

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ A

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC A TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

DANY LESSARD

ÉLABORATION ET VALIDATION D'UNE MESURE
DE STRESS PSYCHOLOGIQUE POUR ENFANTS

SEPTEMBRE 1994

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Sommaire

La présente recherche vise à élaborer et évaluer un instrument de mesure du stress psychologique chez l'enfant. Cette mesure s'adresse à des enfants du deuxième cycle du primaire. Pour établir le rationnel de l'épreuve en élaboration, un contexte théorique expose les travaux antérieurs, pertinents à l'évaluation du stress psychologique. Il précise la notion de stress en proposant un bref survol historique de ce qui s'est fait à ce jour dans ce domaine d'étude. Par le fait même, il analyse et critique les méthodes habituellement employées pour évaluer le stress à travers ces écoles de pensée. Dans le cadre de la présente recherche, on retient que le stress psychologique chez l'enfant est lié à la présence ou à l'absence de conditions de vie particulières appelées stressseurs, desquelles peuvent découler certaines manifestations physiques, comportementales et affectives (Lazarus et al., 1982; Levi et Kagan, 1980; Lemyre, 1986). De plus, cette première partie permet de faire l'inventaire des tests collectifs disponibles au Québec. Cette première partie permet aussi de bien identifier les variables à mesurer et d'étudier les rapports théoriques pouvant exister entre elles. L'identification de ces variables conduit à l'opérationnalisation des éléments retenus pour faire partie de la mesure du stress psychologique. Par ailleurs, ce contexte conduit à la description de l'expérience. On y retrouve un résumé des diverses étapes de l'expérimentation, soit les détails essentiels concernant le choix des sujets, la description de l'expérience ainsi que son déroulement afin de préciser le cadre concret du travail.

La vérification des qualités psychométriques de la mesure initiale de 156 items s'effectue en appliquant la méthodologie propre à la validité de contenu. Les résultats proviennent, dans un premier temps, du jugement d'une équipe de 23 spécialistes. Les analyses effectuées en fonction du critère de 80% d'entente entre les juges montrent que 64 items doivent être rejetés. La nouvelle version de 92 items est ensuite présentée à un échantillon de 143 enfants âgés entre neuf et treize ans. Une première analyse des corrélations items-test amène le rejet de 16 items. Une fois les items rejetés, les 76 items retenus sont de nouveau soumis à une analyse de corrélation item-test. Les indices de consistance interne sont de .81 à l'échelle des stressseurs et de .84 à l'échelle des manifestations. De plus, les résultats obtenus lors de cette deuxième étude permettent de vérifier les hypothèses de la recherche. La première hypothèse veut qu'il existe une corrélation entre l'échelle des stressseurs et l'échelle des manifestations de stress. La corrélation de .45 obtenue confirme cette première hypothèse. La deuxième hypothèse avance que l'échelle des stressseurs et l'échelle des manifestations mesurent deux dimensions du stress psychologique indépendante l'une de l'autre. Cette seconde hypothèse est également confirmée. La présence de stressseurs explique 21% de la variance "être stressé" qui se traduit par l'apparition de manifestations de stress. Enfin, les conclusions rappellent les limites de la démarche reliées à sa nature exploratoire. Elles énumèrent les études complémentaires susceptibles de diriger les essais ultérieurs de la mesure et elles soulèvent certains sujets à approfondir. La conclusion réaffirme l'utilité de poursuivre des démarches semblables dans le but de raffiner la mesure d'évaluation du stress psychologique des enfants québécois.

Table des matières

Sommaire.....	II
Liste des tableaux.....	VII
Remerciements.....	VIII
 Introduction.....	 1
 Chapitre 1: Contexte théorique.....	 4
 1.1- Les premiers essais.....	 6
1.1.1 Vision physiologique.....	6
1.1.2 Vision psychosomatique.....	8
1.1.3 Vision sociologique.....	9
1.1.4 Vision psychologique.....	12
1.1.5 Approche cognitive.....	15
1.1.6 Résumé.....	17
1.2- L'identification de l'état de stress chez l'enfant en référence avec la théorie de Lazarus.....	19
1.2.1 Le stress.....	27
1.2.2 Les stressseurs.....	28
1.2.3 Réactions ou manifestations de stress.....	30
1.3- Objectifs de la présente recherche.....	33

Chapitre 2: Méthode.....	35
2.1- Construction et description de la mesure de stress psychologique :	
choix des items.....	36
Première étude.....	41
2.1.1 Sujets.....	41
2.1.2 Formule initiale de l'épreuve exploratoire.....	42
2.1.3 Déroulement de l'expérience.....	43
Deuxième étude.....	45
2.2.1 Sujets.....	46
2.2.2 Description de l'instrument.....	46
2.2.3 Déroulement de l'expérience.....	48
Chapitre 3: Résultats.....	51
3.1- Traitement des données.....	52
3.2- Présentation et analyse des résultats.....	53
Étude 1: Validation auprès d'experts.....	53
3.2.1 Choix des items.....	53
3.2.2 Résultats.....	54
3.2.3 Analyse des résultats de l'étude 1.....	57
Étude 2: Validation auprès des enfants.....	60

3.3-	Présentation des résultats.....	61
3.3.1	Corrélations inter-items.....	61
3.3.2	Corrélations items-test.....	62
3.4-	Normalité de la distribution.....	69
3.5-	Vérification des hypothèses de la recherche.....	70
3.6-	Discussion des résultats de l'étude 2.....	72
	Conclusion.....	82
4.1-	Résumé de la démarche.....	83
4.2	Forces et limites du questionnaire.....	85
	Références.....	87
	Appendices.....	106
Appendice A:	Mesure de stress psychologique pour enfants de huit à treize ans présentée aux experts.....	107
Appendice B:	Mesure de stress psychologique pour enfants de huit à treize ans.....	119
Appendice C:	Lettre d'acceptation pour participer à la recherche.....	127
Appendice D:	Moyenne, écart-type et pourcentage d'accord inter-juges à l'échelle des stressseurs.....	130
Appendice E:	Moyenne, écart-type et pourcentage d'accord inter-juges à l'échelle des manifestations.....	134
Appendice F:	Nombre de stressseurs moyens selon l'âge des enfants.....	138

Liste des tableaux

Tableau 1-	Description de la population de la deuxième étude.....	47
Tableau 2-	Liste des items rejetés en fonction du critère de 80% d'accord inter-juges.....	55
Tableau 3-	Corrélations items-test.....	63
Tableau 4-	Items rejetés suite au test de consistance interne.....	65
Tableau 5-	Corrélations items-test et alpha une fois l'item enlevé.....	67
Tableau 6-	Coefficient de corrélation (Pearson) entre le total des stresseurs et le total de manifestations rapportés par les enfants.....	71
Tableau 7-	Nombre moyen de stresseurs selon l'âge des enfants.....	138
Tableau 8-	Nombre moyen de stresseurs selon le sexe.....	138
Tableau 9-	Nombre moyen de stresseurs selon l'année scolaire.....	139
Tableau 10-	Nombre moyen de manifestations selon l'âge.....	139
Tableau 11-	Nombre moyen de manifestations selon le sexe.....	140

Remerciements

Je désire, par l'occasion qui m'est offerte, remercier grandement mon directeur, Monsieur Bertrand Roy, professeur au Département de psychologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour le support, la disponibilité, la pertinence de ses conseils et l'encadrement qu'il a su me témoigner tout au long de la rédaction de ce mémoire.

J'adresse également mes remerciements aux autorités des écoles Chapais et St-Gabriel-Archange du Cap-de-la-Madeleine ainsi qu'à leurs directeurs (Mme Sylvie Desjardins et M. Marcel Brassard), au personnel enseignant et à tous les élèves de quatrième, cinquième, sixième année de ces deux écoles, qui ont bien voulu se prêter à l'expérimentation.

De plus, mes remerciements s'adressent aux différents spécialistes pour l'aide précieuse et la collaboration accordée lors de la sélection des descripteurs de notre mesure du stress psychologique chez les enfants.

Mes remerciements s'adressent également à monsieur Germain Couture, professionnel de recherche du GREDEF, pour sa précieuse collaboration au traitement informatique des données.

Introduction

La société actuelle porte un intérêt soutenu au domaine du stress, ce qui a donné naissance à un nombre considérable de travaux de recherches impliquant le stress sous divers aspects. Cependant, à travers notre revue des écrits, on peut constater que la majorité s'intéresse à une clientèle adulte. Les études du phénomène du stress chez l'enfant sont, pour ainsi dire, inexistantes.

Les quelques études retrouvées portent surtout sur la description des stressseurs dans la vie de l'enfant. On tente dans ces études de vérifier la relation entre les événements stressants que rencontre un enfant et le niveau de stress qu'il vit. Bien que les auteurs s'entendent pour dire que les enfants (tout comme les adultes) vivent du stress, une analyse de ce sujet met en évidence des problèmes de mesure et de confusion effets-sources qui en limitent les possibilités descriptives et explicatives. De plus, on ne retrouve pas au Québec, d'instrument de mesure élaboré dans le but d'évaluer le stress psychologique chez les enfants. La présente recherche veut pallier, en partie, à ce manque. Face à la pénurie des outils de mesure nécessaire à l'évaluation du stress psychologique, l'objectif de ce travail est d'élaborer un instrument pour l'évaluation du stress psychologique chez l'enfant et d'en connaître sa valeur.

Ce mémoire se centre sur l'état de tension que désigne le stress psychologique et qui est lié à la présence ou à l'absence de conditions de vie particulières, appelées stressseurs, desquelles peuvent découler certaines manifestations physiques, comportementales et affectives.

La constatation principale est que plusieurs des travaux antérieurs dans le domaine du stress étudient le stress sous son aspect sociologique. Dans ces recherches, le stress est analysé par la description de situations de vie jugées stressantes pour les enfants. L'instrument d'évaluation du stress chez l'enfant que l'on développe ici tient compte de cet aspect. Il inclut aussi une seconde échelle qui évalue les manifestations, c'est-à-dire les réactions de l'enfant face aux stressseurs.

La présente recherche de type exploratoire, vise l'évaluation d'un instrument de mesure et sa vérification. En ce sens, elle s'attache d'abord à décrire les principales dimensions théoriques sous-jacentes à l'évaluation du stress psychologique. Elle applique ensuite certaines notions psychométriques, essentielles à la préparation d'un instrument de mesure pour les enfants.

Cette recherche exploratoire s'effectue en quatre chapitres. Le premier chapitre est d'abord consacré au relevé des recherches qui ont traité particulièrement de la nature du stress et de l'opérationnalisation du stress psychologique dans la vie d'un enfant. Le deuxième chapitre est réservé à la présentation des principales étapes de la démarche scientifique. L'analyse des résultats est présentée au troisième chapitre, tandis que le quatrième touche l'interprétation et la discussion de ces résultats.

Contexte théorique

La revue des écrits sur le stress montre que ce phénomène est très actuel. Cependant, la plupart d'entre eux se rapportent à une clientèle adulte. Les écrits sur le stress sont nombreux et un relevé exhaustif en est presque impossible (Lazarus, 1966). De plus, l'étude du stress se complique en raison des champs d'analyse à considérer: aspects physiologique, sociologique et psychologique. Ce premier chapitre vise donc à dégager les arguments nécessaires à la compréhension du stress et particulièrement du stress chez l'enfant.

La revue des écrits permet également de constater qu'il existe plusieurs problèmes au niveau de la mesure du stress, tant au plan théorique qu'au plan pratique. Ceci devient plus évident si on regarde du côté des écrits traitant de l'enfance. Le principal problème rencontré à ce niveau concerne l'absence de cohérence dans les définitions de ce qu'est le stress. On remarque aussi, que les chercheurs partent toujours des modèles adaptés aux adultes pour proposer une théorie du stress chez les enfants. Il devient alors très difficile de mesurer le stress chez un enfant lorsqu'on en connaît ni la définition ni le processus.

Le premier objectif, dans le cadre de ce mémoire est de proposer une définition qui rend compte du stress chez l'enfant. Pour y arriver, on propose d'abord de faire un bref survol de ce que certains auteurs présentent à propos du concept de stress. Cette première partie sur le stress, présente l'ensemble des différentes contributions, les analyses et les critiques. Elle fournit ainsi les justifications à la base de la proposition théorique retenue pour la construction de la mesure du stress chez les enfants.

1.1) Les premiers essais

Pour Selye (1956, 1974, 1979), le stress fait partie des réactions aux défis et aux stimuli. C'est une force positive contribuant à notre survie qui entraîne une dynamique différenciant le côté actif et le côté plus passif de notre existence. Le stress demande de l'adaptation et chose certaine, personne ne vit sans stress. Quels que soient la diversité des sources et le degré de stress que l'on connaît, cette adaptation est une constante de la race humaine. Un bref survol de ce qui s'est fait à ce jour, dans ce domaine, s'avère donc pertinent pour situer le sujet d'étude.

1.1.1) Vision physiologique

Le monde de la biologie décrit le stress par les mauvaises émotions affectant les fonctions biologiques. C'est Hans Selye (1956, 1974, 1979, 1980, 1982) semble faire figure de pionnier de la recherche physiologique sur le stress. Ses travaux servent de référence et de marque historique à de nombreux développements. Dans son livre Le stress de la vie (1956), il prétend que le stress consiste essentiellement en une réponse non spécifique d'activation initiée par toute demande faite à l'organisme. Cette réponse n'est pas nécessairement nocive. Elle comporte des éléments adaptatifs certains et traduit une tonicité essentielle à la vie. Selye a observé que l'organisme généralise la réponse, ce qu'il appelle le Syndrome général d'adaptation. Il voit donc le stress comme un stimulus particulier qui trouble l'homéostasie physiologique d'un individu. La réponse d'activation serait invariable, qu'il s'agisse de stimuli

positifs ou négatifs.

Selye insiste sur le caractère mixte, positif ou négatif, bénéfique ou dommageable du stress. Alors que les événements positifs créent un stress qui stimule l'organisme, les événements négatifs de la vie provoquent une usure majeure et déterminante dommageable pour l'organisme. Il développe l'idée qu'il faut distinguer deux types d'effets dans le stress selon que les conséquences sont bénéfiques ou non. Il y aurait donc un bon stress et un mauvais stress. De toute façon, selon lui, le stress ne peut être évité. Qui plus est, il lui apparaît comme indispensable à la vie.

Pour mesurer le degré de stress dans ces recherches, on utilise des mesures physiologiques tels: la résistance galvanique (G.S.R.), le taux d'adrénaline et d'autres catécholamines dans l'urine, la pression sanguine, les pulsations cardiaques et le rythme respiratoire (Fenz, 1975; Frankenhaeuser, 1975, 1980; Goldband, 1980; Houston & Holmes, 1974; Katkin, 1975; Levi, 1967; Novaco et al., 1979; Rauste-von Wright et al., 1981). Ces mesures ont toutefois plusieurs désavantages lorsqu'on les utilise dans une recherche: elles sont dérangeantes et perturbantes pour les sujets. Surtout, elles demandent une technologie spécialisée et généralement onéreuse. Les indices physiologiques ne traduisent aussi que des états instantanés, des phases transitoires et des effets à court terme (Appley & Trumbull, 1967; Brown, 1980; Lazarus, Cohen, Folkman, Kanner & Schaeffer, 1980; Lundberg, 1982). De plus, aucun indice ne semble suffire à lui seul et une batterie de mesures simultanées apparaît nécessaire (Jemmot & Locke, 1984). Cette stratégie complexe s'applique

mieux à de petits groupes de sujets qu'à de grands échantillons.

1.1.2) Vision psychosomatique

Les réponses à plus long terme sont davantage étudiées par la médecine et pour des maladies telles le diabète, l'arthrite rhumatoïde, les ulcères, les maladies respiratoires dont la tuberculose et l'asthme, les troubles digestifs et biliaires, les migraines, les allergies et les problèmes cutanés (Bell, Le Roy & Stephenson, 1982; Bower & Kelly, 1981; Dolan & Arsenault, 1980; Jemmott & Locke, 1984; Kobasa, 1979; Levi, 1967; Palmblad, 1981; Rosenman & Chesney, 1982; Selye, 1982; Solomon et al., 1974).

Les mesures choisies par l'approche psychosomatique comportent d'une part des listes de situations de vie; d'autre part, elles recourent à des inventaires de maladies, des questionnaires de symptômes, ou reposent sur les dossiers médicaux. Dans plusieurs des protocoles de recherche, la présence d'une ou de plusieurs maladies est considérée comme indice manifeste d'état de stress. Ces maladies, telles celles énumérées plus tôt, correspondent aux "maladies d'adaptation" suggérées par Selye (Appley et Trumbull, 1967; House, 1974). Mais même si le modèle implicite de ces recherches suggère qu'il s'agit là de manifestations secondaires, conséquentes à l'exposition au stress, leur lien avec le stress reste cependant encore à démontrer (Lundberg, 1982; Mason, 1975; Steptoe, 1983). Sans négliger l'intérêt du lien stress-maladie, dans l'état actuel des connaissances scientifiques, recourir aux maladies comme mesure d'état de stress, semble prématuré et entraîne une confusion

méthodologique. Les pathologies demeurent forts utiles et intéressantes en tant qu'objets d'étude en soi; toutefois, elles ne peuvent constituer en tant que telles, des mesures valides de l'état de stress (Cronkite et Moos, 1984; Holahan et Beck, 1984).

1.1.3) Vision sociologique

La tradition psychosociale des recherches sur le stress s'intéresse à la relation entre les conditions de vie et leurs répercussions sur l'individu. Ce secteur est particulièrement marqué par l'ambivalence stress-comme-stimulus ou stress-comme-réponse, aussi appelée confusion effet-source. Lorsqu'on parle de stress comme stimuli (stresseurs), on fait référence à l'approche dite sociologique; lorsqu'on s'attarde à l'état de la personne (être stressé), on parle de l'approche psychologique.

L'approche sociologique utilise le terme stress pour désigner des conditions de vie, des événements ou des propriétés de l'environnement. On regroupe ces termes sous l'appellation de stresseurs (McCubbin et al., 1980; Tausig, 1982; Thoits, 1982a, 1982b). Les écrits sur les stresseurs couvrent la majorité des publications sur le stress et témoignent éloquentement de la confusion entre stress et stresseurs (Tausig, 1982; Thoits, 1982a, 1982b; Wild & Hanes 1976).

L'analyse critique de l'utilisation des stresseurs dans la recherche sur le stress soulève des questions de fond, qui sont d'ordre méthodologique et

théorique, liées à la conception du stress qui y est sous-tendue. Premièrement, on remarque qu'en général, l'accent est mis presque exclusivement sur les stressseurs aigus, c'est-à-dire sur les crises ou les situations critiques de la vie (Tausig, 1982; Thoits, 1982a, 1982b). Ces stressseurs sont typiquement représentés dans l'échelle de Holmes et Rahe (1967) sur les événements de vie (Social Readjustment Rating scale), une mesure classique à laquelle réfère une grande partie des écrits sur le stress (Tausig, 1982; Thoits 1982a).

L'échelle de Holmes et Rahe consiste en une série d'événements critiques de vie tels: le décès du conjoint, la maladie, une perte d'emploi, un déménagement, etc. Il s'agit pour les répondants de cocher les situations vécues lors des derniers mois (de la dernière année). Différentes variations du système de cotation sont en vigueur. Parfois le nombre de situations cochées est simplement additionné; parfois chaque item est pondéré par un coefficient de gravité préétabli (Life Change Unit). Il existe dans la même lignée une quantité considérable de versions modifiées, complétées, écourtées ou réaménagées. Parmi les plus connues, citons les instruments suivants: le Schedule of Recent Experience (Holmes & Rahe, 1967), le Recent Life Change Questionnaire (Behling & McFillen, 1983), le Life Event Scale (Coddington, 1972), le Schedule of Life Event (Kobasa, Maddi & Courrington, 1981), le Coddington Life Events (Sandler & Block, 1979) et surtout de nombreuses adaptations faites au gré des intérêts particuliers des recherches ou des chercheurs (Cohen, Struening, Muhlin, Genevie, Kaplan & Peck, 1982; Dohrenwend, Krasnoff, Askenasy & Dohrenwend, 1982; Eckenrode, 1984;

Husaini, Neff, Newbrough & Moore, 1982; Johnson & Sarason, 1979; Roberts, 1982; Tausig, 1982; Thoits, 1982a, 1982b). Toutes ces épreuves consistent essentiellement en des listes d'événements-clés à cocher.

De nombreuses recherches utilisent des inventaires de stressseurs. Au point de vue empirique, ces échelles d'événements-stresseurs offrent des corrélations variant de .17 à .30 avec des indicateurs d'état de stress utilisés comme la dépression et la maladie. Le fait de mettre en relation les stressseurs avec des mesures comme la dépression et la maladie n'explique donc qu'environ 4% à 9% de la variance totale, du stress (Aneshensel et Frerichs, 1982; Aro et Hanninen, 1984; Bell et al., 1982; Dean et Ensel, 1982; Ganellen et Blaney, 1984a, b; Hammen et Mayol, 1982; Holahan et al., 1984; Wheaton, 1982).

Cette analyse critique de l'utilisation des stressseurs dans la recherche sur le stress soulève des questions de fond d'ordre méthodologique et théorique liées à la conception du stress.

Il semble donc qu'on puisse douter d'un modèle causal univoque (Elliot et Eisdorfer, 1982), selon lequel les événements de vie constituent les conditions nécessaires et suffisantes à un état de stress. De plus, de fortes différences individuelles sont observées, considérant que le fait qu'à stressseurs équivalents ne correspondent pas des réactions de stress identiques, comme le démontre Kobasa (1979, 1982) dans ses études comparatives entre gens d'affaires sains et gens d'affaires à risque cardio-vasculaire.

Ces recherches montrent que les stressseurs n'expliquent qu'une partie de ce qu'est le stress. On remarque que toutes les corrélations statistiques significatives de ces échelles sont décevantes car elles ne permettent pas de mesurer toutes les dimensions du stress. A cause de l'ampleur de la variance inexpliquée, les échelles de stressseurs démontrent l'impuissance soit des instruments, soit des conceptions théoriques, à bien rendre compte de ce qu'est le stress. On pense que si les stressseurs sont les déterminants du stress, comme l'usage de ces questionnaires le suppose, alors ils devraient rendre compte d'une plus grande part de la variance dans la mesure du stress.

De plus, pour prétendre mesurer le stress, selon la logique des postulats de l'approche sociologique, les listes de stressseurs devraient être exhaustives et démontrer leur universalité afin de pouvoir comptabiliser toutes les unités de stress (Dohrenwend, Krasnoff, Askenasy & Dohrenwend, 1982; Tausig, 1982). Or, il n'en est rien, car la plupart de ces listes ne contiennent qu'un nombre limité de stressseurs aigus et elles ne font pas l'objet d'études interculturelles.

1.1.4) Vision psychologique

C'est seulement après la deuxième guerre mondiale que le stress commence graduellement à prendre une dimension psychosociale. On fait alors des associations avec les événements traumatiques. On parle du stress psychologique par exemple au tout début, lorsqu'on veut savoir les effets qu'a eu ou a encore la guerre sur les gens (Grinker et Spiegel, 1945; Kardiner et Spiegel,

1947): les ruptures familiales (Freud et Burlinghan, 1943), les accidents et les désastres (Janis, 1962; Kinston et Rosser, 1974) et enfin, les expériences des camps de concentration (Bettelheim, 1960).

Il reste que le stress en tant qu'état est plus ou moins bien défini dans les écrits. Le point de départ consiste donc en une description et une définition de cet état de stress invoqué par tellement de gens, état de se sentir stressé auquel on attribue généralement une valence négative. On en parle alors comme étant une conséquence indésirable qu'il faut éliminer ou du moins minimiser (Novaco et al., 1979).

Le stress psychologique se définit comme une tension, un malaise, une réaction de détresse, très souvent associée à l'anxiété et à la dépression (Mechanic, 1962, Tausig, 1982; Thoits, 1982a, 1982b). Ces termes que l'on utilise pour définir le stress mettent en évidence le besoin de préciser la notion d'état d'être stressé et de la distinguer d'autres concepts. Entre autres, la distinction entre le stress et l'anxiété est nébuleuse (Lesse, 1982). On confond stress et anxiété et on y réfère de façon interchangeable (Burstein & Meichenbaum, 1979; Le Compte, 1981; Yamamoto & Kinney, 1976). Certains chercheurs perçoivent le stress comme une réponse plus spécifique que l'anxiété (Lewis et al., 1979; Pearlin & Schooler, 1978); d'autres soutiennent exactement le contraire (Safranek & Schill, 1982; Warheit & al., 1982). Mais en général, le stress semble se distinguer de l'anxiété par le fait qu'il requiert un référent environnemental, une réalité objective. Le stress est essentiellement une réaction subjective et phénoménologique à des stimuli environnementaux

(Dohrenwend & Dohrenwend, 1980; Selye, 1974). L'anxiété, par contre, semble désigner davantage un sous-produit autogène de la dynamique intrapsychique (Goldstein, 1973), créé comme à vide, sans nécessiter de réalité objective sous-jacente. L'anxiété apparaît donc comme un état interne intrinsèque et le stress un état interne extrinsèque, c'est-à-dire lié à une réalité extérieure.

Par souci de bien clarifier ce qu'est le stress psychologique et pour faire la distinction entre le stress et l'anxiété, Chandler (1985) définit le stress comme un niveau de tension émotionnelle qui survient suite à deux conditions principales: "échec de l'environnement à rencontrer les besoins de l'individu ou perception des événements par l'individu comme menaçants" (traduction libre). Dans cette optique, le stress est un stimulus (McGrath, 1970). Lazarus, quant à lui, avance que la réponse de stress est analogue à une émotion (Lazarus, Averill & Opton, 1971; Lazarus et al., 1980; Lazarus et al., 1982) et que l'appellation stress psychologique désigne cet état qui peut se caractériser selon trois composantes: une composante affective, une composante comportementale qui comprend les comportements instrumentaux et expressifs dont les cognitions, et une composante physiologique d'activation (Coyne & Lazarus, 1980; Lazarus, 1966; Lazarus et al., 1982; Levi et Kagan, 1980; Lemyre, 1986).

Un problème particulièrement épineux pour la recherche sur le stress psychologique concerne la quasi inexistence de mesure directe de cet état de se sentir stressé (Dohrenwend & Dohrenwend, 1980). La stratégie habituelle

consiste principalement à utiliser des échelles théoriquement convergentes d'anxiété ou de dépression, des indices de conséquences supposées telles les maladies physiques et mentales ou à recourir à des listes de stressseurs à partir desquels le stress est inféré. Le test ASTA de Bergeron (1980) et la Mesure de Stress Psychologique de Lemyre et Tessier (1986) constituent les instruments le plus souvent utilisés dans ce secteur de recherche.

De plus, les recherches dans ce type d'approche recourent souvent à la symptomatologie comme mesure de stress (Aneshensel & Frerichs, 1982; Bell et al., 1982; Cohen et al., 1982; Dean & Ensel, 1982; Kessler & Essex, 1982; Thoits, 1982a, 1982b; Zimmerman, 1983a; Wheaton, 1982). Ces instruments semblent cependant ne révéler que des manifestations ultérieures, voire possiblement conséquentes de l'état de stress prolongé ou sévère (Lesse, 1982; Pearlin & Schooler, 1978). Cependant, ils ne mesurent ni ponctuellement ni spécifiquement le concept de se sentir stressé. Ces instruments mesurent plutôt des états pathologiques cliniques (Derogatis, 1982; Hoes, 1982). Selon les chercheurs, le stress n'apparaît pas se définir, en soi, comme un état pathologique, mais un état de tension (Dohrenwend & Dohrenwend, 1980).

1.1.5) Approche cognitive

On voit, à travers les écrits, que peu d'auteurs ont reconnu l'importance dans le stress de l'évaluation cognitive et décrit son rôle aussi précisément que Lazarus et Coyne l'ont fait (Coyne & Lazarus, 1980). Ceux-ci ont mis l'emphase sur l'évaluation cognitive individuelle de la menace appelée à

moduler certaines variables personnelles et situationnelles en fonction de l'environnement. Le stimulus perd donc de sa banalité pour devenir un agent stressant lorsque la signification qu'il prend chez l'individu (ici et maintenant) et le répertoire de mécanismes disponibles pour faire face excède les ressources de la personne. On a donc affaire à un agent stressant dans la mesure où il correspond à une demande qui excède les ressources du système. Par exemple, la grossesse peut être perçue comme un événement très désirable pour une femme qui prend des médicaments pour accroître sa fertilité et perçue comme indésirable pour une adolescente célibataire.

La signification de l'événement qui façonne la réponse de stress (émotionnelle, physique et comportementale) est réactive aux événements et ne comporte pas de dimension pathologique. Lorsque Lazarus réfère à la réponse psychologique conséquente aux agents stressogènes, il a recours au terme "menace" pour désigner cette réponse. L'évaluation cognitive doit continuellement se réajuster en fonction de la demande et des ressources disponibles de la personne dans la rencontre de la demande (Lemyre, 1986).

Sarason (1980) abonde dans le même sens que Lazarus (1966; Lazarus et al., 1982). Il trouve que la réaction au stress d'un individu comporte deux sortes d'évaluations: l'évaluation de la situation et celle de sa capacité d'y faire face adéquatement. De son côté, Mechanic (1962, 1974) soutient que le coefficient de difficulté perçu pour une même situation varie selon les gens et que le stress provient tout aussi bien d'une difficulté réelle que d'une fausse perception.

1.1.6) Résumé

Les différentes perspectives analysées précédemment montrent, de Selye à Lazarus, que le stress est défini de façon très générale comme toute demande faite à l'organisme. Il est décrit dans sa réponse physiologique, mesuré par des batteries d'indices physiologiques perturbantes pour les sujets, ou inféré à partir de maladies au lien encore non démontré avec le stress. Puis, le stress est discuté en relation avec des stressors peu validés et avec leur conception quantitative plus d'une fois remise en question. Encore, le stress est présenté confondu avec l'anxiété, la dépression et la maladie mentale. Subséquemment, une vision du stress plus subjective, plus dépendante de l'individu est proposée, impliquant à la fois les réalités de l'environnement et les particularités de la personne par l'intermédiaire de l'évaluation cognitive.

Tous les auteurs ne font donc pas les mêmes distinctions, et peu de consensus existe quant à la portée du mot stress qui réfère de façon contradictoire tantôt à l'état interne d'une personne, tantôt aux stimuli présumés responsables de cette réaction (Elliot et Eisdorfer, 1982). En fait, la dissension autour du mot stress tient surtout à la centration soit sur les sources, soit sur les effets d'où découle une polarisation conceptuelle: stress-en-tant-que-réponse ou stress-en-tant-que-stimulus (Dean et Lin, 1979; Jemmott et Locke, 1984; Wild et Hane, 1976). Au niveau de la recherche, ces usages terminologiques variés et cette double identité du terme stress se manifestent notamment par des problèmes de mesures (Dohrenwend et Shrout, 1985; Lazarus, 1966;

Lazarus et al., 1971; Lazarus, De Longis, Folkman et Gruen, 1985; Thoits, 1982a, b).

Cette constatation se rapporte aux recherches faites auprès des adultes. Mais en ce qui concerne plus précisément la présente étude, la constatation principale est qu'il n'existe pas de modèle de stress adapté aux enfants. Tous les modèles proposés sont une adaptation élaborée à partir des modèles pour adultes. Toutes les recherches dans le domaine du stress pour enfants ont ce point en commun: elles se basent sur des théories ou des instruments de mesure qui ont comme fondement théorique et empirique des travaux faits auprès d'une clientèle adulte. L'échelle des stressseurs utilisée par Coddington (1972) en est un exemple; il a élaboré son instrument en se basant sur les travaux faits par Holmes et Rahe (1967) sur les stressseurs potentiels dans la vie des adultes pour ensuite en faire un instrument dit adapté à la vie des enfants.

La synthèse des considérations développées jusqu'à maintenant indique que la formulation théorique la mieux articulée pour proposer un questionnaire adapté pour les enfants revient à Lazarus et son équipe (1966, 1971). Son approche constitue une référence majeure à l'égard de l'approche cognitive du stress. Il est reconnu pour ses travaux concernant l'évaluation cognitive du stress: son approche étudie le stress en termes de transactions cognitives entre l'organisme et l'environnement (Lazarus, 1966, 1971). Son approche suggère un processus opérationnel tenant compte des différentes dimensions sous-jacentes à la compréhension du stress et répondant aux objec-

tifs de la présente recherche.

La prochaine section présente la proposition de la formule de base adoptée. De ce fait, la pertinence de l'appropriation de cette proposition pour des enfants sera vérifiée. La position adoptée sera exposée et de la formulation générale découlera ensuite des objectifs et hypothèses spécifiques de travail.

1.2) L'identification de l'état de stress chez l'enfant en référence avec la théorie de Lazarus

Pour Lazarus, la réponse de stress est analogue à une émotion (Lazarus, Averill et Opton, 1971; Lazarus et al., 1980; Lazarus et al., 1982). Elle comporte une composante affective, une composante comportementale et une composante physiologique d'activation (Coyne et Lazarus, 1980).

En fonction de la définition de Lazarus, la présente étude se consacre à la compréhension du stress psychologique. La position prise est de dire que le stress psychologique, soit l'état d'être stressé, est relié à l'environnement, la réalité extérieure. Cet état de tension que désigne le stress psychologique est donc lié à la présence-absence réelle de conditions de vie particulières appelées stressseurs, qui peuvent amener certaines manifestations physiques, comportementales ou affectives.

Les écoles de pensée diffèrent cependant quant à la nature des stressseurs, au nombre requis, à leur caractère objectif ou subjectif, au recours à une instance intermédiaire cognitive appréciative, à l'existence de facteurs préventifs et aux seuils à atteindre pour avoir des manifestations pathologiques. Néanmoins, "le schéma de base demeure le même, à savoir: des stimuli externes suscitent un état de tension interne entraînant des manifestations observables" (Lemyre, 1986, p. 48).

Le choix des items constituant notre échelle des conditions de vie jugées stressantes se base sur la liste de stressseurs proposée par Coddington (Coddington, 1972). Leur questionnaire contient 43 stressseurs relevant de la vie des enfants et des adolescents. Cette liste est la plus utilisée comme base dans ce type de recherches (Sandler et Block, 1979; Sandler, 1980; Sandler et Ramsey, 1980; Chandler, 1981). Certaines modifications sont apportées à la liste de Coddington dans le but de la rendre plus exhaustive et mieux adaptée à la population. Comme la mesure s'adresse à des enfants du deuxième cycle de l'élémentaire, elle doit comprendre les événements susceptibles de survenir dans leur vie quotidienne.

On retient aussi la proposition de Selye (1980), à savoir que les stressseurs peuvent être positifs ou négatifs. Les recherches montrent cependant que les stressseurs négatifs se révèlent singulièrement plus reliés aux indices de stress que les positifs (Eckenrode, 1984; Johnson et Sarason, 1978; Nelson et Cohen, 1983; McFarlane et al., 1980; Sandler et Lakey, 1982; Tausing, 1982; Thoits, 1982a, 1982b; Vinokur et Selzer, 1975). Cependant les corrélations

entre les différences individuelles et les stressseurs se sont avérées fortes (Goldstein, 1973; Kobasa, 1979, 1982; Kobasa et al., 1981). En fait, les différences individuelles dans l'évaluation subjective des stressseurs sur des échelles de valence, de gravité et d'impact apparaissent importantes (Fry et Grover, 1982; Goldstein, 1973; Reiss et Oliveri, 1983; Tausig, 1982, Thoits, 1982a, 1982b; Wild et Hanes, 1976); tous les individus ne voient pas les mêmes stressseurs de la même façon.

Cette constatation nous amène à aborder les concepts clés au coeur de la théorie de Lazarus qui réfèrent à l'évaluation (appraisal), au sentiment de menace (threat), à la perte ou au dommage (harm/loss) de même qu'à la capacité de faire face aux événements stressants (Lazarus, Averill et Opton, 1971; Coyne et Lazarus, 1980; Folkman, Schaefer et Lazarus, 1986; Lazarus et al., 1982; Lazarus et al., 1985; Lazarus et Folkman, 1984).

Selon Lazarus, deux processus principaux d'évaluation sont proposés. Un premier par rapport à la situation comme telle (stimulus original), un deuxième par rapport à ce que l'individu peut faire en regard de la situation (Lazarus, 1966; Lazarus et al., 1980; Lazarus et al., 1985). Pour Lazarus et Folkman (1984), la séquence du processus ressemble à ceci: une personne évalue d'abord une situation (premier processus d'évaluation); si elle anticipe une confrontation avec un stimulus potentiellement dangereux, elle évalue ses ressources et les façons d'y faire face (deuxième processus d'évaluation). Si cette dernière évaluation lui est défavorable, qu'elle anticipe un dommage ou une perte, se sent menacée, elle éprouve alors une expérience de stress. La

capacité de faire face représente donc un effort de changement cognitif et de comportement pour maîtriser les demandes externes ou internes spécifiques faites à l'individu et qui sont évaluées comme excédant les ressources de la personne.

Le concept de la capacité de faire face comporte donc certains aléas difficilement compatibles avec la recherche scientifique. Ce concept a un statut trouble et ambigu en rapport avec l'inconscient et l'intentionnalité. Les auteurs y incluent les mécanismes de défense au sens psychodynamique de manipulations inconscientes d'affects: déni, projection, répression, rationalisation, etc. (Felton et Revenson, 1984; Folkman et Lazarus, 1980, 1986; Heilbrun, 1984; Pearlin et Schooler, 1978; Pittner et Houston, 1980). Y sont également impliqués des jugements de valeurs sur la bonne et la mauvaise capacité de faire face (Folkman, 1984; Goldstein, 1973; Heilbrun, 1984; Lazarus, 1966; McGrath, 1982; Mechanic, 1962) alors que les notions d'efficacité, voire d'adaptation ne peuvent être estimées (Campbell, 1983; McGrath, 1982; Menaghan, 1983; Mullen et Suls, 1982).

L'évaluation cognitive détermine pourquoi et dans quelle mesure la transaction personne-environnement peut être stressante. C'est en quelque sorte une appréciation, un jugement, à propos d'une information. Celle-ci devient signifiante et peut faire apparaître l'événement comme bénin ou grave immédiatement, ou l'être potentiellement pour le futur. L'appréciation subjective suggère un processus cognitif qui synthétise et intègre les diverses informations provenant de la situation objective, des conditions

extérieures et des moyens dont dispose la personne, en particulier ses possibilités de faire face par rapport à sa vulnérabilité, son histoire passée, ses attentes, ses motivations, de sa personnalité et les interactions entre ces sources. C'est donc en quelque sorte un jugement global et intégré de l'individu sur une situation. Cette évaluation se répercute sur sa façon d'agir ou de réagir. L'habileté à penser, à développer et à utiliser les structures cognitives arrive suite au besoin de l'individu de rétablir l'équilibre selon sa compréhension de la réalité.

En regard de la nature des éléments et des relations existantes et décrites dans la théorie de Lazarus concernant toute la dimension de l'appréhension cognitive, il devient essentiel de modifier cet élément. En effet, il n'est que partiellement applicable à des enfants. Notre position est de modifier cet élément tel que proposé par Lazarus parce que, même si les enfants sont conscients de l'absence ou de la présence des stressors dans leur vie, il demeure qu'ils sont peu habilités à discriminer ou à évaluer l'importance et la gravité d'un stressor dans leur vie (Piaget, 1978; Noshpitz & Coddington, 1990).

Les études de Piaget soutiennent cette prise de position et montrent que "jusque vers sept et huit ans, l'absence d'introspection est complète, tandis que de sept-huit (7-8) à onze-douze (11-12 ans), l'effort de prise de conscience de la pensée propre est de plus en plus systémique" (Piaget, 1978, p.118). L'enfant de sept à onze-douze ans est incapable de donner des définitions exhaustives; il se borne à définir. "Les enfants restent longtemps incapables de

raisonner sur des propositions générales; ils jugent toujours d'après un point de vue immédiat et égocentrique, sans être capables de saisir la relativité des notions au point de les généraliser" (Piaget, 1978, p. 123). La difficulté des enfants à l'introspection mènent à d'incessantes contradictions dans le raisonnement enfantin. En effet, d'une part, si les enfants sont incapables de définitions logiques exhaustives, c'est qu'ils ne savent pas prendre conscience de la signification qu'ils donnent eux-mêmes aux concepts et aux mots qu'ils emploient. On voit donc que la difficulté à la définition rappelle l'incapacité de l'enfant à donner des justifications ou raisons logiques complètes.

"Le raisonnement enfantin entre sept-huit et onze-douze ans présente un caractère très net: le raisonnement lié à la croyance réelle, lié à l'observation directe, est logique. A cet âge, l'appareil psychique permet donc à l'enfant de saisir les exigences de l'environnement mais le raisonnement formel reste impossible. Le raisonnement formel lie, en effet, entre elles des propositions auxquelles on ne croit pas nécessairement, mais que l'on admet pour voir quelles sont les conséquences qu'elles comportent. Ce n'est que vers onze-douze ans que la modalité de la pensée devient chez l'enfant à peu près ce qu'elle est chez l'adulte" (Piaget, 1978, p. 198).

De plus, on constate que quoique les réponses employées par les enfants pour faire face à une situation stressante soient vues comme similaires à celles trouvées chez les adultes, des facteurs servent à modifier et restreindre leurs réponses et leurs champs d'action disponibles. Entre autres, ils sont limités dans leurs réponses par le développement cognitif, le langage, la maturité sociale et le manque d'expérience de vie. Il faut aussi ajouter à ces limites du développement, certains facteurs très réalistes comme le manque relatif de mobilité, de finance et la dépendance personnelle qu'ils ont envers les adultes significatifs. Tous ces facteurs limitent leur liberté d'action pour faire face au

stress. Par exemple, un adulte ayant des problèmes de travail peut se faire transférer, mais un enfant qui expérimente l'école comme une situation stressante a peu d'alternatives. Cela fait en sorte qu'il a peu de réponses dans son répertoire.

L'enfant développe un répertoire de réponses et de stratégies pour faire face aux expériences de stress en fonction de son entourage et non pas seulement en fonction de ses besoins et de ses attentes (Robinson & Dalton, 1990). Cela implique que pour être complète, une mesure de la capacité de faire face au stress doit tenir compte de tous les éléments inclus dans le processus d'évaluation chez l'enfant. Entre autres, la mesure doit inclure des mesures du contexte social de l'enfant pour comprendre les ressources qu'il utilise pour faire face à la situation menaçante. Les effets de l'environnement, spécialement la famille, continuent de jouer un rôle majeur dans la protection de l'enfant face au stress (Greenblatt, Becerra & Serafetinides, 1982; Kaplan, Cassel, & Gore, 1977; Nuckolls, Cassel, & Kaplan, 1972). L'étude de Compas (1987) confirme cette proposition. Pour l'enfant, l'environnement joue un rôle fondamental sur l'expérience stressante (Compas, 1987). Pour lui, l'évaluation des aspects de la capacité de faire face durant l'enfance et l'adolescence demande de tenir compte de plusieurs autres aspects tels l'attachement et les séparations durant l'enfance (Ainsworth, 1979), le support social (Barrera, 1981), la capacité cognitive de résolution de problèmes (Spivack et Shure, 1982, 1985), la capacité de faire face dans un contexte d'apprentissage (Dweck et Wortman, 1982). Il doit également tenir compte des types A et B (Matthews, 1981), de la façon de faire face soit par la répression et la sensibilisation

(Krohne et Rogner, 1982) soit par l'évitement ou la recherche d'informations (Miller et Green, 1984), de la résistance et de l'invulnérabilité au stress (Garmesy, 1983). Tous ces facteurs influencent directement la capacité d'adaptation durant l'enfance et l'adolescence.

La présente étude soutient que les différentes facettes de l'appréhension cognitive chez l'enfant ne peuvent être prises séparément et requièrent plusieurs types d'évaluation. La notion générale de "capacité de faire face" demande de tenir compte de plusieurs variables lors de l'évaluation du stress psychologique chez les enfants. Malgré tout, la mesure de la capacité de faire face des enfants demeure très subjective: toutes les mesures utilisées ne font qu'amplifier la confusion effet-source ou effet-stimuli. Aucun instrument ne semble bien contrôler tous les éléments inclus dans le processus de l'évaluation cognitive.

Les considérations théoriques et empiriques énumérées précédemment justifient les modifications que l'on suggère à la proposition de Lazarus. Les notions sur le développement de l'enfant, présentées antérieurement, soutiennent la pertinence de ne pas tenir compte de la notion d'appréhension cognitive dans l'élaboration de notre mesure du stress chez les enfants. Le développement cognitif de l'enfant ne lui permet pas d'évaluer les stressseurs dans sa vie. Le contenu autant que la forme de pensée de l'enfant limitent sa capacité de faire face (Piaget, 1936, 1952; Furman, 1980). En fonction de ces observations donc, il semble difficile de créer une mesure discriminante et objective de la réponse de l'appréhension des conditions de vie jugées stres-

santes pour les enfants.

La théorie de Lazarus tient compte des événements stressants, du processus d'évaluation, des caractéristiques de l'adulte et des réactions au stress. On ne retient que trois des éléments proposés par Lazarus: les stressseurs, les caractéristiques de la personne et les réactions de stress. Tout ce qui touche l'appréhension cognitive est mis de côté, du moins pour l'instant (Piaget, 1936, 1952; Furman, 1980).

Une fois la proposition concernant l'identification de l'état de stress chez l'enfant bien située dans l'ensemble de la démarche, il devient pertinent de préciser la nature des éléments qui la composent. Il ne faut pas perdre de vue, que tout au long de la présente recherche, les changements dans le développement vécus par les enfants, influencent l'orientation du contexte théorique, le choix des différents items sélectionnés pour former le questionnaire, la nature des éléments de même que le processus opérationnel de la formule proposée.

1.2.1) Le stress

Le point central de cette recherche concerne le stress psychologique chez les enfants. La position adoptée soutient que la présence de stressseurs, c'est-à-dire de certaines conditions de vie, entraîne un état de stress psychologique qui, comme le proposent Lazarus (1966; Lazarus et al, 1982), Levi et Kagan (1980) et Lemyre (1986), se manifeste par des réactions comportementen-

tales, affectives et physiologiques.

1.2.2) Les stressseurs

La liste des stressseurs comprend une série d'événements statistiquement, cliniquement et de façon normative déclarés comme particulièrement à risque pour d'éventuelles conséquences du stress (Brown & Harris, 1978; Gray-Toft & Anderson, 1981a, 1981b; Holmes & Rahe, 1967; Kanner et al., 1981). Sous certains aspects, le terme stressseur comporte une inférence tendancieuse puisqu'elle prête aux conditions de vie un caractère stressant intrinsèque. La liste des stressseurs permet de faire la relation entre les situations de vie et le stress. Généralement, toutes les recherches sur le stress tendent à définir le stress comme une tension découlant d'agents stressogènes.

Le choix des items de l'échelle des conditions de vie jugées stressantes pour des enfants se base sur la liste de stressseurs proposée par Coddington (Coddington, 1972). Celui-ci a identifié les sources de stress chez l'enfant.

Pour apporter certaines modifications à cette liste, les différents stressseurs proposés par Lazarus ont été regroupés en cinq grandes catégories: 1) les stressseurs provenant de la perte de l'objet, 2) les stressseurs provenant de la maladie, 3) les stressseurs provenant d'accidents, 4) les stressseurs dus à des désastres naturels, 5) les stressseurs provenant de la société (Coddington et Noshpitz, 1990). Ce regroupement permet de faire une mise à jour des items de l'échelle afin d'avoir une mesure plus exhaustive et conforme à ce que vi-

vent les enfants. Comme la liste de Coddington a été créée en 1972, sa mise à jour permet d'inclure des problèmes nouveaux auxquels un enfant doit faire face dans les années '90.

Les stressseurs de la catégorie "perte d'objet" regroupent toutes les situations de la vie rencontrées par l'enfant et impliquant une séparation de la personne significative: par exemple, la mort d'un parent (Bendikson et Fulton, 1975; Shepherd et Barraclough, 1976; Gardner, 1979a), d'un frère ou d'une soeur (Rosen et Cohen, 1981), un divorce ou une séparation (Hetherington, 1979), un départ pour mettre au monde un autre enfant, une hospitalisation, la mort d'un animal (Furman, 1974), un déménagement (Kliman, 1968; Werkman, 1977, 1979). Dans la même lignée, une nouvelle union (Elkind, 1983) engendre aussi du stress.

Le stress engendré par la maladie a été reconnu comme une expérience humaine universelle. Les différentes études sur le stress démontrent bien que la maladie, ses traitements et l'expérience de l'hôpital sont significativement stressants pour les patients de tous les âges et ce spécialement dans le cas de maladies sévères (Blum, 1984; Haggerty, 1984; Prugh, 1983; Erikson, 1963, 1968; Rutter, 1981; Quinton et Rutter, 1976; Mrazek, 1984; Douglas, 1975).

Le stress causé par un accident ou une ingestion de produits toxiques peut amener différentes réactions chez l'enfant (Joseph et Schwartz, 1980; Marshall, 1964). D'autre part, les désastres naturels, quoique peu fréquents, constituent une autre catégorie de stressseurs pouvant survenir dans la vie

d'un enfant (Newman, 1976) et pouvant engendrer plusieurs types de réponses de stress. De plus, une autre classe moins évidente de stressseurs réfère aux traumatismes sociaux. Dans cette catégorie, sont abordés le milieu familial problématique (McCubbin et Figley, 1983; Elkind, 1983; Garmesy, 1983), les difficultés avec les pairs (Wills et Langner, 1980; Cobb, 1976; Rabkin et Struening, 1976; D'Augelli, 1983), les difficultés scolaires (Felner, Ginter, Boike and Cowen, 1981; Mullins et al., 1982; Siegel, 1981; Youngs, 1988) et toutes les situations sociales pouvant lui faire vivre du stress (Brown, 1987; Silberman, 1978), comme la discrimination sociale et les déménagements (Noshpitz et Coddington, 1990).

Cette liste comprend des stressseurs aigus et des stressseurs chroniques. Les premiers, selon la tradition de Holmes et Rahe (1967), sont des événements critiques, dramatiques et peu fréquents. Les seconds, les stressseurs chroniques, sont des conditions de vie récurrentes peu représentées dans les écrits.

1.2.3) Réactions ou manifestations de stress

Certains chercheurs, tels Lemyre et Tessier (1986), soutiennent que les échelles de stressseurs, selon les résultats statistiques obtenus, sont impuissantes, à bien rendre compte du stress. En raison de cette affirmation, une liste de manifestations ou de réactions de stress s'impose pour que le questionnaire évalue de façon plus exhaustive le stress psychologique chez l'enfant. Cet élément supplémentaire permet d'obtenir un portrait plus spéci-

fique, plus complet, donc plus susceptible de décrire ce qu'est le stress psychologique chez les enfants.

L'échelle des manifestations, soit le répertoire de réponses, est située dans l'ensemble, comme une résultante à une situation stressante. Le répertoire de réponses chez l'enfant se divise en trois catégories. En effet, comme le propose Lazarus (1982), la réaction aux stressseurs comprend l'ensemble des composantes physiques, affectives et comportementales. Cette proposition de Lazarus constitue un point de référence dans cette étude du stress chez les enfants.

Pour faire partie du présent questionnaire, les réactions doivent être passagères et relativement peu sévères (Lalonde et Grunberg, 1980). On en parle en terme de troubles réactionnels, transitoires ou situationnels pour souligner la limite de leur présence dans le temps ainsi que le lien de causalité qui les unit à des situations stressantes. Le stress psychologique, tel que défini ici, ne comporte aucun élément pathologique.

La réaction de stress est vue comme une défense face à une menace de l'environnement. Le répertoire de réponses de l'enfant, à savoir l'expression physique, l'expression affective et l'expression comportementale, aux expériences sociales permet aux cliniciens d'identifier les patrons de réponses, les signes et les symptômes comme résultats à des événements stressants. Dans cette optique, Coddington et al., (1973) soutiennent que l'influence des événements peut entraîner certaines maladies chez les enfants (Coddington,

1972; Heisel, Raitz, Ream, Rappaport et Coddington, 1973). Ils ont trouvé que des discriminations peuvent être faites entre les enfants hospitalisés et leurs pairs en santé en se basant sur le nombre d'événements de vie stressants qu'ils ont expérimentés. On constate que les enfants malades expérimentent significativement plus d'événements de vie sévères que les autres enfants. Les problèmes physiques chez l'enfant permettent d'étudier le rôle des stressseurs.

Le comportement est aussi une réponse de l'enfant au stress. La réaction est dite comportementale si elle peut être évaluée sur un continuum de comportements adaptés ou non. Il est apparent, par l'observation des enfants, que lorsque ceux-ci sont stressés, leur niveau d'activité varie. Des enfants tendent à devenir hyperactifs; d'autres, léthargiques et passifs. Autrement dit, ils peuvent s'isoler ou passer à l'acte.

Enfin, la réaction psychologique au stress incluse sous l'appellation "désordres d'adaptation" regroupe une gamme de sentiments particuliers (tristesse, misère, colère,...) qui varient d'un enfant à l'autre (Harrison et McDermott, 1980; Quay et Werry, 1972), déterminés par l'estime de soi et la capacité de faire face.

Les arguments théoriques soutiennent que le choix d'indicateurs de l'état de se sentir stressé permet de mieux illustrer ce qu'est le stress psychologique chez les enfants. Ainsi la variable critère devient l'état d'être stressé qui se manifeste aux niveaux affectif, comportemental et physique.

On ne tient pas compte dans cette étude de l'appréhension cognitive malgré son rôle de variable médiatrice transformant l'environnement objectif en environnement psychologique. Le développement cognitif des enfants ne leur permet pas de discriminer et d'évaluer de façon réaliste leur capacité de faire face à un événement stressant.

1.3) Objectifs de la présente recherche

En raison des motifs théoriques et méthodologiques explicités plus tôt, après avoir revu l'ensemble des indices physiologiques, comportementaux et psychologiques traditionnels et après avoir constaté l'absence d'instruments de mesure satisfaisants dans les écrits, le présent travail vise à développer une échelle valide d'évaluation du stress psychologique des enfants du deuxième cycle du primaire. De là l'objectif visé dans la présente recherche, soit de contribuer à la compréhension du stress psychologique chez l'enfant. L'atteinte de cet objectif se réalise en deux volets de recherche.

Le premier volet explique théoriquement le stress, soit l'état de se sentir stressé. Il sert à préciser la nature du stress et consiste en l'élaboration d'un instrument de mesure fidèle et valide pour l'évaluation du stress psychologique chez les enfants. Le second volet concerne la validation de l'instrument proposé.

Une fois l'objectif de construction de la mesure précisé, certaines hypothèses plus spécifiques peuvent être énoncées de la façon suivante:

1) il existe une corrélation significative, mais peu élevée entre l'échelle des stressseurs et l'échelle des manifestations de stress.

2) l'échelle des stressseurs et l'échelle des manifestations mesurent deux dimensions du stress psychologique indépendantes l'une de l'autre.

Méthode

Le deuxième chapitre de cette étude apporte des précisions sur l'expérimentation. En premier lieu, on retrouve les renseignements pertinents à la construction de la mesure de stress psychologique chez l'enfant. Par la suite, la description des sujets et l'expérimentation sont présentées. Cette dernière se divise en deux volets. Le premier concerne une première étude faite auprès d'un groupe d'individus qui par leur travail ou leur formation manifestent un intérêt particulier au phénomène du stress chez l'enfant. Cette étude est consacrée à la construction proprement dite de la première forme expérimentale, laquelle sera présentée lors de la deuxième étude à des enfants du deuxième cycle du primaire.

2.1) Construction et description de la mesure de stress psychologique : choix des items

Le premier objectif de cette étude vise la construction d'une épreuve exploratoire pour l'évaluation du stress psychologique chez les enfants. En ce sens, la description des principales étapes de cette élaboration fait partie intégrante de l'expérience.

Une fois choisi le construit visé (l'état d'être stressé), la première étape concerne le choix des items impliqués dans la mesure. Le choix des items est une tâche extrêmement importante car il est le fondement du test. Dans un premier temps, les situations stressantes que rencontre un enfant au cours de sa vie quotidienne ont été identifiées. Le répertoire des items constituant

notre échelle des conditions de vie jugées stressantes s'est fait, d'une part, à partir des suggestions recueillies lors d'une entrevue exploratoire avec un groupe d'enfants de quatrième année et d'autre part, à l'aide de situations déjà identifiées par Coddington (Coddington, 1972).

Un groupe d'enfants de quatrième année est rencontré avant l'expérimentation pour voir dans quelle mesure ils sont conscients du stress qu'ils vivent et des événements qui créent ce stress. La rencontre a pour but de recueillir des informations auprès des enfants auxquels le questionnaire s'adresse. Cette rencontre permet aussi de voir le type de vocabulaire utilisé par des enfants de cet âge.

Les 26 élèves d'une même classe de 4^{ième} année sont rencontrés en sous-groupe dans un local qui permet une discussion de groupe. La rencontre se déroule en deux étapes: Dans un premier temps, on veut savoir si les enfants connaissent ce qu'est le stress. Comme tous les enfants répondent par l'affirmative, ils doivent me dire dans leurs mots, ce qu'est le stress et de le définir. Dans un deuxième temps, ils doivent identifier les situations qui les stressent. Suivant la technique du brainstorming, les enfants expriment leurs opinions à tour de rôle. Enfin, ils identifient les réponses qu'ils utilisent suite à ces événements. Cette première enquête confirme la pertinence d'évaluer le stress chez les enfants car ceux-ci avouent vivre du stress dans leur vie quotidienne.

Le choix des items se fait par la suite en fonction de la liste proposée par Coddington (1972a, 1972b). L'inventaire des événements de vie (Life Events Record) contient 43 stressseurs relevant de la vie des enfants et des adolescents. Cette liste est la plus utilisée pour ce type de recherche. Elle sert de base à plusieurs autres études concernant les stressseurs chez les enfants. On constate que plusieurs modifications ont été faites à cette liste en fonction des besoins des différentes recherches qui l'ont utilisée (Sandler et Block, 1979; Sandler, 1980; Sandler et Ramsey, 1980; Chandler, 1981; Chandler, 1985; Noshpitz et Coddington, 1990).

Certaines modifications sont apportées à la liste de Coddington. Ces changements sont justifiés en fonction de la population ciblée et par le souci de la rendre la plus exhaustive possible afin de pouvoir comptabiliser toutes les unités de stress (Dohrenwend, Krasnoff, Askenasy et Dohrenwend, 1982; Tausig, 1982). Pour apporter certaines modifications à cette liste, les différents stressseurs sont regroupés selon les cinq grandes catégories suivantes: 1) les stressseurs provenant de la perte de l'objet, 2) les stressseurs provenant de la maladie et 3) ceux provenant d'accidents, 4) les stressseurs dus à des désastres naturels et 5) ceux provenant de la société (Noshpitz et Coddington, 1990). Le regroupement ne se retrouve pas de façon explicite à travers le questionnaire, il ne sert que de cadre de référence pour le choix des items.

De plus, selon la définition de stress proposée, la liste des stressseurs comprend les conditions environnementales positives ou négatives auxquelles un enfant est exposé. Cette proposition est soutenue par Selye (1980),

qui en parle en terme de stressseurs positifs (situations agréables) ou négatifs (situations menaçantes, désagréables). Le fait d'introduire des stressseurs positifs vient combler une lacune souvent exprimée à travers les écrits, à savoir que le stress psychologique ne survient pas seulement suite à un événement menaçant. Il peut survenir lors de moments de grande joie, d'euphorie comme lors d'une naissance. Les recherches montrent cependant que les stressseurs négatifs se révèlent singulièrement plus reliés aux indices de stress (Eckenrode, 1984; Johnson et Sarason, 1978; Nelson et Cohen, 1983; McFarlane et al., 1980; Sandler et Lakey, 1982; Tausig, 1982; Thoits, 1982a, 1982b; Vinokur et Selzer, 1975).

Ce répertoire de situations jugées stressantes constitue la première échelle de la mesure de stress psychologique pour les enfants. Par la suite, tout comme l'ont proposé Lemyre et Tessier (1986), une liste de manifestations du stress est introduite. Cette deuxième échelle est en sorte un répertoire des manifestations ou des réactions susceptibles d'être engendrées par l'exposition à l'un des événements cités dans la première échelle. L'échelle de manifestations est donc située dans l'ensemble comme une possible conséquence à une situation stressante.

L'élaboration des items constituant cette deuxième échelle se fait à partir de la Mesure de Stress Psychologique pour adultes de Lemyre (1985). Pour faire partie de cette échelle, les manifestations doivent être vues comme passagères et relativement peu sévères. On parle de réactions dites transitoires, situationnelles ou réactionnelles pour souligner la limite de leur présence

dans le temps et le lien de causalité qui les unit à des situations stressantes. (Lalonde et Grunberg, 1980). Le stress psychologique défini dans la présente étude ne comporte aucun élément pathologique.

Le répertoire des manifestations constitue la seconde échelle de la mesure du stress psychologique. Cette échelle de manifestations semble permettre de mesurer plus adéquatement les différents concepts du stress. Il permet de mesurer une plus grande variété de dimensions comprises dans la définition. Notamment, se retrouvent parmi les items de cette échelle, les dimensions notées par Lazarus (1966), Levi et Kagan (1980), Wild et Hanes (1976), McGrath (1982) et Dohrenwend et Dohrenwend (1980) à savoir une composante affective, une composante comportementale et une composante physique.

Une fois la sélection des items terminée, il est essentiel de confirmer s'ils mesurent bien ce qu'ils doivent mesurer. Il s'agit donc d'évaluer la validité du contenu. Pour s'assurer de celle-ci deux consultations ont lieu. La première se fait auprès d'un groupe restreint de spécialistes du développement de l'enfant et la seconde, directement auprès d'un échantillon plus large de la population cible. Cette double procédure permet de vérifier si d'une part, les items choisis correspondent bien au concept visé et d'autre part, s'ils couvrent l'ensemble du phénomène à décrire (Campbell, 1960; Carmines et Zellers, 1979).

Première étude

2.1.1) Sujets

En vue d'apprécier la pertinence de la mesure de stress psychologique chez les enfants, des spécialistes dans le domaine de la santé physique et mentale ont été consultés. Vingt-trois personnes, ont été choisies pour former un groupe travaillant à la sélection des descripteurs du stress psychologique. Ces personnes dites "juges" pour les besoins de cette recherche, sont retenues selon des considérations de représentativité en rapport avec les objectifs spécifiques de l'étape en cours, mais surtout en fonction de leur expérience professionnelle, leur compétence et leur préoccupation face à l'enfance. L'équipe regroupe 13 femmes et 10 hommes et se compose de différents professionnels ayant des connaissances dans le domaine du stress et de l'enfance. On retrouve dans ce groupe, huit psychologues, trois enseignants, un psycho-éducateur, un directeur d'école, trois médecins, deux infirmières, deux intervenantes sociales, un psychiatre et deux étudiants en psychologie.

L'avantage du recours à un tel éventail de spécialistes réside surtout dans l'apport particulier, par chacune des professions, de connaissances spécifiques. En effet, chaque spécialiste concerné se trouve en mesure de juger les items de stress selon des approches propres à sa profession. Le jugement global d'adéquation des items repose donc sur des éléments de complémentarité. De plus, la validité de contenu, première qualité recherchée pour le nouvel instrument, assure que la validité ne repose pas uniquement sur les seules

conceptions et présomptions personnelles d'un chercheur (Campbell, 1960). Cette façon de faire permet d'éviter les biais susceptibles d'apparaître à partir d'une seule école de pensée rattachée à une formation professionnelle particulière.

2.1.2) Formule initiale de l'épreuve exploratoire

Dans sa version originale présentée aux juges, les renseignements personnels demandés comprennent des questions relatives aux variables suivantes: âge, sexe et profession du répondant. Le cahier comprend une page de présentation expliquant l'ensemble de la démarche. Après ce préambule, les deux sections contenant les énoncés du questionnaires sont présentées. Pour mieux répondre aux objectifs de la présente recherche, le questionnaire se divise en deux sections distinctes. La section 1 comprend les 80 items destinés à mesurer les situations de vie stressantes, soit les événements susceptibles d'engendrer du stress chez l'enfant. La section 2 du cahier comporte les 76 items destinés à évaluer les manifestations et les conséquences du stress chez l'enfant. Cette deuxième section comprend des manifestations de l'état de stress regroupant les trois dimensions déjà mentionnées soient les dimensions psychologique, physique et comportementale.

Les items sont simples et s'adressent à des enfants de quatrième à sixième année environ, et présentent un énoncé à évaluer. La première rédaction de tous les items terminée, notre mesure du stress psychologique constitue une banque de 156 énoncés. Une copie du questionnaire adressé

aux experts est reproduite à l'appendice A.

2.1.3) Déroulement de l'expérience

En premier lieu, la rencontre avec le spécialiste est fixée par téléphone. Le questionnaire est complété individuellement en présence de l'expérimentateur, dans le milieu de travail de l'expert consulté. Le temps moyen pour répondre au questionnaire est d'environ une heure et demie. L'entrevue sert d'une part à compléter le questionnaire et, d'autre part, à approfondir les réponses données. Les directives sont présentées verbalement et par écrit aux différents spécialistes rencontrés. Elles se lisent comme suit pour la première échelle:

" Nous vous demandons d'évaluer la pertinence de certains items qui représentent les conditions environnementales auxquelles un enfant est exposé, soit les stressseurs de la vie d'un enfant âgé entre huit et treize ans".

A la deuxième échelle, la consigne est:

" La documentation parle de l'état de se sentir stressé selon trois composantes: affective, comportementale et physiologique. On vous présente maintenant une série d'items qui ont été sélectionnés en fonction de leur appartenance à une ou l'autre de ces composantes. Nous vous demandons pour chacun de ces items d'évaluer jusqu'à quel point ils peuvent refléter l'état de se sentir stressé".

Les juges sont informés de notre intérêt à mieux comprendre ce qu'est le stress psychologique chez les enfants en leur fournissant l'explication suivante: le stress psychologique chez l'enfant, c'est sa réaction comportementale, affective ou physiologique à des événements stressants.

On souligne également la distinction faite entre stressseurs et manifestations de stress. Cette distinction est facilement identifiable pour eux car elle se perçoit nettement dans la présentation du questionnaire. La première partie inclut, comme expliqué précédemment, les stressseurs, soit les événements pouvant se produire dans la vie d'un enfant, alors qu'en seconde partie, se retrouvent les manifestations de stress soit les items qui couvrent ses aspects émotifs, comportementaux et physiques.

Les spécialistes ont donc à juger de la représentativité de l'instrument en fonction des objectifs de la recherche. Pour ce faire, ils répondent directement sur le questionnaire en encerclant à côté de chaque énoncé, sur une échelle de type Likert, un chiffre représentant dans quelle mesure chacun des énoncés correspond à un état de stress ou à un stressseur. Le choix des réponses proposées s'échelonne de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord). La pertinence de l'item est définie en terme d'appartenance au domaine de la mesure du stress psychologique pour enfant. Cette version préliminaire de la mesure de stress est présenté en appendice A.

De plus, il est demandé aux experts d'émettre une opinion qualitative sur les items à choisir. Les items sont examinés en fonction de leur formula-

tion. La formulation doit être suffisamment claire et univoque pour être comprise par tous les juges. Mais afin de vérifier si la formulation et le contenu des énoncés sont compréhensibles pour les enfants et si des modifications sont nécessaires, ils leur est demandé de répondre au questionnaire de mesure de stress psychologique tout en indiquant ce qui est ambigu, redondant et non pertinent. Leur jugement porte d'abord sur l'adéquation entre les items et le niveau éducationnel des élèves; l'instrument doit effectivement contenir des items propres à leurs niveaux éducationnels. Ainsi, les professionnels choisissent des termes adéquats selon leur connaissance du discours quotidien des enfants du deuxième cycle du primaire.

Pour terminer, les répondants sont invités à formuler librement leurs commentaires sur l'ensemble de la démarche par une question directe à cet effet. Cette première étude répond à une première préoccupation, soit celle de s'assurer de la validité du contenu de la mesure du stress psychologique pour enfants. Elle permet de couvrir les différentes facettes d'être stressé soit, les stressseurs et les manifestations de stress. Cette première étape constitue déjà une première garantie des qualités représentatives de la mesure du stress psychologique chez l'enfant.

Deuxième étude

Au-delà du jugement personnel de l'expérience clinique et après avoir recueilli, auprès d'un groupe spécifique, une banque de descripteurs de l'état d'être stressé, la recherche de validité de contenu de l'état d'être stressé de-

mande de s'assurer qu'effectivement les enfants de 8 à 13 ans, en général, reconnaissent ces descripteurs comme indicateurs d'état de stress. C'est donc le contenu normatif de se sentir stressé qui est éprouvé ici. Pour ce faire, une deuxième consultation est menée, cette fois auprès des enfants.

2.2.1) Sujets

Pour les besoins de cette deuxième étude, des enfants fréquentant la quatrième, cinquième ou sixième année du primaire sont recrutés. Les 143 sujets examinés, 71 filles et 72 garçons, proviennent de deux écoles situées dans la région de Cap-de-la-Madeleine (Commission scolaire Samuel-de-Champlain).

Comme l'objectif de l'expérience concerne un premier essai de l'épreuve et non sa normalisation, le choix des sujets ne tient pas compte des variables socio-démographiques tels leur niveau socio-économique et leur sexe. Pour les fins de cette recherche, la seule variable retenue en regard des sujets se trouve leur degré de scolarité avec, dans une certaine mesure, le groupe d'âge s'y rattachant. Le tableau 1 montre la distribution des sujets en fonction du niveau scolaire et du sexe.

2.2.2) Description de l'instrument

Pour être en mesure de dire que notre instrument mesure bien le stress psychologique chez les enfants, un critère de 80 % d'accord inter-juges est éta-

bli. L'analyse des différents items en relation avec ce critère, fait en sorte que certains items de la mesure globale sont rejetés. Le détail des résultats obtenus en fonction de ce traitement statistique sera présenté plus en détails lors de la présentation des résultats. Toutefois, en raison de ces résultats, la version révisée de l'instrument de mesure du stress psychologique pour enfants se compose maintenant de 92 items. Le détail de ce questionnaire est présenté en appendice B.

Tableau 1
Description de la population de la deuxième étude

N sujets	Sexe		Année scolaire
	M	F	
55	29	26	4ième
37	16	21	5ième
51	27	24	6ième
143	72	71	

Dans la version présentée aux enfants, la section des renseignements personnels comprend des questions relatives aux variables suivantes: âge, sexe et le niveau de scolarité de l'enfant. Il est à noter que toutes ces variables démographiques ne sont utilisées ici que pour donner le portrait global de

l'échantillon. Les expérimentateurs n'utilisent pas ces variables dans le but de vérifier s'il existe quelque lien entre elles. Une telle vérification de causalité ne sera possible qu'au moment d'une expérimentation sur un plus grand nombre de sujets. Le nombre limité de sujets de cette étude ne permet pas de faire la justification d'hypothèses en relation avec les variables sociodémographiques car l'échantillon ne serait pas représentatif de la population. De plus comme la présente étude est de nature plutôt exploratoire, l'objectif principal visé touche une validation des items qui composent la mesure.

Dans sa version modifiée, la première section de notre mesure du stress comprend un répertoire de 52 items représentant les stressseurs. L'enfant doit indiquer la présence ou non de l'événement stressant soit le stressseur dans sa vie et ce, au cours de la dernière année.

La deuxième section comprend les 40 manifestations de l'état de stress selon les trois dimensions mesurées: physique, comportementale ou psychologique. Il est demandé à l'enfant de nous indiquer la présence ou l'absence de cette manifestation de stress chez lui.

2.2.3) Déroulement de l'expérience

Les parents sont rejoints afin de leur demander l'autorisation de distribuer le questionnaire de stress psychologique à leur enfant. La lettre envoyée aux parents se retrouve en appendice C. Tous les parents contactés ont accepté la participation de leur enfant à la recherche. L'expérimentation s'est

déroulée sur une période de 3 mois en raison de la disponibilité des enseignants.

Pour tous les sujets, l'examen se déroule à l'école pendant les heures régulières et à l'intérieur des groupes de classes habituels. La durée de l'expérimentation est d'environ trente minutes. Les élèves sont soumis au même évaluateur tout au long de l'expérimentation.

Le professeur titulaire de la classe demeure présent pendant toute la durée de l'administration du questionnaire. Par son rôle, il contribue à sécuriser les enfants; il veille, en effet, au bon fonctionnement de l'expérience et s'occupe à maintenir le contrôle du groupe.

Les directives sont présentées verbalement et par écrit aux enfants. Celles-ci indiquent aux sujets l'intérêt à mieux connaître quels sont les événements qui les stressent dans leur quotidien et de quelle manière cela se traduit au niveau de leurs comportements, de leur santé physique et au niveau affectif. On leur demande de lire attentivement chaque énoncé du questionnaire et d'indiquer, dans la première section, la présence ou non de l'événement dans leur vie présentement ou au cours de la dernière année. Ce délai, pour déterminer la présence ou l'absence de l'événement, a été fixé à un an conformément aux recherches précédentes (Coddington, 1972; Holmes et Rahe, 1967).

Dans la deuxième section, ils indiquent les manifestations de stress qu'ils ont eu suite à ces événements. De plus, il est clairement spécifié aux sujets qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Il est aussi souligné que les réponses données par les sujets ne servent qu'à des fins de recherche et qu'elles demeurent strictement confidentielles. Par conséquent, les professeurs et les parents n'ont pas accès aux questionnaires. Afin de préserver cette confidentialité et d'inciter les enfants à répondre honnêtement, il leur est demandé de ne pas inscrire leur nom sur le questionnaire.

Résultats

3.1) Traitement des données

L'expérimentation en deux étapes conduit maintenant à faire l'analyse des données recueillies. Le présent chapitre résume les principaux résultats obtenus concernant la validation de la mesure. La présentation de ces résultats se fait en deux temps. En premier lieu, on retrouve les résultats obtenus suite à la première expérimentation auprès d'un groupe d'experts. Cette étude concerne une première étape de validation du contenu de la mesure. Cette validation consiste à faire un choix des items les plus pertinents à l'évaluation du stress chez l'enfant. Les items évalués comme représentant un peu (3), passablement (4) ou tout à fait (5) un stresser ou une caractéristique de stress pour l'enfant, et ceci par 80% des juges, sont gardés.

Dans une seconde étape, on rapporte les résultats de la deuxième étude. Ces résultats obtenus auprès d'un échantillon de 143 enfants permettent une étude plus approfondie d'analyse d'items et de consistance interne. A ce stade, des analyses de corrélations inter-items et des corrélations items-test ont été effectuées. Ces deux types d'analyse permettent la sélection des items auprès de la population à laquelle le test s'adresse. Une fois la sélection des items terminée, une analyse de consistance interne du questionnaire est effectuée. A celle-ci s'ajoutent des corrélations de Pearson afin de permettre la vérification des hypothèses de recherche. Des analyses de la distribution des scores permettent d'amener des informations complémentaires à la présente étude.

Le chapitre fournit aussi pour chacun de ces points, des éléments d'explication aux résultats.

3.2) Présentation et analyse des résultats

Étude 1: Validation auprès d'experts

Suite au développement de la version préliminaire de cette mesure de stress psychologique pour enfants (présentée en appendice A), une analyse des énoncés de cette version est effectuée afin d'obtenir une version expérimentale démontrant une validité de contenu acceptable. La validité du contenu se manifeste dans le choix des items.

3.2.1) Le choix des items

Le groupe de spécialistes n'a pas reçu de formation préliminaire afin de répondre au questionnaire. Un critère est donc retenu pour s'assurer de la cohérence et de l'homogénéité des réponses fournies. Le critère établi veut que l'instrument mesure bien ce qu'il doit mesurer, si les items ont une cote moyenne plus grande ou égale à 3, le point milieu de l'échelle (1 à 5) proposée aux experts. Les juges, selon ce critère, s'entendent pour dire que l'item proposé est un indicateur moyen (3), passable (4), ou tout à fait pertinent (5) pour l'évaluation du stress psychologique chez l'enfant.

En plus d'obtenir une évaluation égale ou supérieure à trois, les juges doivent présenter un accord de l'ordre de 80% (19 juges sur 23) quant à la pertinence d'un énoncé, à son efficacité à traduire un stresser ou une manifestation du stress psychologique. Ce critère de 80% d'entente entre les juges permet de rendre opérationnelle la sélection des données. Ce critère est reconnu par les chercheurs travaillant à la fabrication de questionnaires en psychologie.

3.2.2) Résultats

Au niveau de la version préliminaire, 92 des 156 items respectent le critère de sélection et forment la version modifiée de la mesure de stress psychologique. Ainsi, soixante-quatre (64) items de la mesure globale dont l'indice d'accord entre les juges est inférieur à 80% sont rejetés. On note que 28 items de la première échelle mesurant les stressers n'atteignent pas ce critère tandis que 36 items sont éliminés de l'échelle des manifestations.

Le tableau 2 présente les items rejetés en fonction du critère du 80% d'accord inter-juges. De plus, les appendices D et E présentent, pour chaque item des deux échelles de la mesure, la moyenne, l'écart-type et le pourcentage d'accord entre les juges.

Tableau 2

Liste des items rejetés en fonction
du critère de 80% d'accord inter-juges

Échelle des stressseurs	Échelle des manifestations
1. J'ai été très malade et j'ai dû garder le lit au moins 2 jours.	3. J'ai l'air triste, malheureux, près des larmes ou accablé
16. Quelqu'un dans ma famille est mort (autre que les parents)	5. Je pleure facilement
19. Je me suis fait garder toute une nuit par un gardien	7. J'ai tendance à avoir peur ou à craindre les choses nouvelles ou les situations nouvelles
22. Il n'y a personne à la maison lorsque je reviens de l'école	9. Je me sens seul, isolé, incompris
24. Je suis allé dans un camp de vacances à l'été	14. Je me sens frustré
25. Je me chicane avec mes frères ou mes soeurs	15. Je résiste mal aux frustrations
26. Je me chicane souvent avec des copains de classe	19. Je me fâche souvent
27. Je n'aime pas quand l'école recommence en septembre	22. J'ai l'impression de tourner en rond
28. J'ai hâte de voir comment c'est l'école secondaire	25. Je suis souvent dans la lune
29. Je me sens drôle à l'idée de terminer ma sixième année	26. Je suis peu obéissant
30. Il y a des gens que je ne connais pas qui demeurent pour un certain temps à la maison	28. Je tiens à ce que tout ce que je fais soit parfait
33. J'ai brisé mes lunettes en jouant	29. J'ai l'impression que chaque chose à faire me demande un effort considérable
35. Mes parents étaient séparés mais ils se sont réconciliés	30. Je mange vite. J'avale mon repas en moins de 15 minutes
36. Il y a eu quelqu'un de malade dans ma famille	31. Je ne suis pas très habile, je fais des gaffes, j'échappe des choses
37. Ma mère était enceinte	32. Je suis souvent dans la lune

Tableau 2 (suite)

39. Je suis allé en vacances avec ma famille	36. Je n'ai plus le goût de jouer
40. Il y a beaucoup de fêtes à Noël	37. Il m'arrive souvent de sursauter
47. Je réussis très bien à l'école	38. Je parle tout le temps
54. J'ai perdu un match important	39. J'ai de la difficulté à m'entendre avec les autres
58. Un de mes parents voyage pour son travail. Il quitte souvent la maison	40. Je n'obtiens pas de belles notes à l'école
61. La situation financière de la famille a changé	43. J'ai tendance à regarder l'heure constamment
62. Il y a eu des changements à l'école (on a changé de professeur ou de classe)	44. J'ai moins le goût de voir mes amis
63. J'ai commencé une nouvelle activité après l'école ou les fins de semaine	45. Je suis souvent fatigué
64. J'ai eu un animal en cadeau	52. J'ai la respiration courte, limitée, rapide, je manque de souffle
69. Ma grande soeur ou mon grand frère a quitté la maison	54. J'ai la bouche sèche
71. Je ne m'entends pas très bien avec mes grands-parents	55. J'ai tendance à sauter des repas ou à oublier de manger parce que je n'ai pas faim
72. J'ai changé d'amis	56. J'ai mal au dos
74. J'ai eu une réception pour mon anniversaire	59. J'ai mal au ventre
	60. J'ai parfois très chaud et très froid
	62. Je mange en dehors des repas comme sans contrôle
	66. Je me sens étourdi
	69. Je vomis ou j'ai des nausées
	71. J'ai de la difficulté à me retenir lorsque j'ai envie
	73. J'ai des gargouillement, des papillons dans l'estomac
	75. J'ai souvent la grippe ou des malaises passagers
	76. Je sens mes membres qui s'engourdissent
Total: 28 items rejetés	Total: 36 items rejetés

3.2.3) Analyse des résultats de l'étude 1

Les premiers commentaires recueillis auprès des juges montrent que le vocabulaire utilisé dans l'énoncé des items est clair et compréhensible pour des enfants du deuxième cycle du primaire. Des corrections ont été apportées suite aux commentaires formulés par l'équipe de spécialistes afin de clarifier à certains endroits les consignes et le vocabulaire utilisés pour décrire les différents items de la mesure. Les corrections visent à rendre l'instrument de mesure plus compréhensible et adaptée à des enfants de neuf à treize ans.

Comme l'ensemble des écrits consultés ne comportent que la description des éléments négatifs. L'ajout d'événements positifs pour évaluer le stress semble nécessaire pour cerner davantage toutes les dimensions du stress. Une constatation faite en contexte théorique montre que la réponse de stress est invariable, qu'il s'agisse de stimuli positifs ou négatifs. En effet, tout comme l'avance Selye (1980), cette proposition veut que le stress ait un caractère mixte: positif ou négatif, bénéfique ou nuisible en fonction de l'évaluation positive ou négative que l'enfant fait de l'événement.

Cependant, une analyse des résultats montre que les juges s'entendent pour rejeter tous les stressseurs positifs. Pour eux, le stress chez l'enfant comporte un caractère de menace, de perte ou de dommage. Il comporte une conséquence négative. Cette prise de position rejoint la majorité des recherches sur le stress qui montrent que les stressseurs négatifs se révèlent singulièrement plus reliés aux indices de stress que les positifs (Eckenrode, 1984;

Johmson et Sarason, 1978; Nelson et Cohen, 1983; McFarlane et al., 1980; Sandler et Lakey, 1982; Tausig, 1982; Thoits, 1982a, 1982b, Vinokur et Selzer, 1975).

L'idée d'évaluer comment les enfants se comportent face à des situations positives n'apporte pas les éléments nouveaux espérés. En fonction de l'évaluation faite par les juges, tous les stressseurs positifs sont rejetés, et ce, avant que les items soient présentés aux enfants.

Le rejet des stressseurs positifs par les juges peut s'expliquer par le manque de précision dans la description des items. Une reformulation bien faite permettrait peut-être de conserver certains items dans la catégorie des stressseurs positifs, par exemple, "je suis allé en vacances avec ma famille" (item 39), pourrait impliquer les notions d'excitation, de joie et de préparation. Les prochaines études visant l'évaluation du stress chez l'enfant devraient porter une attention particulière à la notion de stressseurs positifs. Une enquête auprès des enfants permettrait de bien identifier les situations positives qui, selon eux, les stressent. Il deviendrait alors plus facile de choisir et de décrire des situations qui sont perçues comme étant positives pour les enfants.

Les autres items rejetés à l'échelle des stressseurs concernent les stressseurs dits "chroniques". Par chronique, on entend que l'événement survient assez fréquemment dans la vie quotidienne de l'enfant. Comme la majorité des enfants rapportent la présence de ces stressseurs, il devient pertinent de se

questionner sur leur pouvoir discriminant. Par exemple, l'item 25 "je me chicane avec mes frères ou mes soeurs", est un événement vécu fréquemment par les enfants et se décrit comme un stresser chronique. Les juges s'entendent donc pour dire que ces items doivent être rejetés, car ils sont vécus par la majorité des enfants. Cette position rejoint l'ensemble des études qui mettent l'accent presque exclusivement sur les stressers aigus, c'est-à-dire, sur les événements ou situations critiques de la vie (Tausig, 1982; Thoits, 1982a, 1982b).

Cependant, une recherche récente montre que chez l'adulte, les stressers chroniques, quoique négligés dans les écrits, corrélaient davantage que les stressers aigus avec le stress (Lemyre, 1986). Les résultats obtenus par Lemyre (1986) montrent que lorsque des inventaires de stressers seuls sont utilisés, comme c'est généralement le cas, alors il vaut mieux qu'ils couvrent des stressers chroniques qu'aigus: à eux seuls ils donnent 15% d'information. Dans ce cas, les aigus n'ajoutent rien. Cependant, les stressers aigus, lorsque l'évaluation qu'on en fait est connue (évaluation cognitive), apportent un complément d'information plus approprié (Lemyre, 1986).

A l'échelle des manifestations, les items se regroupent en trois catégories: les manifestations physiques, comportementales et affectives. Les juges ont éliminé des items dans chacune des catégories. Comme la sélection des items se fait en proportion égale pour chacune des dimensions du stress, elle permet d'obtenir une version plus courte du questionnaire touchant quand même toutes les dimensions du stress. Une analyse montre que certains

items rejetés exprimaient la même dimension du stress mais dans une formulation différente.

En conclusion, cette première étude, en plus de permettre la sélection des items les plus représentatifs et les plus valides de ce concept, permet également de réduire la liste des descripteurs. Elle offre aussi l'avantage de diminuer l'effet de biais personnels de l'expérimentateur dans le choix des items. La vérification auprès d'un groupe de spécialistes a permis de recueillir des commentaires et des informations pertinentes à l'évaluation du stress chez l'enfant. La construction du questionnaire repose donc sur des éléments de complémentarité.

La version épurée de 92 items devient l'instrument utilisé et présenté aux enfants de la deuxième étude dans le but de faire l'analyse des items et d'en vérifier la consistance interne.

Étude 2: Validation auprès des enfants

La deuxième étude consiste à vérifier auprès d'un échantillon d'enfants, leur reconnaissance des descripteurs retenus par les experts comme des indicateurs du stress psychologique. Pour ce faire, les 143 enfants de l'expérimentation répondent aux 92 items approuvés par les experts lors de la première étude. Leur tâche consiste à indiquer, pour chaque item, la présence ou l'absence du stress (échelle 1) et de la manifestation de stress (échelle 2), et ce, au cours de la dernière année. La formule présentée aux enfants com-

prend 52 items à l'échelle des stressseurs et 40 items à l'échelle des manifestations. La formulation des items de cette version se retrouve en appendice B.

Dans le but d'obtenir des qualités métrologiques acceptables, l'analyse des données rapportées par les 143 enfants se fait en deux temps. En premier, une analyse d'items est effectuée par des corrélations inter-items et des corrélations items-test. La seconde, soumet les items retenus à un test de consistance interne et à une corrélation dans le but de vérifier les hypothèses de recherche.

3.3) Présentation des résultats

Deux types d'analyse permettent de sélectionner les items les plus pertinents et discriminants de la mesure. Ce sont l'analyse des corrélations inter-items et l'analyse des corrélations items-test.

3.3.1) Corrélations inter-items

L'examen des matrices de corrélations inter-items permet de détecter les unités qui ont une corrélation élevée, soit supérieure à .90. Une telle corrélation indiquerait que certains items mesurent la même dimension du stress. Il faudrait alors rejeter l'un des deux items car il ne serait que la répétition de l'autre.

L'examen des matrices de corrélations inter-items sur l'ensemble de la mesure montre que chaque item évalue une dimension distincte du stress psychologique chez l'enfant. Aucun item n'est donc rejeté. Le questionnaire global comporte finalement 92 items.

3.3.2) Corrélations items-test

Les 92 items de la version du questionnaire pour enfants sont ensuite soumis à un test de consistance interne (procédure *reliability* du progiciel SPSS) afin de définir le degré de cohérence du test, c'est-à-dire d'homogénéité globale du test. La consistance interne, en plus de traduire la cohérence du questionnaire, permet une analyse d'items qui facilite la sélection des énoncés.

L'alpha de Cronbach standardisé est de .80 à l'échelle des stressseurs et de .83 à l'échelle des manifestations. Un examen de chacun des items en fonction de l'alpha correspondant à l'échelle, permet de voir dans quelle mesure chaque item contribue à la mesure globale du stress. Les résultats obtenus présentés au tableau 3 justifient de faire une nouvelle sélection d'items.

Tableau 3
Corrélations items-test

Échelle des stressseurs			Échelle des manifestations		
Item	r item/ total	Alpha	Item	r item/ total	Alpha
1.	.1195	.7960	1.	.3073	.8301
2.	.3042	.7910	2.	.3709	.8280
4.	-.0568	.7980	4.	.1195	.8347
5.	.3519	.7903	6.	.3245	.8295
6.	.0411	.7966	8.	.3229	.8295
7.	.2138	.7945	9.	.4293	.8261
8.	.3057	.7915	10.	.2269	.8322
9.	.2794	.7918	11.	.3728	.8283
10.	.1977	.7947	13.	.1629	.8334
11.	.1942	.7945	14.	.2774	.8308
12.	.0248	.7969	15.	.1063	.8341
13.	.1265	.7986	16.	.3732	.8279
14.	.3562	.7900	17.	.3622	.8287
16.	.0711	.7967	18.	.2935	.8303
17.	.2120	.7940	19.	.4780	.8244
18.	.4147	.7882	20.	.3915	.8281
20.	-.0697	.7974	22.	.1943	.8334
22.	.4434	.7862	24.	.3654	.8282
23.	.3027	.7911	25.	.4511	.8253
24.	.2466	.7930	26.	.2430	.8318
26.	.2231	.7937	27.	.0844	.8360
27.	.3531	.7889	28.	.2984	.8302
28.	.2325	.7939	29.	.2812	.8308
29.	.3272	.7900	30.	.2622	.8311
30.	.2522	.7932	31.	.2464	.8319
31.	.3230	.7904	32.	.2834	.8310
32.	.0937	.7992	33.	.3006	.8302
33.	.2773	.7919	34.	.4038	.8270
34.	.1492	.7959	35.	.3816	.8277
35.	.2645	.7934	36.	.4894	.8250
36.	.2533	.7930	37.	.2293	.8322
37.	.2904	.7914	38.	.4221	.8280
38.	.1098	.7975	40.	.3612	.8283
39.	.1084	.7980	41.	.0106	.8357

Tableau 3 (suite)

40.	.3228	.7902	42.	.4277	.8264
41.	.2914	.7929	44.	.1981	.8330
42.	.1396	.7955	45.	.2435	.8315
43.	.2123	.7940	46.	.3733	.8288
46.	.3888	.7885	48.	.4384	.8260
47.	.3488	.7894			
48.	.2981	.7918			
49.	.4079	.7887			
50.	.3210	.7905			
52.	.3086	.7911			
53.	.2545	.7937			
54.	.2937	.7913			
55.	.2907	.7914			
56.	.0315	.7973			
57.	.3635	.7891			
58.	.1334	.7958			

Alpha = .7964
 Standardized item alpha = .7882
 50 items

Alpha = .8336
 Standardized item alpha = .8307
 39 items

En effet 16 items de la mesure globale contribuent à diminuer le degré de consistance interne de la mesure. Ce sont 10 items de l'échelle des stressseurs qui sont rejetés car ils présentent un alpha supérieur à .7964. Au niveau de l'échelle des manifestations de stress, ce sont 6 items qui sont rejetés car leur alpha est supérieur à .8336. Ces items doivent donc être rejetés dans le but de rendre la mesure plus valide et homogène. On retrouve la description de ces items au tableau 4.

Tableau 4

Items rejetés suite au test de consistance interne

Échelle des stressseurs	Échelle des manifestations
4. Mon père ou ma mère est mort	4. J'ai des tics nerveux (haussement d'épaules, clins d'oeil, etc.) ou des manies
6. Un copain de ma classe est mort	13. Je fais régulièrement des cauchemars
12. Ma maison est passée au feu	15. Je fais de l'eczéma, des rougeurs sur la peau
13. Je garde seul à la maison	22. Je suis très agité, toujours en train de courir et de sauter
16. J'ai eu un nouveau frère ou une nouvelle soeur. Ma mère a eu un autre enfant	27. J'écoute moins en classe
20. Je me suis fait expulser de l'école	41. Je fais de l'asthme
32. J'ai de mauvaises notes en classe	
38. J'ai dû présenter un exposé oral	
39. Je suis allé chez le dentiste	
56. Il y a de la violence chez moi	

Les résultats obtenus suite à ces deux premières analyses statistiques justifient de soumettre de nouveau les données retenues à un autre test de consistance interne. Le fait d'enlever des items modifie la distribution des scores des sujets si bien que, pour avoir des indications exactes sur l'homogénéité des items retenus, il faut refaire tous les calculs en ne considérant que ces items. On obtient alors des indices plus élevés pour tous les items puisque les items les moins pertinents à l'évaluation du stress ont été supprimés.

Une fois les items rejetés, les 76 items retenus soit 42 items à l'échelle des stressseurs et 34 items à l'échelle des manifestations, sont donc de nouveau soumis à une analyse des corrélations items-test. Ce test permet l'obtention d'indice de validité plus satisfaisants. Les nouveaux indices de consistance interne sont de .81 à l'échelle des stressseurs et de .84 à l'échelle des manifestations. Pour ce type de mesure de tels indices sont jugés satisfaisants.

Les analyses des corrélations items-test ne permettent pas d'exclure un item en raison d'une consistance interne forte. On constate en effet qu'aucun retrait d'item ne contribue à augmenter de façon significative la consistance interne. Au tableau 5 sont rapportées les corrélations items-test pour chacun des 76 items du questionnaire.

Tableau 5
Corrélations items-test et alpha une fois
l'item enlevé

Échelle des stressseurs			Échelle des manifestations		
Item	r item/total corrigé	Alpha	Item	r item/total corrigé	Alpha
1.	.1255	.8103	1.	.3192	.8383
2.	.2753	.8067	2.	.3868	.8360
5.	.3663	.8044	6.	.3153	.8381
7.	.2334	.8088	8.	.3228	.8379
8.	.3270	.8055	9.	.4128	.8351
9.	.2745	.8069	10.	.2364	.8405
10.	.2170	.8089	11.	.3766	.8365
11.	.2171	.8085	14.	.2688	.8396
14.	.3670	.8042	16.	.4003	.8355
17.	.2296	.8081	17.	.3648	.8369
18.	.4275	.8024	18.	.3066	.8383
22.	.4465	.8008	19.	.4676	.8331
23.	.2881	.8063	20.	.4142	.8357
24.	.2618	.8072	24.	.3464	.8373
26.	.2152	.8087	25.	.4525	.8336
27.	.3080	.8060	26.	.2232	.8403
28.	.2287	.8091	28.	.3246	.8379
29.	.3088	.8058	29.	.3103	.8384
30.	.2311	.8081	30.	.2559	.8395
31.	.3122	.8055	31.	.1809	.8425
33.	.2727	.8068	32.	.2742	.8393
34.	.1215	.8115	33.	.3236	.8379
35.	.2821	.8074	34.	.4104	.8351
36.	.2679	.8075	35.	.4038	.8354
37.	.3040	.8058	36.	.5252	.8321
40.	.3157	.8054	37.	.2238	.8409
41.	.2821	.8074	38.	.4201	.8361
42.	.1435	.8099	40.	.3462	.8374
43.	.2327	.8080	42.	.4497	.8340
46.	.3849	.8033	44.	.1967	.8416

Tableau 5 (suite)

47.	.3519	.8041	45.	.2372	.8400
48.	.2909	.8065	46.	.3823	.8368
49.	.4481	.8021	48.	.4331	.8345
50.	.3422	.8045			
52.	.3155	.8055			
53.	.2674	.8079			
54.	.2790	.8069			
55.	.3118	.8056			
57.	.3540	.8041			
58.	.1609	.8097			

alpha = .8105
 Standardized item alpha = .8164
 40 items

Alpha = .8415
 Standardized item alpha = .8429
 33 items

3.4) Normalité de la distribution

La plupart du temps, on suppose que le trait mesuré par le test se distribue normalement à travers la population. Cette qualité métrologique renseigne sur le pouvoir discriminant des items à travers les populations standards. Un examen de la distribution pour chacun des 76 énoncés de la dernière version est réalisée et l'analyse des résultats montre que la moyenne de stressseurs rapportés par les enfants est de 6.88 et l'écart-type de 5.02. Le "skewness" de 1.22 montre que la pente de la distribution présente une légère asymétrie vers la gauche. L'analyse détaillée de la distribution des scores montre donc qu'il y a plus d'enfants qui obtiennent un score inférieur (de stressseurs) que d'enfants qui ont un score supérieur à la moyenne. Le "kurtosis" de 1.89 pour sa part montre que l'étendue de la distribution est restreint. A l'échelle des manifestations, la distribution des scores est plus homogène. La moyenne de manifestations rapportée est de 8.87 et l'écart-type de 5.60. Le "skewness" de .67 montre que les scores se distribuent de façon homogène mais avec une légère asymétrie vers la gauche. Le "kurtosis" pour sa part est de -.011. Les résultats obtenus permettent en effet de constater que notre instrument de mesure discrimine bien à travers l'échantillon. Ces résultats permettent de constater que l'échantillon utilisé est représentatif des populations standards. Cependant, ces résultats ne permettent pas de généraliser les résultats dans le but d'établir des normes. Ils confirment, tout au plus, la pertinence et l'efficacité des différents indices obtenus pour établir la validité de contenu de notre instrument de mesure du stress psychologique.

3.5) Vérification des hypothèses de la recherche

On constate que tous les items retenus pour faire partie de la mesure du stress psychologique chez les enfants contribuent à l'évaluation du stress. Les items mesurent tous une dimension du stress chez l'enfant. Ces résultats permettent d'effectuer des analyses sur les 76 items de la version finale de notre instrument de mesure dans le but de prendre une position précise par rapport aux hypothèses de recherche formulées précédemment. Pour ce faire, on effectue une étude de la corrélation entre les deux échelles.

La première hypothèse de la présente recherche concerne la démonstration du fait qu'il existe une corrélation significative, mais peu élevée entre l'échelle des stressseurs et l'échelle des manifestations de stress. La corrélation obtenue entre les deux échelles met en relief ce type d'information. Elle renseigne en effet sur la variation d'une échelle en rapport avec l'autre échelle. Elle permet ainsi de voir l'association entre les deux: le nombre de stressseurs devant être en relation avec le nombre de manifestations rapportées. Dans la présente recherche, on veut obtenir, pour confirmer l'hypothèse de recherche, une corrélation linéaire, significative, sans plus. Les résultats obtenus, présentés au tableau 6 montrent que le coefficient de corrélation entre les deux échelles est de .45. Les deux échelles sont donc reliées entre elles. La corrélation est significative à .01. La première hypothèse est ainsi confirmée.

Tableau 6
Coefficient de corrélation (Pearson)
entre le total des stressseurs et le total des manifestations
rapportés par les enfants

	Total des stressseurs	Total des manifestations
Total des stressseurs	1.00	.4537**
Total des manifestations	.4537**	1.00

** significatif à .01

La corrélation renseigne aussi sur la variance expliquée par les deux dimensions. Pour ce faire, on met au carré le résultat de la corrélation obtenue. La variance commune partagée entre stressseurs et manifestations est de donc $r^2 = .21$. Les stressseurs corréleront significativement mais relativement peu avec les manifestations. La présence de stressseurs explique 21% de la variance "être stressé" qui se traduit par l'apparition de manifestations de stress. Ce résultat confirme notre seconde hypothèse: l'échelle des stressseurs et l'échelle des manifestations mesurent deux dimensions du stress psychologique indépendantes l'une de l'autre. La présence des deux échelles est donc nécessaire pour évaluer le stress chez l'enfant. Les résultats montrent que notre mesure permet de mesurer deux dimensions distinctes du phénomène de stress chez l'enfant.

3.6) Discussion des résultats de l'étude 2

La présente discussion porte sur les résultats obtenus lors de la deuxième étude effectuée auprès des 143 enfants. Ces résultats concernent l'étude de la validité de l'instrument auprès de la population à laquelle il s'adresse. On veut s'assurer qu'effectivement les enfants du deuxième cycle du primaire, en général, reconnaissent ces descripteurs comme indicateurs d'état de stress. L'examen des données obtenues concerne donc, d'une part, la sélection des items les plus valides pour évaluer le stress chez les enfants et d'autre part, la vérification des hypothèses de recherche. Il faut souligner que 3 items¹ ne sont pas inclus dans le processus d'analyse car ils présentent une fréquence nulle. Aucun enfant n'a rapporté la présence du stress ou de la manifestation dans sa vie. Ces items sont conservés en fonction du jugement des experts. En effet, lors de la première étude, les juges se sont entendus pour dire que ces stress ou ces manifestations, quoique peu rapportés par les enfants, demeurent des indicateurs pertinents pour l'évaluation du stress. Les recherches (Guédon, 1977) ont tendance à montrer qu'il est préférable de ne pas sacrifier la longueur du test à son homogénéité. En autant que l'on veille à ne pas accepter d'items en relation négative avec le test, on peut se permettre d'être assez tolérant quant au degré d'homogénéité des items.

¹ A l'échelle des stress, (#3), "j'ai avalé des produits dangereux et j'ai dû avoir un traitement d'urgence"; (#19) "mon meilleur ami est mort"; à l'échelle des manifestations, (#47), "je souffre de pelade, i.e. que je perds mes cheveux par plaque".

Une première analyse des corrélations items-test a justifié le rejet de 16 items. Ces items sont rejetés car ils nuisent au degré de consistance interne de la mesure. L'analyse des items rejetés montre qu'on rejette d'une part, les items fréquemment rapportés et d'autre part, les items peu fréquemment rapportés par les enfants. Par exemple, tout ce qui touche à la mort est très stressant mais peu d'enfants auront à vivre ce stress à ce stade-ci de leur vie. Par ailleurs, un événement comme une visite chez le dentiste est vécu très fréquemment dans la vie des enfants. Il faudrait peut-être remettre en question la nécessité de rejeter ces items en fonction de leur fréquence. L'étude de Lemyre (1986) montre en effet que les éléments chroniques, négligés dans les écrits, se révèlent des éléments très riches en information, et en information unique, de surcroît. Les résultats obtenus par Lemyre (1986) montrent qu'il existe un lien plus étroit entre les stressseurs chroniques et le stress qu'entre les stressseurs aigus et le stress. De même, les stressseurs chroniques mesurent une dimension différente des stressseurs aigus, mais leur prétention est néanmoins la même, c'est-à-dire évaluer le stress.

Pour être constant, le rejet de ces items doit être fait mais il faudra se questionner, dans des études ultérieures, sur la pertinence d'établir un double critère qui tiendra compte d'une part du critère statistique et d'autre part, de l'évaluation clinique de chaque item lors de la sélection des items.

Suite au rejet de ces items, de nouvelles analyses montrent que la sélection des énoncés les plus valides pour évaluer le stress psychologique est assez complète. Il devient donc pertinent d'effectuer des analyses supplémen-

taires sur la version finale dans le but de vérifier les hypothèses de la recherche.

A la fin de cette étude, la mesure de stress psychologique compte 76 items, soit 42 items à l'échelle des stressseurs et 34 items à l'échelle des manifestations. Les indices de consistance interne alors obtenus sont jugés satisfaisants pour ce type de mesure. Ces résultats suggèrent donc une homogénéité du construit dans l'ensemble des items gardés. Ils rendent compte de la définition du stress psychologique chez les enfants de neuf à treize ans telle que proposée ici. Ils confirment que le stress psychologique chez les enfants est lié à la présence ou à l'absence de stressseurs desquels peuvent suivre certaines manifestations physiques, comportementales et affectives.

De plus, la corrélation obtenue confirme l'hypothèse concernant la relation entre les deux échelles, mais aussi le fait que ces dernières mesurent deux concepts différents du stress chez l'enfant. La mesure du stress psychologique pour enfants évalue d'une part les stressseurs et d'autre part, les manifestations de stress. Ce résultat supporte l'hypothèse à savoir, que les deux échelles permettent une évaluation plus complète du stress chez l'enfant. Elles permettent d'avoir un portrait plus objectif et détaillé de l'enfant lors de situations de stress.

Les données confirment non seulement la pertinence mais également l'importance majeure des deux échelles dans l'évaluation du stress, cela bien au-delà de la simple présence des stressseurs. En effet, les résultats obtenus

dans la présente étude montrent qu'une échelle de stressseurs mise en relation avec une échelle de manifestations permet d'expliquer 21% de la variance "être stressé". Ces résultats sont très révélateurs. En effet, notre étude montre qu'en utilisant les deux échelles, on obtient une explication nettement plus précise du stress psychologique chez l'enfant puisque le pourcentage d'explication de la variance est nettement supérieur au pourcentage obtenu dans les études antérieures. Les résultats des recherches n'utilisant que des échelles d'événements-stresseurs montrent en effet, que le fait de mettre en relation les stressseurs avec des mesures comme la dépression et la maladie n'explique qu'environ 4% à 9% du stress (Aneshensel et Frerichs, 1982; Aro et Hanninen, 1984; Bell et al., 1982; Dean et Ensel, 1982; Ganellen et Blaney, 1984a, b; Hammen et Mayol, 1982; Holahan et al., 1984; Wheaton, 1982). La présente recherche montre qu'utiliser une échelle de stressseurs et une échelle de manifestations de stress permet d'expliquer 21% du stress chez l'enfant. Le schéma de base s'élabore comme suit: des stimuli externes suscitent un état de tension qui entraînent des manifestations observables (Dohrenwend et Dohrenwend, 1980; Selye, 1974; Lemyre, 1986).

Cependant, malgré le fait que nos résultats confirment nos hypothèses, il demeure qu'une variance importante du stress reste inexpliquée. En fonction de ce résultat, deux hypothèses semblent fournir des explications: Il s'agit, dans un premier temps, de toute la place laissée à la subjectivité dans les réponses fournies par l'enfant et, dans un deuxième temps, de l'évaluation cognitive que l'enfant fait des événements.

En effet, un des principaux inconvénients de ce questionnaire concerne la grande part de subjectivité qui s'attache aux réponses fournies, c'est-à-dire à l'interprétation des questions, comme à l'évaluation des comportements correspondants laissées aux soins de la personne qui répond. Ce questionnaire ne renseigne pas directement sur la façon dont le sujet se comporte; il renseigne sur la façon dont le sujet se perçoit ou se décrit. Et cette description peut être affectée par toutes sortes d'éléments tels la désirabilité sociale (Lazarus et Folkman, 1980, 1984) qui diminuent la validité de l'instrument. En effet, un doute méthodologique plane toujours quant à l'authenticité ou la véracité de tout rapport verbal que l'enfant fournit à travers ses réponses. Dans les études ultérieures, il faudra contrôler cette subjectivité dans les réponses de l'enfant. Pour confirmer la fidélité des réponses fournies, on pourrait, entre autres choses, faire une contre-validation de la mesure auprès des parents et des pairs. Demander aux parents de remplir le questionnaire, au même moment que leur enfant, permettrait de comparer la perception que l'enfant se fait de lui-même. Le parent semble le meilleur juge pour témoigner de l'état de stress de son enfant (Ainsworth, 1979). La même procédure devrait aussi impliquer les pairs (Cauce, Felner, et Primavera, 1982; Kaplan, Robbins, et Martin, 1983). La contre-validation par un deuxième juge ajoute à la crédibilité du rapport verbal (Cronkite et Moss, 1984; Stone & Neale, 1984). Ceci est d'autant plus pertinent que la mesure du stress psychologique pour enfants s'adresse à l'évaluation d'un état personnel.

La deuxième hypothèse d'explication de la variance inexpliquée du stress psychologique concerne la perception qu'a l'individu d'une situation.

Il a été montré, dans les recherches sur le stress (Coyne et Lazarus, 1980), que la perception joue un rôle vital comme médiateur des effets du stress. En fonction de ce rôle principal, l'évaluation doit tenir compte du niveau de compréhension de la perception des événements chez l'enfant.

En effet, il semble qu'on puisse douter d'un modèle causal univoque (Elliot et Eisdorfer, 1982), selon lequel les événements de vie constituent les conditions nécessaires et suffisantes à un état de stress. De plus, de fortes différences individuelles sont observées, puisqu'à stressors équivalents ne correspondent pas des réactions de stress égales, comme le démontre Kobasa (1979, 1982) dans ses études comparatives entre gens d'affaires sains et à risques cardio-vasculaires. C'est l'évaluation cognitive qui détermine pourquoi et dans quelle mesure la transaction personne-environnement peut être stressante (Lazarus, 1966; Lazarus et al., 1980; Lazarus et al., 1985). C'est en quelque sorte une appréciation, un jugement, à propos d'une information. Celle-ci devient signifiante et peut faire apparaître l'événement comme bénin ou grave immédiatement, ou l'être potentiellement pour le futur. Cela soulève le débat sur l'appartenance du caractère stressant. Ce caractère relève-t-il de l'environnement ou de l'individu?

Dans la présente étude, la proposition de la mesure pour évaluer le stress chez l'enfant rejette tous les éléments en relation avec la notion de l'évaluation cognitive. La finesse des jugements cognitifs demandés dans les nuances et les précisions requises pour évaluer l'activité cognitive de l'enfant face à un stressor constitue un exercice très particulier. Les caractéristiques

propres au développement cognitif de l'enfant conduisent au rejet de cette notion car le contenu, autant que la forme de pensée de l'enfant, limite sa capacité de faire face et surtout sa capacité à expliquer les moyens qu'il utilise pour y arriver (Piaget, 1936, 1952; Furman, 1980).

A la lumière des résultats obtenus, l'exclusion de l'évaluation cognitive est maintenue mais nous amène à penser qu'un dernier champ d'intérêt à développer et à explorer, champ qui peut s'avérer d'une grande importance pour la vérification de la mesure concerne tout le domaine de l'approche cognitive. Les prochaines mesures de l'évaluation du stress chez l'enfant devront permettre l'exploration des perceptions de l'enfant face aux stressseurs. Il faudra trouver une méthode pour évaluer si le changement s'accompagne d'une signification principalement positive ou négative, ou des deux. Il s'agit en fait de trouver un moyen de contrôler cette variable médiatrice entre le stressseur et la réaction de stress. Comme le développement cognitif des enfants ne leur permet pas d'évaluer l'importance du stressseur dans leur vie, il faudra, entre autres, comme le fait Compas (1987), tenir compte des différents éléments qui agissent comme médiateurs dans la capacité de faire face chez les enfants. Les prochaines études devront inclure des mesures du contexte social de l'enfant pour comprendre les ressources qu'il utilise pour faire face à la situation menaçante. Ainsi, il serait souhaitable de créer des sous-échelles dans le questionnaire dans le but d'obtenir des informations sur le support social, sur l'attachement à la mère et de la capacité cognitive de résolution de problèmes. Un meilleur contrôle de cette variable permettrait d'évaluer, de façon plus précise, le stress psychologique chez l'enfant. Les études de Lemyre

(1986) auprès des adultes montrent, en effet, que l'évaluation cognitive explique 41% de la variance "être stressé".

On voit que l'analyse des moyennes en fonction de l'âge, du sexe et du niveau scolaire fournit un aperçu intéressant de la valeur discriminatoire du test dans sa forme expérimentale. En effet l'appendice F présente respectivement les moyennes des groupes en fonction de l'âge, du sexe et de l'année scolaire. Pour la population entière, le nombre moyen de stressseurs rapportés par les enfants est de 6.88. Les garçons rapportent plus de stressseurs que les filles: 7.07 par rapport à 6.69. De plus, une analyse de variance faite sur les groupes scolaires montre une différence significative entre les moyennes obtenues par les élèves de 4^{ième} et 5^{ième} année. Ces derniers obtiennent un résultat supérieur ($p. < .05$).

Par ailleurs, la distribution des moyennes à l'échelle des manifestations montre que le score moyen rapporté est de 8.86. Les recherches de Rutter (1979, 1983) et Werner et Smith (1982) démontrent que le niveau de stress est en étroite corrélation avec le sexe. Les écrits indiquent que les garçons ont de plus grands risques d'avoir des problèmes de comportements suite à un stress (Emery, 1982; Garmesy & Rutter, 1985). Cependant, les résultats de la présente recherche montrent que les garçons (7.61) rapportent moins de manifestations que les filles (10.14). Une analyse de variance faite sur les trois groupes scolaires montre une différence significative ($p. < .05$) en faveur du groupe de 6^{ième} année.

De plus, l'âge paraît être une variable importante affectant le nombre d'événements rapportés. Comme on peut s'y attendre, un enfant plus vieux, par le fait même, a une expérience de vie plus longue et peut avoir expérimenté plus de stressseurs que l'enfant plus jeune (Hoesch & Chandler, 1983). Nos résultats ne confirment pas cette proposition. Ces résultats accessoires doivent être mis en perspective car ils sont présentés à l'état brut. L'échantillon n'est pas suffisamment grand pour que l'on soit autorisé à généraliser les résultats.

Ces conclusions nous amènent à discuter du facteur principal pouvant affecter l'ensemble de nos résultats: l'échantillon de sujets. Former un échantillon d'une population, c'est choisir, dans cette population, un nombre limité d'individus qui vont ensemble, représenter la population d'où ils proviennent. Dans le cadre de cette recherche, le choix des enfants formant l'échantillon devrait être revu. Les 143 enfants de l'échantillon proviennent d'écoles à cheminement régulier et tous les enfants ont à peu près le même profil socio-démographique. Un meilleur contrôle des variables socio-démographiques permettrait le contrôle de variables médiatrices influençant la distribution des scores. Il a été démontré dans les études (Sandler, 1980; Wills et Langner, 1980) que le niveau socio-économique affecte la fréquence des stressseurs dans la vie des enfants. Les enfants provenant d'un milieu à bas niveau socio-économique tendent à expérimenter significativement plus de stressseurs que ceux des familles à haut niveau socio-économique. Un échantillon comportant un nombre plus grand de sujets permettrait de généraliser les résultats de la recherche. De plus, l'échantillon devrait inclure des enfants

provenant de milieux défavorisés ou à risque et des enfants présentant des difficultés d'apprentissage à l'école.

Conclusion

Cette dernière section permet de faire ressortir les principales conclusions qui se dégagent de l'étude. Un résumé de toutes les étapes importantes effectuées est présenté dans le but d'en situer tous les éléments essentiels.

4.1) Résumé de la démarche

Le but de ce mémoire étant de contribuer à la compréhension du stress chez l'enfant, ce dernier est défini conceptuellement et empiriquement selon ce que les écrits proposent présentement. Entre autres, pour bien définir le stress, un bref survol des écrits a été réalisé. La constatation principale est que les auteurs ne font pas les mêmes distinctions et que peu de consensus existe quant à la portée du mot stress. On y réfère de façon contradictoire, tantôt par rapport à l'état interne d'une personne, tantôt par rapport aux stimuli présumés responsables de cette réaction. A la lumière des études consultées, la proposition qui semble la plus appropriée pour définir le stress revient à Lazarus (1966,1971). Selon lui, "le stress est lié à la présence-absence de stressors desquels peuvent s'ensuivre certaines manifestations physiques, comportementales et affectives".

Cette définition permet de rendre saisissable opérationnellement tous les éléments inclus dans la définition du stress. En fonction de celle-ci, le questionnaire d'évaluation du stress comprend deux échelles. La mesure comporte d'une part une liste de situations de vie et d'autre part, elle recourt à un inventaire de réactions, de manifestations affectives, comportementales et physiques. La première échelle, la liste des stressors, permet d'évaluer le stress par la description de situations de vie jugées stressantes pour les en-

fants. En ce sens, notre instrument renforce la position actuelle des recherches dans le domaine du stress chez l'enfant. Même si cette approche a été à de nombreuses reprises critiquée à cause du peu de variance qu'elle explique, elle permet tout de même d'apporter des informations pertinentes à l'évaluateur. La seconde échelle, la liste des manifestations, permet d'évaluer les réactions de l'enfant face aux stressseurs. Le stress est vu ici comme un stimulus particulier qui demande à l'individu de s'adapter. L'adaptation peut se présenter dans une réponse comportementale, affective et physiologique.

Suite à l'opérationnalisation de la définition, une première version de notre instrument de mesure a été élaborée et soumise à des spécialistes dans le but de vérifier si le contenu de ce test permet effectivement de mesurer le stress avec toute la précision voulue. A la première étude, les juges évaluent la pertinence et l'efficacité des items à mesurer le stress psychologique chez l'enfant.

Les résultats obtenus auprès du groupe d'experts permettent donc de dire que le test est valide au plan du contenu. Ces résultats confirment que le test contient bien et dans de bonnes proportions une variété importante d'items pour bien mesurer le stress psychologique chez l'enfant. Une version modifiée du questionnaire a, par la suite, été présentée à des enfants du deuxième cycle du primaire. Cette deuxième étude apporte des informations permettant de s'assurer que les enfants reconnaissent effectivement les items retenus comme des indicateurs de l'état de stress.

4.2) Forces et limites du questionnaire

Au terme de cette recherche, les résultats recueillis répondent sous plusieurs aspects aux objectifs visés. Ils complètent une première étape exploratoire de la construction d'une mesure de stress; ils déterminent, de façon plus précise, la validité de son contenu et les avenues susceptibles de l'améliorer.

Nos résultats semblent compatibles avec ceux des auteurs cités, soutenant que les stressors évalués négativement sont plus associés à des indices symptomatiques de stress que les stressors à valence positive (Nelson & Cohen, 1983; Sarason, Sarason, Potter & Antoni, 1985; Thoits, 1982b). De plus, tous les coefficients de validité calculés ici sont satisfaisants, ce qui assure, par là même, l'homogénéité des échelles de l'instrument de mesure. En conséquence, 76 items doivent être conservés dans la version finale de l'instrument de mesure.

La présente recherche propose donc une clarification de la problématique du stress chez l'enfant. Elle fournit définition, description et mesure du stress psychologique. Elle offre un lien entre le stress et ses manifestations et ses réactions. Elle permet de constater un phénomène, le stress ou de le décrire, non de l'expliquer. Elle permet de reconnaître chez l'enfant examiné, la présence de certains traits ou certaines caractéristiques. Ces informations pourront ultérieurement, aider à envisager le comportement futur de l'enfant. Pour ce faire, la mesure devra prouver sa fidélité et sa validité à travers d'autres études.

Enfin, la démarche réalisée accentue l'aspect initiateur de la recherche voulant ainsi combler l'absence d'un instrument de mesure valide pour évaluer le stress chez les enfants québécois francophones. De par sa nature exploratoire, toutefois, cette étude présente plusieurs limites. L'épreuve de stress ainsi construite ne possède pas encore les qualités terminales propres à sa normalisation. De plus, tout ce qui concerne la notion de l'évaluation cognitive d'un événement a été rejeté du modèle de Lazarus. Il faudra trouver un moyen de contrôler cette variable médiatrice entre le stresser et la réaction de stress chez l'enfant. L'étude de Yamamoto (1979) sur l'évaluation de la capacité de faire face des enfants de quatrième, cinquième et sixième année face à un événement stressant permet d'expliquer davantage le stress. Il faudra donc évaluer, de façon objective, comment l'enfant perçoit la menace, comment il contrôle son environnement et la manière dont il évalue sa capacité de faire face aux stressers.

Références

- Ainsworth, M.D.S. (1979). Infant-mother attachment. American Psychologist, 34, 932-937.
- Aneshensel, C. S., & Frerichs, R.R. (1982). Stress, support, and depression: A longitudinal causal model. Journal of Community Psychology, 10, 363-376.
- Apply, M.H., & Trumbull, R. (1967). Psychological stress: issues in research. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Arnold, L.E. (1990). Childhood stress, New York: John Wiley & Sons.
- Aro, S. & Nanninen, V. (1984). Life-events or life processes as determinants of mental strain: A 5 year follow-up study. Social Science and Medecine, 18, 12, 1037-1044.
- Barrera, M. (1981). Social support in the adjustment of pregnant adolescents: Assessment issues. In B.H. Gottlieb (Ed.). Social networks and social support (pp. 69-96). Beverly Hills, Ca: Sage.
- Bell, R.A., Le Roy, J.B., & Stephenson, J.J. (1982). Evaluating the mediating effects of social support upon life events and depressive symptoms. Journal of Community Psychology, 10, 325-340.
- Bendikson, R. & Fulton, R. Death and the child: An anterospective test of the childhood bereavement and later behavior disorder hypothesis, Omega, 1975, 6(1), 45-49.
- Bergeron, J. & Landry, M. (1976). Validation, étude de normalisation et exemple d'utilisation du questionnaire d'anxiété A.S.T.A., Rapport de recherche, Université de Montréal.
- Bettelheim, B. (1960). The informed heart: autonomy in a mass age. New York: Avon Books.

- Blum, R. (1984). Chronic illness and disabilities in childhood and adolescence. New York: Green & Stratton.
- Bowers, K.S. & Kelly, P. (1981). Biofeedback and Behavioral Medicine, New York: Aldine Publishing Compagny.
- Brown, G.W. & Harris, T. (1978). Social Origins of Depression, New York: Free Press.
- Brown, B.B. (1980). Perspectives on social stress. In H. Selye (Ed.). Selye's Guide to Stress Research. (pp. 21-45). New York: Van Nostrand Reinhold.
- Brown, S. (1987). The doctor who chose death over a malpractice trial. Medical Economica, 6, 22-57.
- Burstein, S. & Meichenbaum, D. (1979). The work of worrying in children undergoing surgery. Journal of Abnormal Child Psychology, 7, 121-132.
- Campbell, D.T. (1960). Recommendations for A.P.A. test standards regarding construct, trait or discriminant validity. The American Psychologist, 15, 546-553.
- Campbell, J.M. (1983). Ambient stressors. Environment and Behavior, 15, 355-380.
- Carmines, E.G. & Zeller, R.A. (1979). Reliability and Validity Assessment. Beverly Hills: Sage.
- Chandler, L.A. (1981). The source of stress inventory, Psychology in the school, 18, 164-168.
- Chandler, L.A. (1985). The Children's Life Events Inventory: Validity and Reliability. Unpublished paper, University of Pittsburgh.

- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. Psychosomatic Medicine, 38, 300-314.
- Coddington, R.D. (1972). The significance of life events as etiologic factors in the diseases of children. Journal of Psychosomatic Research, 16, 7-18, 205-213.
- Cohen, P., Struening, E.L., Muhlin, G.L., Genevie, L.E., Kaplan, S.R. & Peck, H.B. (1982). Community stressors, mediating conditions and well-being in urban neighborhoods. Journal of Community Psychology, 10, 377-391.
- Compas, B.E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence, Psychological Bulletin, vol. 101, no. 3, 393-403.
- Coyne, J.C., and Lazarus, R.S. (1980). Cognitive style, stress, perception and coping. In I.L. Kutash & L.B. Schlesinger (eds). Handbook on stress and anxiety, (p. 144-159). San Francisco, Calif: Jessey-Bass.
- D'Augelli, A. (1983). Social support networks in mental health. In J.K. Whittaker., J. Garbarino & Associates (Eds). Social support Networks, (p. 90-91). New York: Albine.
- Dean, A. & Ensel, W.M. (1982). Modelleing social support, life events, competence, and depression in the context of age and sex. Journal of Community Psychology, 10, 392-408.
- Dean, A., & Lin, N. (1979). The stress buffering role of social support. The Journal of Nervous and Mental Disease, 165, 403-414.
- Derogatis, L.R. (1982). Self-report measure of stress. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds). Handbook of Stress, (pp. 270-294). New York: Free Press.

- Dohrenwend, B.S., & Dohrenwend, B.P. (1980). What is a stressful life event? in H. Selye (ed.). Selye's Guide to Stress Research, (pp. 1- 20). New York: Van Nostrand Reinhold.
- Dohrenwend, B.S., Krasnoff, L., Askenasy, A. & Dohrenwend, B. P. (1982). The Psychiatric Epidemiology Research Interview Life Event Scale. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds). Handbook of Stress, (pp. 332-365). New York: Free Press.
- Dolan, S., & Arsenault, A. (1980). Stress, santé et rendement au travail, monographie no 5. Ecole de Relations industrielles. Montréal.
- Dohrenwend, B.S., & Shrout, P.E. (1985). Hassles in the conceptualisation and measurement of life stress variables. American Psychologist, 40, 780-785.
- Douglas, J.W.B. (1975). Early hospital admissions and later disturbances of behavior and learning. Developmental Medicine and Child Neurology, 17, 456-480.
- Dweck, C. S., & Workman, C.B. (1982). Learned helplessness, anxiety and achievement motivation: Neglected parallels in cognitive, affective and coping responses. In H.W. Krohne & L. Laux (Eds). Achievement, stress and anxiety (pp. 93-125). Washington, DC: Hemisphere.
- Eckenrode, J. (1984). Impact of chronic and acute stressors on daily reports of mood. Journal of Personality and Social Psychology, 46, 907-918
- Elkind, D. (1983). L'enfant stressé: celui qui grandit trop vite et trop tôt, Montréal. Edition de l'homme
- Elliot, G.R., & Eisdorfer, C. (1982). Stress and human Health. New York: Springer Publishing Compagny.
- Erikson, E.H. (1963). Childhood and society. New York: W.W. Norton.

- Erikson, E. (1968). Identity and crisis, New York: W.W. Norton.
- Fenz, W.D. (1975). Strategies for coping with stress. In I.G. Sarason & Spielberger (Eds). Stress and Anxiety, vol. 2. (pp. 305-336). Washington: Hemisphere.
- Felton, B.J. & Revenson, T.A. (1984). Coping with chronic illness: A study of illness controllability and the influence of coping strategies on psychological adjustment. Journal of Consulting and clinical Psychology, 52, 343-353.
- Felner, R.D., Ginter, M.A., Boike, M.F., and Cowen, E.L. (1981). Parental death or divorce and the school adjustment of young children. American Journal of Community psychology, 9, 181-190.
- Folkman, S. & Lazarus, R.S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. Journal of Health and Social Behavior, 21, 219-239.
- Folkman, S. (1984). Personal control stress and coping processes: A theoretical analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 46, 839-852.
- Folkman, S. & Lazarus, R.S. (1986). Stress processes and depressive symptomatology. Journal of abnormal Psychology, 95, 107-113.
- Folkman, S., Schaefer, C. & Lazarus, R.S. (1986). Cognitive processes as mediators of stress and coping. In V. Hamilton & D.M. Warburton (Eds). Human Stress and Cognition (pp. 255-300). London: John Wiley and Sons.
- Frankenhaeuser, M. (1975). Experimental approaches to the study of catecholamines and emotion. In L. Levi (Ed.). Emotions: Their Parameters and Measurement, New York: Raven Press.

- Frankenhaeuser, M. (1980). Psychoneuroendocrine approaches to the study of stressful person-environment transactions. In Noshpitz, J.D. & Coddington, R.D. (1990). Stressors and the adjustment disorders, John Wiley & Son (Eds), New York.
- Freud, S., & Burlingham, D.T. (1943). War and children. New York: Willard.
- Fry, P.S. & Grover, S.C. (1982). Cognitive appraisals of life stress and depression in the elderly: A cross-cultural comparison of Asians and Caucasians. International Journal of Psychology, 17, 437-454.
- Furman, E. (1974). A child's parent dies. New Haven: Yale University Press.
- Furman, E. (1980). Early latency-normal and pathological aspects. In S.I. Greenspan & G.H. Pollock (EDS). The course of life. Vol. 2, (pp. 1-32). Washington, D.C.: U.S.D.H.H.S.
- Ganellen, R.J., & Blaney, P.H. (1984a). Stress externality and depression. Journal of Personality, 52, 326-337.
- Ganellen, R.J., & Blaney, P. H. (1984b). Hardiness and social support as moderators of the effects of life stress. Journal of personality and social psychology, 47, 156-163.
- Gardner, R.A. (1979a). Death of a parent. In J. Noshpitz (ed). Basic Handbook of Child Psychiatry, (vol. iv, pp. 270-283). New York: Basic Books.
- Garmesy, N. (1983). Stressors of childhood. In N. Garmesy & M. Rutter (Eds). Stress, coping and development in children, (pp. 43-84). New York: McGraw-Hill.
- Goldband, S. (1980). Stimulus specificity of physiological responses to stress and the type A coronary-prone behavior pattern. Journal of Personality and Social Psychology, 39, 670-679.

- Goldstein, M.J. (1973). Individual differences in response to stress. American Journal of Community, 1, 133-137.
- Gray-Toft, P. & Anderson, J.G. (1981a). The Nursing Stress Scale: Development of an instrument. Journal of Behavioral Assessment, 3, 11-23.
- Gray-Toft, P. & Anderson, J.G. (1981b). Stress among hospital nursing staff: Its causes and effects. Social Science and Medecine, 15, 639-647.
- Grinker, K., & Spiegel, H. (1945). Men under stress. Philadelphia: Blakiston.
- Haggerty, R.J. (1984). Chronic disease in children. Pediatric Clinics of North America, 31, 1-46.
- Hammen, C., & Mayol, A. (1982). Depression and cognitive characteristics of stressful life-event types. Journal of Abnormal Psychology, 91, 165-174.
- Harrison, S.I., & McDermott, J.F., (1980). New directions in childhood psychopathology Developmental considerations. Vol 1. New York: International Universities Press.
- Heilbrun, A.B. (1984). Cognitive defenses and life stress: An information-processing analysis. Psychological Report, 54, 3-17.
- Heisel, J.S., Raitz, R., Ream, S., Rappaport, M., & Coddington, R.D. The significance of life events as contributing factors in the diseases of children. Journal of Pediatrics, 1973, 83, 199-123.
- Hetherington, E.M. Divorce: A child's perspective, American Psychologist, 1979, 34, 851-858.

- Hoes, M.J. (1982). Depression, anxiety, load, strain, stress and the metabolism of L-tryptophan. Stress, 3, 19-21.
- Holmes, T.H. and Masuda, M. (1974). Life change and illness susceptibility. In B.S. Dohrenwend and B.P. Dohrenwend (EDS). Stressfull life events: their nature and effects, New York: Wiley.
- Holmes, T. H. and Rahe, R.H. (1967). The social readjustment rating scale. Journal of Psychosomatic Research, 11, 213-218.
- Holahan, C.K., Holahan, C.J. & Belk, S.S. (1984). Adjustment in aging: the roles of life stress, hassles and self efficacy. Health Psychology, 3, 315-328.
- House, J.S. (1974). Occupational stress and coronary heart disease: A review and theoretical integration. Journal of Health and Social Behavior, 15, 12-27.
- Houston, B.K. & Holmes, D.S. (1974). Effects of avoidant thinking and reappraisal for coping with threat involving temporal uncertainty. Journal of Personality and Social Psychology, 30, 382-388.
- Husaini, B.A., Neff, J.A., Newbrough, J.R & Moore, M.C. (1982). The stress-buffering role of social support and personal competence among the rural married. Journal of Community Psychology, 10, 409-426.
- Janis, I.L. (1962). Psychological effects of warning. In D. Chapman & G. Baker (Eds). Man and society in disaster. New York: Basic Books.
- Jemmot, J.B. & Locke, S.E. (1984). Psychosocial factors, immunologic mediators and human susceptibility to infectious diseases: How much do we know? Psychological Bulletin, 95, 78-108.

- Johnson, J.H. & Sarason, I.G. (1978). Life stress, depression and anxiety: internal-external control as a moderator variable. Journal of Psychosomatic Research, 22, 205-208.
- Johnson, J.H. & Sarason, I.G. (1979). Recent developments in research on life stress. In V. Hamilton & D.M. Warburton (Eds). Human Stress and Cognition, (pp. 205-236). London: John Wiley and Sons.
- Joseph, E.D., & Schwartz, A.H. (1980). Accident proneness. In H.I. Kaplan, A. M. Freedman, & B.J. Sadock (Eds). Comprehensive textbook of psychiatry, (3rd ed., pp. 1953-1957). Baltimore: Williams & Wilkins.
- Kahn, R.L. (1981). Work and Health, New York: John Wiley.
- Kanner, A.D., Coyne, J.C., Schaeffer, C., & Lazarus, R.S. (1981). Comparisons of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. Journal of Behavioral Medicine, 4, 1-39.
- Kaplan, B., Cassel, J., & Gore, S. (1977). Social support and health. Medical Care (Supplement), 15(5), 47-58.
- Kardiner, A., & Spiegel, H. (1947). War stress and neurotic illness. New York: Hoeber.
- Katkin, E.S. (1975). Electrodermal lability: A psychophysiological analysis of individual differences in response to stress. In I.G. Sarason, & C.D. Spielberger (Eds). Stress and anxiety, vol. 2, (pp. 141-176). Washington: Hemisphere.
- Kessler, R.C., & Essex, M. (1982). Marital status and depression: The importance of coping resources. Social Forces, 61(2), 484-506.
- Kinston, W., & Rosser, R. (1974). Disaster: Effects on mental and physical state. Journal of Psychosomatic Research, 18, 437-456.

- Kliman, G.W. (1968). Psychological emergencies of childhood. New York: Grune and Stratton.
- Kobasa, S.C. (1979). Personality and resistance to illness. American Journal of Community Psychology, 7(4), 413-423.
- Kobasa, S.C. (1982). Commitment and coping in stress resistance among lawyers. Journal of Personality and social Psychology, 42, 707-717.
- Kobasa, S.C., Maddi, S.R., & Courington, S. (1981). Personality and constitution as mediators in the stress-illness relationship. Journal of Health and Social Behavior, 22, 368-378.
- Krohne, H.W., & Rogner, J. (1982). Repression-sensitization as a central construct in coping research. In H.W. Krohne, & L. Laux (Eds). Achievement, stress, and anxiety, (pp. 167-193). Washington, DC: Hemisphere.
- Lalonde, P., & Grunberg, F. (1980). Psychiatrie clinique: Approche contemporaine. Chicoutimi: Gaétan Morin (ED.). Canada.
- Lazarus, R.S. (1966). Psychological Stress and the Coping Process. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R.S., Averill, J. R., & Opton, E.M. (1971). Towards a cognitive theory of emotion. In L. Levi (Ed.). Society Stress and Disease, (pp. 190-208). London: Oxford University Press.
- Lazarus, R.S., Cohen, J.B., Folkman, S., Kanner, A., & Schaefer, C. (1980). Psychological stress and adaptation: Some unresolved issues. In H. Selye (Ed.) Selye's Guide to Stress Research, (pp. 90-117). New-York: Van Nostrand Reinhold.

- Lazarus, R.S., Coyne, J.C., & Folkman, S. (1982). Cognition, emotion and motivation: The doctoring of Humpty-Dumpty. In R.W. Neufeld (Ed.). Psychological Stress and Psychopathology, (pp. 218-239). New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R.S., De Longis, A., Folkman, S., & Gruen, R. (1985). Stress and adaptational outcomes: The problem of counfounded measures. American Psychologist, 40, 770-779.
- Le Compte, W.A. (1981). The ecology of anxiety: situational stress and rate of self-stimulation in Turkey. Journal of Personality and Social Psychology, 40, 712-721.
- Lemyre, L. (1986). Stress psychologique et appréhension cognitive. Thèse de doctorat. Faculté des sciences sociales. Université Laval, Québec.
- Lemyre, L., & Tessier, R. (1987). Stress et stressseurs: Une mesure de la dimension chronique. Revue québécoise de psychologie, vol. 8, no. 1, p. 54-64.
- Lesse, S. (1982). The relationship of anxiety to depression. American Journal of Psychotherapy, 36, 332-349.
- Levi, L. (1967). Stress. New York: Liveright Publishing Corporation.
- Levi, L., & Kagan, A. (1980). Psychosocially induced stress and disease problems, research strategies and results. In H.Selye (Ed). Selye's Guide To Stress Research, (pp. 118-130). New York: Van Nostrand Reinhold.
- Lewis, M.S., Gottesman, D., & Gutstein, S. (1979). The course and duration of crisis. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 47, 128-134.
- Lundberg, U. (1982). Psychophysiological aspects of performance and adjustment to stress. In H.W. Krohne (Ed.). Series in Clinical and Community Psychology: Achievement stress and Anxiety. New York: Hemisphere.

- Marshall, C.L. (1964). An evaluation of the relationship between poisonings and accidents in childhood. Essay presented to the faculty of the Dept. of Epidemiology and Public Health. New Haven, Yale University.
- Matthews, K.A. (1981). "At a relatively early age...the habit of working the machine to its maximum capacity": Antecedents of the Type A coronary-prone behavior pattern. In S.S. Brehm, S.M. Kassin, & F.X. Gibbons (Eds). Developmental social psychology, (pp. 235-248). New York: Oxford University Press.
- McFarlane, A.H., Norman, G.R., Streiner, D.L., Roy, R., & Scott, D.J. (1980). A longitudinal study of the influence of the psychological environment of health status: A preliminary report. Journal of Health and Social Behavior, 21, 124-133.
- McGrath, J.E. (1970). A conceptual formulation for research on stress. In J.E. McGrath (ed.). Social and psychological factors in stress. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- McGrath, J.E. (1982). Methodological problems in research on stress. In H.W. Krohne (Ed.). Series in Clinical and Community Psychology: Achievement Stress and Anxiety, (pp. 19-48). New York: Hemisphere.
- McCubbin, H.I., Joy, C.B., Cauble, A.E., Comeau, J.K., Patterson, J.M., & Needler, R.H. (1980). Family stress and coping: A decade review. Journal of Marriage and the Family, 855-871.
- McCubbin, H., & Figley, C. R. (1983). Bridging normative and catastrophic stress. In H.I. McCubbin, & C.R. Figley (Eds). Stress and the family: coping with normative transitions, vol.1., (pp. 218-228). New-York: Brunner/Mazel.
- Mechanic, D. (1962). Students under Stress. New-York: Free Press of Glencoe.

- Mechanic, D. (1974). Social structure and personal adaptation: Some neglected dimensions. In G.V. Coehlo, D.A. Hamburg, & J.E. Adams (Eds). Coping and Adaptation, (pp. 32-46). New-York: Basic Books.
- Menaghan, E. (1983). Individual efforts and family studies: Conceptual and methodological issues. Marriage and Family Review, 6, 113-136.
- Miller, S.M., & Green, M.L. (1984). Coping with stress and frustration: origins, nature and development. In M. Lewis, & C. Saarni (Eds). The socialization of emotions. New York: Plenum Press.
- Mrazek, D.A. (1984). Effects of hospitalization on early child development. In R.N. Emde, & R.J. Harmon (Eds). Continuities and discontinuities in development, (pp. 211-229). New York: Plenum.
- Mullen, B., & Suls, J. (1982). The effectiveness of attention and rejection as coping styles: A meta-analysis of temporal differences. Journal of Psychosomatic Research, 26, 43-49.
- Mullins, L.L., Siegel, L.J, & Hodgers, K.K. (1982). Cognitive and life events correlates of depressive symptoms in children, Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association. Washington.
- Nelson, D.W., & Cohen, L.H. (1983). Locus of control and control perception and the relationship between life stress and psychological disorder. American Journal of Community Psychology, 11, 705-722.
- Newman, J. (1976). Children of disaster: clinical observations at Buffalo Creek. American Journal of Psychiatry, 133,306-312.
- Noshpitz, J.D. & Coddington, R.D. (1990). Stressors and the adjustment disorders, John Wiley & Son (Eds), New York.

- Novaco, R.W., Stokols, D., Campbell, J., & Stokols, J. (1979). Transportation, stress and community psychology. American Journal of Community Psychology, 7(4), 361-380.
- Nuckolls, B., Cassel, J., & Kaplan, B. (1972). Psychosocial assets, life crisis and the prognosis of pregnancy. American Journal of Epidemiology, 95, 431-441.
- Palmblad, J. (1981). Stress and immunologic competence studies in man, in R. Ader (Ed.). Psychoneuro-immunology, (pp. 229-257). New York: Academic Press
- Pearlin, L.I., & Schooler, C. (1978). The structure of coping. Journal of Health and Social Behavior, 19, 2-21.
- Piaget, J. (1952). The origins of intelligence in children. New York: International Universities Press.
- Piaget, J. (1954). The Construction of Reality in the Child. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1978). Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. Neuchatel: Delachaux et Niestlé Spes (Eds).
- Pittner, M.S., & Houston, B.K. (1980). Responses to stress, cognitive coping strategies and the type A behavior pattern. Journal of Personality and Social Psychology, 39, 147-157.
- Prugh, D.G. (1983). The psychosocial aspects of pediatrics, Philadelphia: Lea & Febiger.
- Quay, H.C., & Werry, J.S (eds). (1972). Psychopathological disorders of childhood. New York: Wiley.

- Quinton, D.M., & Rutter, M. (1976). Early hospital admissions and later disturbances of behavior: An attempted replication of Douglas's findings. Developmental Medicine and Child Neurology, 18, 447-459.
- Rabkin, J., & Struening, E. (1976). Life events, stress and illness. Science, 194, 1013-1020.
- Rauste-von Wright, M., Von Wright, J., & Frankenhaeuser, M. (1981). Relationship between sex-related psychological characteristics during adolescence and catecholamine excretion during achievement stress. Psychophysiology, 18, 362-370.
- Reiss, D., & Oliveri, M.E. (1983). Family stress as community frame. Marriage and Family Review, 6, 61-84.
- Roberts, A.R. (1982). Stress and coping patterns among adolescent runaways. Journal of Social Service Research, 5, 15-28.
- Robinson, L.H., & Dalton, R.F. (1990). Family and extended family as ego supports. In J.D. Noshpitz, & R.D. Coddington (Eds). Stressors and the adjustment disorders, p. 499-508. New York: John Wiley & Sons.
- Rosen, H., & Cohen, H.L. (1981). Children's reactions to sibling loss. Clinical Social Work Journal, 9, 211-218. New-York: Human Sciences Press.
- Rosenman, R.H., & Chesney, M.A. (1982). Stress, type A behavior and coronary disease. In L. Goldberger, & S. Breznitz (Eds). Handbook of Stress, (pp. 547-565). New York: Free Press.
- Rutter, M. (1966). Children of sick parents: an environmental and psychiatric study. London: Oxford University Press.
- Rutter, M. (1981). Stress, coping and development: Some issues and some questions. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 22, 323-356.

- Rutter, M., Yule, W., & Graham, P. (1973). Enuresis and behavioral deviance: some epidemiological considerations. In I. Kolvin, R. Mac Keith, & S. Meadow (eds). Bladder control in enuresis, London: William Heine-Mann.
- Safranek, R., & Schill, T. (1982). Coping with stress: Does humor help? Psychological Reports, 51, 222.
- Sandler, I.N., Ramsey, T. B. (1980). Dimensional analysis of children's stressfull life events. American Journal of Community Psychology, 8, 285-302.
- Sandler, I.N., & Block, M. (1979). Life stress and maladaptation of children. American Journal of Community Psychology, 7, 425-440.
- Sandler, I.N. (1980). Social support ressources, stress and maladjustement of poor children. American Journal of Community Psychology, 8, 41-52.
- Sandler, I.N., & Lakey, B. (1982). Locus of control as a stress moderator: The role of control perceptions and social support, American Journal of Community Psychology, 10, 65-80.
- Sarason, I.G. (1980). Test Anxiety, Hillsdall: Erlbaum.
- Selye, H. (1974). Stress sans détresse. Montréal: La Presse.
- Selye, H. (1956). The stress of life. New York: McGraw-Hill.
- Selye, H. (1979). The stress concept and some of its implications. In V. Hamilton, & D.M. Warburton (Eds). Human Stress and Cognition, (pp. 11-32). London: John Wiley and Sons.
- Selye, H. (1980). Selye's Guide to Stress Research. New-York: Van Nostrand Reinhold.

- Selye, H. (1982). History and present status of the stress concept. In L. Goldberger, & S. Breznitz (Eds). Handbook of Stress, (pp.7-19). U.S.A.: Free Press.
- Shepherd, D.M., & Barraclough, B. M. (1976). The aftermath of parental suicide for children. British Journal of Psychiatry, 129, 267-276.
- Siegel, D.J. (1981). Separation-loss events, self concept, locus of control, and children's effective functioning in school. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh.
- Silber, E., Bloch, D., & Perry, S. (1956). Some factors in the emotional reaction of children to disaster. American journal of psychiatry, 113, 416-423.
- Silberman, C.E. (1978). Criminal violence, criminal justice. New York: Random House.
- Solomon, G.F., Amkraut, A.A., & Kasper, P. (1974). Immunity, emotions and stress. Annals of clinical research, 6, 313-322.
- Spivack, G., & Shure, M.B. (1982). The cognition of social adjustment: interpersonal cognitive problem-solving thinking. In B.B. Lahey, & A.E. Kazdin (Eds). Advances in clinical child psychology, vol. 5, (pp 323-372). New York: Plenum Press.
- Spivack, G., & Shure, M.B. (1985). ICPS and beyond: Centripetal and centrifugal forces. American Journal of Community Psychology, 13, 226-243.
- Tausing, M. (1982). Measuring life events. Journal of Health and social Behavior, 23, 52-64.
- Thoits, P.A. (1982a). Life stress, social support and psychological vulnerability: epidemiological considerations. Journal of Community Psychology, 10, 341-362.

- Thoits, P.A. (1982b). Conceptual, methodological and theoretical problems in studying social support as a buffer against life stress. Journal of Health and Social Behavior, 23, 145-159.
- Vinokur, A., & Selzer, M.L. (1975). Desirable versus undesirable life events: their relationship to stress and mental distress. Journal of Personality and Social Psychology, 32, 329-337.
- Warheit, G., Vega, W., Shimizu, D., & Meinhardt, K. (1982). Interpersonal coping networks and mental health problems among four race-ethnic groups. Journal of Community Psychology, 10, 312-324.
- Wheaton, B. (1982). A comparison of the moderating effects of personal coping resources on the impact of exposure to stress in two ways. Journal of Community Psychology, 10, 293-311.
- Wild, B.S., & Hanes, C. (1976). A dynamic conceptual framework of generalized adaptation to stressful stimuli. Psychological Reports, 38, 319-334.
- Wills, T.A., & Langner, T.S. (1980). Socioeconomic status and stress. In I.L. Kutash, & al. (Eds). Handbook on stress and anxiety. San Francisco, Jossey-Bass.
- Yamamoto, K. (1979). Children's Ratings of the Stressfulness of Experiences. Developmental Psychology, vol. 15, 5, 581-582.
- Yamamoto, K.J., & Kinney, D.K. (1976). Pregnant woman's ratings of different factors influencing psychological stress during pregnancy. Psychological Reports, 39, 203-214.
- Youngs, B.B. (1988). Le stress chez l'enfant: Comment le reconnaître, le prévenir et le surmonter, Montréal, Editions La Presse.
- Zimmerman, M. (1983a). Methodological issues in the assessment of life events: A review of issues and research. Clinical Psychology Review, 3, 339-370.

Appendices

Appendice A

Mesure de stress psychologique pour enfants de huit à treize ans présentée aux experts

Nous effectuons présentement une recherche sur le stress chez les enfants. Notre clientèle se compose d'enfants âgés entre 9 et 13 ans et qui fréquente le deuxième cycle du primaire (4ième, 5ième et 6ième année). Nous venons vous solliciter dans le but de faire l'inventaire des différents items pouvant être représentatifs du stress psychologique chez les enfants.

Mais qu'est-ce que le **Stress psychologique?** Le stress se définit comme une réponse non spécifique d'activation initiée par toute **demande** faite à l'organisme qui entraîne chez l'individu une mesure adaptative pour y faire face. La réponse d'activation serait invariable qu'il s'agisse de stimuli positifs ou négatifs, bénéfiques ou dommageables. Cependant, il y aurait un bon stress et un mauvais stress dépendamment de l'interprétation que fait l'individu de la situation stressante. On parle de demandes faites à l'organisme, d'événements positifs ou négatifs, on parle en fait de **stresseurs**.

Dans un premier temps, nous vous demandons d'évaluer la pertinence de certains items qui représentent les conditions environnementales auxquelles un enfant est exposé, soit les stresseurs de la vie d'un enfant âgé entre 8 et 13 ans. Veuillez après chaque items, encerclez le chiffre de 1 à 5 qui indique jusqu'à quel degré l'item est bien un stresseur pour les enfants de ce groupe d'âge. Les chiffres de 1 à 5 signifient:

	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
	PAS DU TOUT	TRES PEU	UN PEU	PASSABLEMENT	TOUT À FAIT
1- J'ai été malade et j'ai dû garder le lit au moins 2 jours	1	2	3	4	5
2- Suite à une grosse maladie, j'ai dû rester couché à l'hôpital quelques jours	1	2	3	4	5
3- Mon père ou ma mère a été hospitalisé	1	2	3	4	5
4- J'ai avalé des produits (poisons) et j'ai dû avoir un traitement d'urgence	1	2	3	4	5
5- Mon père ou ma mère est mort	1	2	3	4	5
6- Mon meilleur ami est mort	1	2	3	4	5
7- Un copain de ma classe est mort	1	2	3	4	5
8- Mon animal préféré est mort	1	2	3	4	5
9- Mes parents divorcent ou se séparent	1	2	3	4	5
10- Ma mère est retournée travailler	1	2	3	4	5
11- Un de mes parents a perdu son emploi	1	2	3	4	5
12- J'ai déménagé dans une autre ville	1	2	3	4	5
13- Ma maison a passé au feu	1	2	3	4	5
14- Je garde seul à la maison	1	2	3	4	5
15- Mon père ou ma mère s'est fait mal, s'est blessé	1	2	3	4	5
16- Quelqu'un dans ma famille est mort (autre que les parents)	1	2	3	4	5
17- J'ai eu un nouveau frère ou une nouvelle soeur					
Ma mère a eu un autre enfant	1	2	3	4	5

	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
	PAS DU TOUT	TRES PEU	UN PEU	PASSABLEMENT	TOUT À FAIT
18- Je vois souvent mon père ou ma mère boire de l'alcool et être saoul					1 2 3 4 5
19- Je me suis fait garder toute une nuit par un gardien					1 2 3 4 5
20- J'ai eu une punition corporelle injuste. La fessé ne me revenait pas. Je n'avais rien fait de mal					1 2 3 4 5
21- Mon père me ridiculise devant les autres					1 2 3 4 5
22- Il arrive que, lors de mon retour à la maison, il n'y ait personne					1 2 3 4 5
23- Je me suis fait expulser de l'école					1 2 3 4 5
24- Je suis allé(e) dans un camp de vacances à l'été					1 2 3 4 5
25- Je me chicane avec mes frères ou mes soeurs					1 2 3 4 5
26- Il m'est arrivé de me chicaner avec des copains de classe					1 2 3 4 5
27- Je n'aime pas la première journée de classe en septembre					1 2 3 4 5
28- J'ai hâte de voir comment c'est la polyvalente					1 2 3 4 5
29- Je me sens bizarre à l'idée de terminer ma sixième année					1 2 3 4 5
30- Il y a des gens que je ne connais pas qui demeurent pour un certain temps à la maison					1 2 3 4 5
31- Il y a un chien qui m'a poursuivi(e)					1 2 3 4 5
32- Je ne m'entends pas bien avec mes voisins					1 2 3 4 5
33- J'ai brisé mes lunettes en jouant					1 2 3 4 5
34- J'ai perdu mon jouet préféré					1 2 3 4 5
35- Mes parents étaient divorcés mais ils se sont réconciliés					1 2 3 4 5

	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
	PAS DU TOUT	TRES PEU	UN PEU	PASSABLEMENT	TOUT À FAIT
36-	Il y a eu quelqu'un de malade dans ma famille				1 2 3 4 5
37-	Ma mère était enceinte				1 2 3 4 5
38-	J'ai changé d'école				1 2 3 4 5
39-	Je suis allé(e) en vacances avec ma famille				1 2 3 4 5
40-	Il y a eu de gros parties à Noël				1 2 3 4 5
41-	J'ai des difficultés dans certaines matières à l'école				1 2 3 4 5
42-	J'ai vu mes parents se chicaner				1 2 3 4 5
43-	J'ai été témoin d'une tornade, d'un feu, d'un tremblement de terre, ou d'une inondation				1 2 3 4 5
44-	J'ai été accusé de vol				1 2 3 4 5
45-	J'ai conté des mensonges et j'ai eu une punition pour n'avoir pas dit la vérité				1 2 3 4 5
46-	J'ai de mauvaises notes en classe				1 2 3 4 5
47-	Je réussis très bien à l'école				1 2 3 4 5
48-	On m'a envoyé(e) chez le directeur				1 2 3 4 5
49-	J'ai subi une intervention chirurgicale (j'ai été opéré)				1 2 3 4 5
50-	Je me suis perdu dans un centre d'achat, dans le quartier ou en forêt				1 2 3 4 5
51-	Les copains de la classe ont ri de moi				1 2 3 4 5
52-	J'ai été choisi(e) le (la) dernier(e) pour faire partie d'une équipe (sportive ou de classe)				1 2 3 4 5
53-	J'ai dû donner un exposé oral				1 2 3 4 5

	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
	PAS DU TOUT	TRES PEU	UN PEU	PASSABLEMENT	TOUT À FAIT
54- J'ai perdu un match					1 2 3 4 5
55- Je suis allé(e) chez le dentiste					1 2 3 4 5
56- J'ai vu un accident de la route					1 2 3 4 5
57- J'ai été victime d'abus sexuel (exhibitionnisme à attouchements)					1 2 3 4 5
58- Un de mes parent voyage pour son travail. Il quitte souvent la maison					1 2 3 4 5
59- Un de mes parents s'est remarié					1 2 3 4 5
60- Ma mère me ridiculise					1 2 3 4 5
61- La situation financière de la famille a changé					1 2 3 4 5
62- Il y a eu des changements à l'école (on a changé de professeur ou de classe)					1 2 3 4 5
63- J'ai commencé une nouvelle activité après l'école ou les fins de semaine					1 2 3 4 5
64- J'ai eu un animal en cadeau					1 2 3 4 5
65- J'ai eu un accident					1 2 3 4 5
66- J'ai eu peur de me faire faire mal par les autres à l'école					1 2 3 4 5
67- Je ne m'entends pas bien avec mon professeur					1 2 3 4 5
68- Je me suis fait voler mes choses					1 2 3 4 5
69- Ma grande soeur ou mon grand frère a quitté la maison					1 2 3 4 5
70- Mes amis rient de moi					1 2 3 4 5
71- Je ne m'entends pas très bien avec mes grands-parents					1 2 3 4 5

	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
	PAS DU TOUT	TRES PEU	UN PEU	PASSABLEMENT	TOUT À FAIT
72-	J'ai changé d'amis				1 2 3 4 5
73-	Mon ami a eu un accident				1 2 3 4 5
74-	J'ai eu une réception pour mon anniversaire				1 2 3 4 5
75-	Mes parents ont eu un accident				1 2 3 4 5
76-	Je me dispute avec mes parents				1 2 3 4 5
77-	Mes parents veulent toujours que je sois parfait(e) et que je réussisse partout				1 2 3 4 5
78-	Il y a de la violence chez moi				1 2 3 4 5
79-	Mon enseignant est très exigeant				1 2 3 4 5
80-	Personne ne m'aime, je me sens rejeté(e) par les autres				1 2 3 4 5

Maintenant que vous avez identifié les événements stressants dans la vie de l'enfant, nous allons vous demander d'évaluer une autre dimension du phénomène du stress psychologique.

La littérature parle de l'état de se sentir stressé selon 3 composantes: (1) affective; (2) comportementale et (3) physiologique.

On vous présente une série d'items qui ont été sélectionnés en fonction de leur appartenance à une ou l'autre des composantes. Nous vous demandons maintenant pour chacun de ces items d'évaluer jusqu'à quel point ils peuvent refléter l'état de se sentir stressé. Les chiffres de 1 à 5 signifient:

	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
	PAS DU TOUT	TRES PEU	UN PEU	PASSABLEMENT	TOUT À FAIT
1- Je me sens inquiet					1 2 3 4 5
2- Je suis irritable. Je m'emporte facilement					1 2 3 4 5
3- J'ai l'air triste, malheureux, près des larmes ou accablé					1 2 3 4 5
4- J'ai des tics nerveux (haussement d'épaule, clin d'oeil, etc.) ou du maniérisme					1 2 3 4 5
5- Je pleure facilement					1 2 3 4 5
6- Je n'ai pas les idées claires et je ne peux maintenir mon attention longtemps sur la même chose (pas de concentration ni d'attention)					1 2 3 4 5
7- J'ai tendance à avoir peur ou à craindre les choses nouvelles ou les situations nouvelles					1 2 3 4 5
8- Je ressasse les mêmes idées, rumine, jongle, j'ai les mêmes pensées à répétition, la tête pleine					1 2 3 4 5
9- Je me sens seul, isolé, incompris					1 2 3 4 5
10- Je suis agressif et je me sens parfois devenir violent					1 2 3 4 5
11- Je contrôle mal mes réactions, mes humeurs, mes gestes Je suis changeant et j'ai des sautes d'humeur					1 2 3 4 5
12- Je me sens tendu, agacé, crispé					1 2 3 4 5
13- Je me mets à rire nerveusement					1 2 3 4 5
14- Je me sens frustré					1 2 3 4 5
15- Je résiste mal aux frustrations					1 2 3 4 5
16- Je fais régulièrement des cauchemars					1 2 3 4 5

	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
	PAS DU TOUT	TRES PEU	UN PEU	PASSABLEMENT	TOUT À FAIT
17-	Je m'impatiente contre les gens ou les choses				1 2 3 4 5
18-	Je me sens irritable, j'ai les nerfs à fleur de peau				1 2 3 4 5
19-	Je suis impulsif				1 2 3 4 5
20-	J'ai des craintes exagérées à propos de tout et rien				1 2 3 4 5
21-	Je me préoccupe de ce qui va arriver demain				1 2 3 4 5
22-	J'ai l'impression de tourner en rond				1 2 3 4 5
23-	Je sens beaucoup de pression sur mes épaules				1 2 3 4 5
24-	Je me sens stressé				1 2 3 4 5
25-	Je suis distrait				1 2 3 4 5
26-	Je suis désobéissant				1 2 3 4 5
27-	Je suis très agité, toujours en train de courir et de sauter				
	Je ne demeure jamais en place				1 2 3 4 5
28-	Je tends à être trop méticuleux, à m'attarder trop aux détails				1 2 3 4 5
29-	J'ai l'impression que chaque chose à faire me demande un effort considérable				1 2 3 4 5
30-	Je mange vite. J'avale mon repas en moins de 15 minutes				1 2 3 4 5
31-	Je suis malhabile, je fais des gaffes: je m'enfarge, j'échappe des choses, j'ai des accidents divers				1 2 3 4 5
32-	Je suis souvent "dans la lune"				1 2 3 4 5

	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
	PAS DU TOUT	TRES PEU	UN PEU	PASSABLEMENT	TOUT À FAIT
33- Je me ronge les ongles ou me mange la peau autour des doigts ou me mord les lèvres et l'intérieur des joues					1 2 3 4 5
34- Je me sens pressé, coincé par le temps et je manque de temps					1 2 3 4 5
35- J'ai toujours le goût de bouger, je ne tiens pas en place, je suis énervé					1 2 3 4 5
36- Je n'ai plus le goût de jouer					1 2 3 4 5
37- Je fais des sauts					1 2 3 4 5
38- Je parle tout le temps					1 2 3 4 5
39- J'ai de la difficulté a bien m'entendre avec les autres					1 2 3 4 5
40- Je réussis moins bien à l'école					1 2 3 4 5
41- J'écoute moins en classe					1 2 3 4 5
42- Je tremble					1 2 3 4 5
43- J'ai tendance à regarder l'heure constamment					1 2 3 4 5
44- Je garde mes distances face aux autres. J'ai moins le goût que d'habitude de voir des gens					1 2 3 4 5
45- Je me sens fatigué					1 2 3 4 5
46- J'ai les mâchoires serrées					1 2 3 4 5
47- J'ai la diarrhée ou des crampes intestinales					1 2 3 4 5
48- Je bégaye lorsque j'ai a parler					1 2 3 4 5
49- J'ai les mains humides					1 2 3 4 5
50- Je transpire beaucoup					1 2 3 4 5

	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
	PAS DU TOUT	TRES PEU	UN PEU	PASSABLEMENT	TOUT À FAIT
51-	J'ai le coeur qui bat vite ou qui bat irrégulièrement				1 2 3 4 5
52-	J'ai la respiration courte, limitée, rapide, je manque de souffle				1 2 3 4 5
53-	Je me sens la gorge serrée				1 2 3 4 5
54-	J'ai la bouche sèche				1 2 3 4 5
55-	J'ai tendance à sauter des repas ou à oublier de manger parce que je n'ai pas faim				1 2 3 4 5
56-	J'ai mal au dos				1 2 3 4 5
57-	J'ai mal à la tête				1 2 3 4 5
58-	J'ai mal dans la nuque, à l'arrière du cou				1 2 3 4 5
59-	J'ai mal au ventre				1 2 3 4 5
60-	J'ai parfois très chaud ou très froid				1 2 3 4 5
61-	Je prends plus d'une demi-heure à m'endormir				1 2 3 4 5
62-	Je mange en dehors des repas comme sans contrôle				1 2 3 4 5
63-	Je fais de l'asthme				1 2 3 4 5
64-	J'ai l'impression d'avoir une boule ou un noeud dans la gorge ou l'estomac				1 2 3 4 5
65-	J'ai de la difficulté à digérer, j'ai mal à l'estomac				1 2 3 4 5
66-	Je me sens étourdi				1 2 3 4 5
67-	J'ai des crampes au ventre				1 2 3 4 5
68-	J'ai des gaz				1 2 3 4 5
69-	Je vomis ou j'ai des nausées				1 2 3 4 5

<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
PAS DU TOUT	TRES PEU	UN PEU	PASSABLEMENT	TOUT À FAIT

- | | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 70- | Je souffre de pelade, c'est-à-dire que je perds mes cheveux
par plaque | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 71- | J'ai de la difficulté à me retenir lorsque j'ai envie,
tant le jour que la nuit | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 72- | Je suis constipé | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 73- | J'ai des gargouillements, des papillons dans l'estomac | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 74- | Je fais de l'eczéma, des rougeurs sur la peau | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 75- | J'ai souvent la grippe ou des malaises passagers | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 76- | Je sens mes membres qui s'engourdissent | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Voilà c'est terminé!!! Je tiens à vous remercier de votre collaboration à
cette recherche.

Bien vôtre

Dany Lessard
(Étudiante à la maîtrise en Psychologie)

Appendice B

Mesure de stress psychologique pour enfants de huit à treize ans**Identification**

Prénom: _____

Sexe: _____

Age: _____

École: _____

Année scolaire: _____

Instructions

Bonjour, tu trouveras dans les pages qui suivent des phrases qui parlent de situations, d'événements que plusieurs enfants peuvent être amenés à vivre dans leur vie.

Premièrement, je te demande de mettre un X à chacune des situations que tu as vécue au cours de la dernière année.

Tu as maintenant tous les outils pour commencer ton travail. Si tu as d'autres questions, lève ta main et j'irai te voir pour t'aider.

Événement	Présence
1- Suite à une grosse maladie, j'ai dû rester couché à l'hôpital quelques jours	
2- Mon père ou ma mère a été hospitalisé	
3- J'ai avalé des produits dangereux et j'ai dû avoir un traitement d'urgence	
4- Mon père ou ma mère est mort	
5- Mon père me ridiculise devant les autres	
6- Un copain de ma classe est mort	
7- Mon animal préféré est mort	
8- Mes parents divorcent ou se séparent	
9- Ma mère est retournée travailler à l'extérieur	
10- Un de mes parents a perdu son emploi.	
11- J'ai déménagé dans une autre ville	
12- Ma maison est passé au feu	
13- Je garde seul à la maison	
14- Mon père ou ma mère s'est fait mal, s'est blessé	
16- J'ai eu un nouveau frère ou une nouvelle soeur. Ma mère a eu un autre enfant	
17- Je vois souvent mon père ou ma mère boire de l'alcool et être saoul	
18- J'ai eu une punition corporelle injuste. La fessée ne me revenait pas. Je n'avais rien fait de mal	
19- Mon meilleur ami est mort	
20- Je me suis fait expulsé de l'école	

22- Il y a un chien qui m'a poursuivi	
23- Je ne m'entends pas bien avec mes voisins	
24- J'ai perdu mon jeu préféré	
26- J'ai changé d'école	
27- J'ai des difficultés dans certaines matières à l'école	
28- J'ai vu mes parents se chicaner	
29- J'ai vu une tornade, un feu, un tremblement de terre ou une inondation	
30- J'ai été accusé de vol	
31- J'ai raconté des mensonges et j'ai eu une punition	
32- J'ai de mauvaises notes en classe	
33- On m'a envoyé chez le directeur	
34- J'ai subi une intervention chirurgicale (j'ai été opéré)	
35- Je me suis perdu dans la ville	
36- Les copains de la classe ont ri de moi	
37- J'ai été choisi le dernier pour faire partie d'une équipe (sportive ou de classe)	
38- J'ai dû présenter un exposé oral	
39- Je suis allé chez le dentiste	
40- J'ai vu un accident de la route	
41- J'ai été victime d'abus sexuel (exhibitionnisme à attouchements)	
42- Un de mes parents s'est remarié	
43- Ma mère me ridiculise	

46- J'ai eu un accident	
47- J'ai eu peur de me faire faire mal par les autres à l'école	
48- Je ne m'entends pas bien avec mon professeur	
49- Je me suis fait voler mes choses	
50- Mes amis rient de moi	
52- Mon ami a eu un accident	
53- Mes parents ont eu un accident	
54- Je me dispute avec mes parents	
55- Mes parents veulent toujours que je sois parfait et que je réussisse partout	
56- Il y a de la violence chez moi	
57- Mon enseignant est très exigeant	
58- Personne ne m'aime, je me sens rejeté par les autres	

Voilà, tu as déjà terminé la première partie de mon questionnaire. Je voudrais maintenant savoir un peu plus comment tu réagis et comment tu te sens lorsque tu fais face à un de ces événements.

Dans la liste qui t'est maintenant présentée, je te demande de faire un X lorsque l'item proposé représente bien comment tu réagis lorsque tu te sens stressé.

Liste des indices de l'état de se sentir stressé	Présence de l'indice
1- Je suis irritable. Je m'emporte facilement	
2- Je me sens inquiet	
4- J'ai des tics nerveux (haussement d'épaule, clin d'oeil, etc.) ou du maniérisme	
6- Je n'ai pas les idées claires et je ne peux maintenir mon attention longtemps sur la même chose (pas de concentration ni d'attention)	
8- Je ressasse les même idées, rumine, jongle, j'ai les mêmes pensées à répétition, la tête pleine	
9- Je contrôle mal mes réactions, mes humeurs, mes gestes. Je suis changeant et j'ai des sautes d'humeur	
10- Je suis agressif et je me sens parfois devenir violent	
11- Je me sens tendu, agacé, crispé	
13- Je fais régulièrement des cauchemars	
14- Je me mets à rire nerveusement	
15- Je fais de l'eczéma, des rougeurs sur la peau	
16- Je m'impatiente contre les gens ou les choses	
17- Je me sens irritable, j'ai les nerfs à fleur de peau	
18- J'ai des craintes exagérées à propos de tout et de rien	
19- Je me préoccupe de ce qui va arriver demain	
20- Je sens beaucoup de pression sur mes épaules	
22- Je suis très agité, toujours en train de courir et de sauter	
24- Je me sens pressé, coincé par le temps et je manque de temps.	

25- Je me ronge les ongles ou me mange la peau autour des doigts ou me mord les lèvres et l'intérieur des joues	
26- Je suis constipé	
27- J'écoute moins en classe	
28- Je tremble	
29- J'ai les mâchoires serrées	
30- J'ai la diarrhée ou des crampes intestinales	
31- J'ai toujours le goût de bouger, je ne tiens pas en place, je suis énervé	
32- Je bégaye lorsque j'ai à parler	
33- J'ai les mains humides	
34- Je transpire beaucoup	
35- J'ai le coeur qui bat vite ou qui bat irrégulièrement	
36- Je me sens la gorge serrée	
37- J'ai mal à la tête.	
38- J'ai mal dans la nuque, à l'arrière du cou	
40- Je prends au moins une demi-heure à m'endormir.	
41- Je fais de l'asthme	
42- J'ai l'impression d'avoir une boule ou un noeud dans la gorge ou l'estomac	
44- J'ai des crampes au ventre	
45- J'ai des gaz	
46- J'ai de la difficulté à digérer, j'ai mal à l'estomac	
47- Je souffre de pelade, c'est-à-dire que je perds mes cheveux par plaque	
48- Je me sens stressé	

Appendice C

Lettre d'acceptation pour participer à la recherche

Bonjour chers parents de l'école Chapais. Je me présente: Mon nom est Dany Lessard, étudiante à la Maîtrise en psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Dans le cadre de mon programme d'étude, j'effectue une recherche sur le stress des enfants.

Nous voulons savoir si tout comme nous, les enfants vivent quotidiennement du stress. La direction de votre école a accepté de collaborer à ce projet de recherche, cependant nous avons besoin du consentement de chaque parent. Nous tenons à préciser que les réponses fournies par l'enfant au questionnaire demeureront confidentielles.

Nous avons besoin de votre consentement écrit pour que votre enfant puisse participer. Par conséquent, nous vous demandons de compléter la formule d'autorisation ci-jointe. Une fois cette formule complétée, demandez à votre enfant de la remettre à son professeur.

Merci de votre collaboration

Étudiante à la Maîtrise en psychologie

FORMULE D'AUTORISATION POUR PARTICIPER
A UNE RECHERCHE SUR LE STRESS

Par la présente, je _____, pa-
rent de _____, auto-
rise la participation de mon enfant à la recherche sur le stress des enfants.

L'information recueillie lors de cette recherche demeurera confiden-
tielle et elle ne sera utilisée que pour des fins de recherche.

Signature des parents

Date

ACCEPTATION DE PARTICIPER A UNE
RECHERCHE

Bonjour chers parents de l'école St-Gabriel-Archange. Je me présente: Mon nom est Dany Lessard, étudiante à la Maîtrise en psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Dans le cadre de mon programme d'étude, j'effectue une recherche et j'ai décidé de travailler sur le stress des enfants âgés de 8 à 13 ans inclusivement.

Nous voulons savoir si tout comme nous, les enfants vivent quotidiennement du stress. La direction de votre école a accepté de collaborer à ce projet de recherche, cependant nous avons besoin du consentement de chaque parent. Nous tenons à préciser que les réponses fournies par l'enfant au questionnaire demeureront confidentielles.

Nous avons besoin de votre consentement écrit pour que votre enfant puisse participer. Par conséquent, nous vous demandons de compléter la formule d'autorisation ci-jointe. Une fois cette formule complétée, demandez à votre enfant de la remettre à son professeur.

Merci de votre collaboration.

Étudiante à la Maîtrise en psychologie

Direction

Appendice D

Moyenne, écart-type et pourcentage d'accord inter-juges à
l'échelle des stressseurs

Numéro item	Moyenne des juges	Écart type	% accord inter-juges
item 1	2.65	.78	56.5
item 2	4.52	.67	100
item 3	4.13	.76	100
item 4	4.43	.66	100
item 5	5.00	.00	100
item 6	4.83	.39	100
item 7	4.04	.77	100
item 8	4.52	.67	100
item 9	4.91	.29	100
item 10	3.43	.59	95.7
item 11	3.30	.82	87
item 12	3.87	.69	100
item 13	4.57	.51	100
item 14	3.43	.73	91.3
item 15	3.30	.63	95.7
item 16	3.43	1.04	78.3
item 17	3.87	.92	91.3
item 18	4.30	.82	100
item 19	2.57	.79	47.8

item 20	4.00	.67	100
item 21	4.30	.70	100
item 22	3.00	.85	69.6
item 23	4.04	.82	95.7
item 24	2.96	.93	78.3
item 25	2.22	.95	39.1
item 26	2.65	.93	56.5
item 27	3.35	1.11	73.9
item 28	3.00	1.38	65.2
item 29	2.83	1.07	60.9
item 30	2.87	1.14	69.6
item 31	3.87	.87	91.3
item 32	3.26	.81	82.6
item 33	3.35	1.11	73.9
item 34	3.87	.87	91.3
item 35	3.57	1.12	73.9
item 36	3.09	.90	78.3
item 37	3.17	1.11	73.9
item 38	4.30	.76	100
item 39	2.39	1.20	47.8
item 40	2.57	1.24	60.9
item 41	3.57	.79	95.7
item 42	4.04	.77	95.7
item 43	4.48	.85	95.7
item 44	4.48	.79	100
item 45	3.57	.79	91.3

item 46	3.74	.81	95.7
item 47	2.09	1.16	39.1
item 48	3.96	.77	95.7
item 49	4.30	.88	95.7
item 50	4.48	.90	91.3
item 51	4.13	.69	95.7
item 52	3.57	.90	91.3
item 53	4.13	.92	95.7
item 54	2.83	.65	69.6
item 55	3.48	.85	91.3
item 56	3.57	.90	87
item 57	4.83	.39	100
item 58	2.91	1.00	60.9
item 59	3.83	1.07	82.6
item 60	4.43	.66	100
item 61	3.22	.90	78.3
item 62	3.13	.81	78.3
item 63	2.61	.94	65.2
item 64	2.96	1.30	60.9
item 65	4.22	.74	100
item 66	4.13	.97	91.3
item 67	4.17	.78	95.7
item 68	3.96	.88	91.3
item 69	3.00	1.04	73.9
item 70	4.17	.72	95.7
item 71	2.78	.85	73.9

item 72	3.00	.67	78.3
item 73	3.52	.85	91.3
item 74	3.26	1.10	65.2
item 75	4.48	.73	100
item 76	4.00	.85	95.7
item 77	4.43	.66	100
item 78	4.78	.52	100
item 79	4.00	.74	100
item 80	4.41	.73	100

Appendice E

Moyenne, écart-type et pourcentage d'accord inter-juges
à l'échelle des manifestations

Numéro item	Moyenne des juges	Écart-type inter-juges	% accord
man 1	3.78	.74	100
man 2	3.74	1.05	82.6
man 3	3.65	1.30	78.3
man 4	4.13	1.01	91.3
man 5	3.52	1.24	78.3
man 6	3.96	1.02	91.3
man 7	3.57	1.20	78.3
man 8	3.87	.97	91.3
man 9	3.09	1.12	60.9
man 10	3.83	1.03	95.7
man 11	3.74	.96	87
man 12	4.39	.78	95.7
man 13	3.74	.86	91.3
man 14	3.09	.90	78.3
man 15	3.17	1.07	69.6
man 16	3.74	1.05	87.0
man 17	3.39	.58	95.7
man 18	4.00	.80	100
man 19	2.91	1.08	60.9

man 20	3.91	1.04	87.0
man 21	3.65	.93	87.0
man 22	2.87	.97	65.2
man 23	4.09	.85	95.7
man 24	4.43	.59	100
man 25	2.52	.90	43.5
man 26	2.26	1.01	39.1
man 27	3.48	1.04	91.3
man 28	3.00	.95	78.3
man 29	3.30	1.26	73.9
man 30	3.04	1.02	69.6
man 31	2.61	1.03	56.5
man 32	2.39	.94	52.2
man 33	3.96	.82	95.7
man 34	3.91	1.04	91.3
man 35	3.52	.95	91.3
man 36	2.91	1.12	60.9
man 37	3.00	1.04	69.6
man 38	2.74	1.10	69.6
man 39	2.65	1.03	60.9
man 40	3.26	1.10	78.3
man 41	3.39	1.03	82.6
man 42	3.78	1.28	87.0
man 43	2.96	1.07	69.6
man 44	3.00	1.09	65.2
man 45	3.13	1.18	73.9

man 46	3.78	.95	91.3
man 47	3.83	1.23	87.0
man 48	3.74	.69	100
man 49	3.74	.92	95.7
man 50	3.70	1.02	91.3
man 51	3.96	.88	95.7
man 52	3.43	1.24	73.9
man 53	3.74	.75	100
man 54	3.30	1.18	69.6
man 55	3.09	1.24	69.6
man 56	3.00	1.21	60.9
man 57	3.65	1.07	82.6
man 58	3.70	1.02	82.6
man 59	3.61	1.08	78.3
man 60	3.13	1.10	69.6
man 61	3.57	1.20	82.6
man 62	3.09	1.24	69.6
man 63	3.17	.89	82.6
man 64	4.04	1.02	95.7
man 65	3.74	1.21	87.0
man 66	3.04	1.11	78.3
man 67	3.48	1.20	82.6
man 68	3.09	1.08	82.6
man 69	3.30	1.22	73.9
man 70	3.61	1.27	82.6
man 71	3.13	1.10	73.9

man 72	3.22	1.09	87.0
man 73	3.04	1.02	69.6
man 74	3.57	1.20	82.6
man 75	2.87	1.06	65.2
man 76	3.22	1.24	73.9

Appendice F

Tableau 7

Nombre de stressseurs moyens selon l'âge des enfants

Age	N	M	E.T.
9	16	6.56	3.50
10	40	5.98	4.97
11	45	8.07	5.97
12	34	6.62	4.47
13	8	6.50	3.81
T	143	6.88	5.02

Tableau 8

Nombre de stressseurs moyens selon le sexe

Sexe	N	M	E.T.
F	71	10.14	5.6
M	72	7.6	5.84
T	143	8.87	5.60

Tableau 9

Nombre de stressseurs moyens selon l'année scolaire

Année	N	M	E.T.
4	55	7.62	5.61
5	37	8.73	5.88
6	51	10.31	5.13
T	143	8.87	5.60

Tableau 10

Nombre moyen de manifestations selon l'âge

Age	N	M	E.T.
9	16	8.31	4.33
10	40	8.05	6.32
11	45	8.87	5.23
12	34	10.21	5.62
13	8	8.38	6.19
T	143	8.87	5.60

Tableau 11

Nombre moyen de manifestations selon le sexe

Sexe	N	M	E.T.
F	71	10.14	5.56
M	72	7.61	5.39
T	143	8.87	5.60