888, succursale Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3P8 CANADA

No. 071306

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a examiné le protocole de recherche suivant :

Responsable(s) du projet : François Poulin

Département ou École : Psychologie

Titre du projet : « *Activités parascolaires et réussite scolaire* ».

Étudiant (s) réalisant leurs projets de mémoire ou de thèse dans le cadre du présent projet ou programme :

Samantha Damiens, candidate au doctorat en psychologie

Ce protocole de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le « *Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM* ».

Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains.

Le présent certificat est valide pour la durée du projet.

Membres du Comité

Marc Bélanger, Directeur, Département de kinanthropologie

Henriette Bilodeau, Professeure, Département Organisation et ressources humaines

René Binette, Directeur, Écomusée du fier monde, Représentant de la collectivité

Shahira Fawzi, Enseignante retraitée de la CSDM, Représentante de la collectivité

Joseph Josy Lévy, Professeur, Département de sexologie et Institut Santé et Société

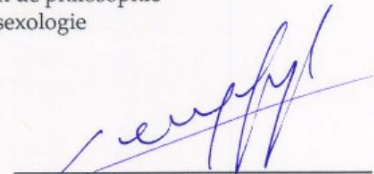
Francine M. Mayer, Professeure, Département des sciences biologiques

Christian Saint-Germain, Professeur, Département de philosophie

Jocelyne Thériault, Professeure, Département de sexologie

4 juin 2007

Date



Joseph Josy Lévy
Président du Comité