
Analyse de l'applicabilité de l'Échelle des styles de réponses chez les enfants à une population d'adolescents âgés de 12 à 17 ans

Auteur : El Guermai, Kenza

Promoteur(s) : Di Schiena, Raffaella

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences psychologiques, à finalité spécialisée

Année académique : 2025-2026

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/25342>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

**« Analyse de l'applicabilité de l'Échelle des styles de
réponses chez les enfants à une population d'adolescents
âgés de 12 à 17 ans »**

Promotrice : Madame Raffaella **DI SCHIENA**

Chercheur superviseur : Madame Justine **MARNEFFE**

Mémoire présenté par Kenza **EL GUERMAI**

en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences Psychologiques

Année académique 2025-2026

Remerciements

Je souhaite exprimer ma sincère gratitude à Madame Di Schiena, promotrice de ce mémoire, pour la qualité de son encadrement, la pertinence de ses remarques et l'exigence dont elle a fait preuve tout au long de ce travail. Son regard critique a grandement contribué à structurer et approfondir cette recherche.

Je tiens tout particulièrement à remercier Madame Marneffe pour son accompagnement constant, sa disponibilité, sa patience, sa bienveillance et ses précieux conseils, qui ont été d'une aide essentielle à chaque étape de ce mémoire.

Je remercie également mes lecteurs, Madame Blairy et Monsieur Stawarczyk, pour l'attention portée à ce travail et le temps consacré à sa lecture.

Mes remerciements s'adressent aussi à Monsieur Pérée pour son aide dans les analyses statistiques, qui m'a permis d'aborder cette dimension du mémoire avec davantage de clarté.

Je souhaite exprimer toute ma reconnaissance à ma famille, qui représente un soutien essentiel dans mon parcours. Malgré la distance qui nous sépare, mes parents, ainsi que mes frères et sœurs (basés à Casablanca), ont toujours été présents à mes côtés à travers leurs encouragements, leurs conseils et leur attention quotidienne.

Je remercie également mes proches et mes amis pour leur soutien, leur écoute et leur présence tout au long de ces années. Leur constance a été précieuse, en particulier dans les moments plus exigeants de ce parcours.

Je remercie également l'établissement scolaire ayant permis la réalisation des passations, ainsi que Madame Scheen pour son aide et son soutien au cours de ce travail.

Enfin, je tiens à remercier l'ensemble des participants ayant pris part à cette étude. Leur implication a rendu possible la réalisation de ce travail et contribue, à son échelle, à l'avancement des connaissances dans ce domaine.

Table des matières

<i>Remerciements</i>	2
<i>Introduction générale</i>	5
<i>PARTIE 1 : REVUE DE LA LITTÉRATURE</i>	7
I- Modèle théorique - La Théorie des Styles de Réponses	7
a) La rumination mentale.....	7
b) Le traitement cognitif et le maintien de l'humeur négative	8
c) Biais cognitifs, évitement et activation comportementale.....	9
d) Coping dysfonctionnel et conséquences de la rumination mentale.....	10
II- Émergence du phénomène de rumination dans l'enfance	11
a) Apparition précoce et facteurs de vulnérabilité.....	11
b) Rôle du développement cognitif et métacognitif	12
c) Différenciation des formes de rumination : ressassement et réflexion	14
III- Les outils d'évaluation	15
1. Outils d'évaluation des ruminations mentales pour les adultes	15
a) L'Échelle des styles de réponses - <i>Response Styles Questionnaire</i> (RSQ).....	15
b) L'Échelle de réponse ruminative – <i>Ruminative response scale</i> (RRS).....	16
2. Outils d'évaluation des ruminations mentales pour les adolescents et enfants	17
a) L'Échelle des styles de réponses chez l'enfant – <i>Children's Response Styles Scale</i> (CRSS).....	17
<i>OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES</i>	19
<i>PARTIE 2 : EMPIRIQUE</i>	21
I- Méthodologie	21
a) Participants	21
b) Procédure de recrutement	21
c) Procédure de passation	22
d) Matériel	22
e) Procédure de codage.....	23
II- Résultats	24
1. Contrôle qualité des données	24
2. Statistiques descriptives de l'échantillon	24
3. Statistiques descriptives des scores	25
4. Statistiques descriptives des items	27
5. Analyses corrélationnelles	29
6. Analyse factorielle confirmatoire	30
7. Saturations factorielles des items	33
8. Cohérence interne des sous-échelles	35
III- Discussion	37
<i>BIBLIOGRAPHIE</i>	47
<i>Règlement mémoire</i>	53

<i>Annexes</i>	55
Annexe 1.....	55
Annexe 2.....	57
Annexe 3.....	58
Annexe 4.....	62
Annexe 5.....	66
Annexe 6.....	68

Introduction générale

La rumination mentale se définit comme un ensemble de pensées répétitives et passives centrées sur la symptomatologie dépressive et sur ses causes, conséquences et implications éventuelles (Nolen-Hoeksema, 1991).

Initialement étudiée dans le contexte de la dépression, la rumination est désormais considérée comme un processus transdiagnostique, impliqué dans divers troubles psychologiques, tels que l'anxiété, la dépression, mais également dans la psychose, les idées suicidaires ou encore les comportements d'automutilation (Egan et al., 2024). De nos jours, elle occupe une place centrale dans la compréhension de nombreux troubles psychologiques.

Ce phénomène apparaît précocement, notamment au cours d'une période charnière marquée par d'importants changements émotionnels, cognitifs et identitaires. La méta-analyse de Rood et ses collaborateurs (2009) montre notamment une augmentation des niveaux de rumination entre la fin de l'enfance et l'adolescence, avec des scores généralement plus élevés chez les filles. Ces éléments soulignent l'importance d'adopter une perspective développementale dans l'étude de ce processus.

Cependant, malgré l'intérêt croissant pour l'étude de la rumination mentale chez les jeunes, ce champ de recherche reste limité par des contraintes méthodologiques importantes (Abela et al., 2002). En effet, la majorité des outils d'évaluation disponibles ont été conçus pour les populations adultes, ce qui restreint leur validité et leur pertinence lorsqu'ils sont appliqués à des enfants ou des adolescents. Ce manque d'instruments adaptés complique l'analyse de l'évolution des processus ruminatifs au cours du développement et limite la comparabilité des résultats entre les différentes tranches d'âge.

La plupart des conceptualisations concernant ce phénomène proviennent de la Théorie des Styles de Réponses, proposée par Nolen-Hoeksema (1991), qui considère la rumination comme une réponse aux émotions négatives et la contrapose à la distraction. Cette théorie continue aujourd'hui d'occuper une place importante dans les travaux portant sur les pensées répétitives négatives et les processus transdiagnostiques (McLaughlin & Nolen-Hoeksema, 2011 ; Watkins & Roberts, 2020). L'échelle la plus connue et la plus largement utilisée pour évaluer la rumination chez l'adulte est la Ruminative Responses Scale (RRS ; Nolen-Hoeksema &

Morrow, 1991). Chez les enfants, la Children's Response Styles Scale (CRSS), développée par Ziegert et Kistner (2002), constitue actuellement l'un des principaux outils utilisés pour évaluer les styles de réponses chez les enfants âgés de 8 à 11 ans.

Dans ce contexte, le présent mémoire vise à examiner l'applicabilité de l'Échelle des styles de réponses chez les enfants et les adolescents, dans le but de disposer d'un outil d'évaluation commun, adapté aux différentes étapes du développement. Cette échelle a été validée en langue française auprès d'une population d'enfants âgés de 8 à 11 ans (Le Van et al., 2020). En ce sens, son applicabilité à une population adolescente reste inconnue. Or, disposer d'un outil commun, utilisable à la fois chez l'enfant et chez l'adolescent, représente un enjeu méthodologique majeur pour l'étude développementale de la rumination mentale.

La question centrale de ce mémoire est donc de déterminer dans quelle mesure l'Échelle des styles de réponses peut être utilisée de manière valide et fiable auprès d'adolescents âgés de 12 à 17 ans. Plus précisément, ce travail vise à analyser l'applicabilité de cet instrument à cette tranche d'âge, en examinant ses propriétés psychométriques, notamment sa structure factorielle et la cohérence interne de ses sous-échelles.

Afin de répondre à cet objectif, ce travail s'articule en deux parties complémentaires. La première partie propose une revue de la littérature visant à définir la rumination mentale à partir de la théorie des styles de réponses, à en préciser les mécanismes cognitifs, ainsi qu'à examiner son développement au cours de l'enfance et de l'adolescence. Une attention particulière sera portée aux différentes formes de rumination, notamment le ressassement et la réflexion, ainsi qu'aux outils d'évaluation existants et à leurs limites.

La seconde partie adopte une approche empirique et vise à examiner les propriétés psychométriques de l'Échelle des styles de réponses auprès d'une population francophone âgée de 12 à 17 ans. Cette partie présentera de manière détaillée les modalités de recrutement, ainsi que la procédure de passation des questionnaires. Elle précisera également le matériel utilisé, les modalités de codage des données et les analyses statistiques réalisées. Les résultats obtenus seront ensuite présentés, avant d'être discutés au regard de la littérature existante, en mettant en évidence les apports, les limites de l'étude ainsi que les perspectives de recherche.

PARTIE 1 : REVUE DE LA LITTÉRATURE

I- Modèle théorique - La Théorie des Styles de Réponses

a) La rumination mentale

Selon la Théorie des Styles de Réponses (Nolen-Hoeksema, 1991), la manière dont un individu réagit à un état émotionnel négatif constitue un déterminant central de la durée et de l'intensité de cet état. Cette approche ne considère pas uniquement la présence d'un affect négatif, mais met l'accent sur les modes de réponse mobilisés face à celui-ci.

Dans ce cadre, la rumination est définie comme un style de réponse caractérisé par un ensemble de pensées passives et répétitives centrées sur les symptômes dépressifs, ainsi que sur leurs causes, leurs significations et leurs conséquences (Watkins & Roberts, 2020).

Ce style de réponse se caractérise notamment par une focalisation attentionnelle sur la détresse, associée à une tendance à l'auto-analyse et à une inhibition des comportements susceptibles de modifier la situation ou de réduire l'état émotionnel négatif. En ce sens, la rumination interfère avec les capacités de résolution de problèmes en maintenant l'attention sur les affects négatifs et en limitant l'engagement dans des stratégies actives. Ce processus contribue ainsi à prolonger et à amplifier l'humeur dépressive (Watkins & Roberts, 2020).

À l'inverse, d'autres styles de réponse, tels que la distraction ou l'engagement dans des activités orientées vers l'action, permettent de détourner l'attention de la détresse et sont associés à une diminution plus rapide des symptômes dépressifs (Nolen-Hoeksema, 1991). La théorie souligne ainsi que ce n'est pas uniquement l'événement négatif en lui-même qui détermine l'évolution de l'humeur, mais bien la manière dont l'individu y répond.

Ainsi, la Théorie des Styles de Réponses distingue principalement deux grandes manières de réagir à un état émotionnel négatif : la rumination, associée au maintien de la détresse, et la distraction, orientée vers l'action et liée à une diminution plus rapide des symptômes.

Dans un prolongement de cette conceptualisation, la littérature distingue deux sous composantes de la rumination. D'une part, le *brooding* (ressassement) qui correspond à une comparaison entre la situation actuelle et une situation à laquelle la personne aspire. Cette forme

est fortement corrélée aux affects négatifs dans les populations adultes. D'une autre part, la *reflection* (réflexion) qui s'entend comme une tentative analytique de compréhension, pouvant dans certains cas s'avérer adaptative (Treynor et al., 2003).

b) Le traitement cognitif et le maintien de l'humeur négative

Ces distinctions se traduisent dans les modes de traitement cognitif mobilisés face à un événement négatif. Certains individus s'engagent dans un processus de pensée répétitif consistant à revisiter l'événement ainsi que les actions qui auraient pu être réalisées différemment. Ce mode de traitement cognitif, centré sur des interprétations négatives et répétitives de l'événement incluant parfois des pensées rétrospectives et contre-factuelles de type « j'aurais dû », entretient le ressassement mental et contribue au maintien d'un état affectif négatif (Lyubomirsky & Nolen-Hoeksema, 1995 ; Nolen-Hoeksema, 1991 ; Watkins, 2008).

À l'inverse, l'adoption d'une perspective distanciée vis-à-vis de l'événement permet une analyse plus adaptative de l'expérience émotionnelle, associée à une réduction de la détresse et à une amélioration de l'humeur (Kross & Ayduk, 2008).

Le mode de traitement de l'information émotionnelle joue ainsi un rôle central. Les travaux de Watkins (2004, 2008) ont notamment permis de distinguer deux modes de traitement des pensées répétitives : un mode concret-expérientiel et un mode abstrait-analytique. Le premier correspond à un traitement centré sur l'expérience immédiate et le « comment » des situations, favorisant la régulation émotionnelle et la résolution de problèmes. À l'inverse, le second implique un traitement centré sur les causes, les conséquences et la signification des expériences, associé à une pensée plus globale, répétitive et autocentrée, susceptible d'entraver l'adaptation.

Dans ce cadre, une focalisation abstraite, répétitive et analytique d'un état ou d'une situation tend à perpétuer l'état émotionnel négatif et à entraver les capacités de résolution de problèmes. En revanche, un traitement plus concret et orienté vers l'action, qui se concentre sur les éléments immédiats de la situation, est associé à une expérience plus directe limitant l'engagement dans la rumination (Watkins, 2004, 2008). Ces travaux suggèrent que les conséquences des pensées répétitives dépendent moins de leur contenu que de la manière dont

l'information est traitée, ce qui permet d'éclairer le caractère plus délétère du ressassement par rapport à la réflexion.

c) Biais cognitifs, évitement et activation comportementale

Les individus qui ont tendance à ruminer sont plus susceptibles d'orienter leur attention sur un contenu négatif, d'interpréter les situations avec pessimisme et d'entretenir des croyances dysfonctionnelles sur eux-mêmes, le monde et le futur (Beck, 2010 ; Lyubomirsky & Nolen-Hoeksema, 1995). Ces biais cognitifs renforcent l'attention portée à la détresse et alimentent le processus ruminatif (Watkins & Roberts, 2020).

Par ailleurs, la rumination mentale est fréquemment associée à des stratégies d'évitement, notamment comportementales (Moulds et al., 2006). Les individus qui ruminent auraient ainsi tendance à limiter leur engagement dans des comportements orientés vers l'action et la résolution active des difficultés. La rumination peut également être comprise comme une forme d'évitement expérientiel. En mobilisant un traitement cognitif répétitif, l'individu tend à éviter l'expérience directe des émotions négatives et des situations associées. La rumination a donc été associée à l'évitement expérientiel ainsi qu'à différents comportements d'évitement, lesquels entravent l'adaptation émotionnelle et contribuent au maintien des difficultés psychologiques (Giorgio et al., 2010).

Dans ce contexte, l'activation comportementale apparaît comme une réponse fonctionnelle face au phénomène de rumination mentale. En effet, en encourageant la participation à des activités concrètes et orientées vers l'action, elle contribue à rompre avec la passivité et l'auto-focalisation, caractéristiques de la rumination (Wagener & Blairy, 2016). Elle favorise une réorientation de l'attention vers l'environnement et les expériences actuelles, limitant ainsi l'engagement dans les pensées répétitives négatives. Ces mécanismes permettent de réduire les comportements d'évitement et de favoriser l'engagement dans des activités sources de renforcement positif, contribuant à limiter la détresse émotionnelle (Jacobson et al., 2001).

Toutefois, les résultats de cette étude n'apportent qu'un soutien partiel, invitant à envisager ce mécanisme comme une composante parmi d'autres du processus ruminatif (Giorgio et al., 2010).

d) Coping dysfonctionnel et conséquences de la rumination mentale

Au sens large, chaque être humain a tendance à anticiper certains événements ou encore à tirer des leçons des expériences passées. Il s'agit de comportements normaux et loin d'être pathogènes. Toutefois, l'excès de ces pensées négatives constitue un dysfonctionnement de ces processus. En effet, certaines stratégies de coping, notamment lorsqu'elles sont peu adaptées au contexte, peuvent être associées à une augmentation des affects négatifs (Mancone et al., 2025).

Dans certaines situations, telles qu'une rupture affective, l'individu peut s'engager dans un processus de rumination caractérisé par des pensées répétitives centrées sur l'événement, contribuant au maintien de la détresse. Ce type de réponse peut être compris comme une stratégie de coping inadaptée, dans la mesure où elle n'aboutit pas à une résolution du problème et tend à entretenir les affects négatifs. À l'inverse, des stratégies plus adaptatives, telles que la recherche de soutien ou l'engagement dans des actions concrètes, permettent de réguler plus efficacement les affects négatifs et de favoriser des réponses plus fonctionnelles face à la situation (Mancone et al., 2025).

Lorsque de telles stratégies de coping inefficaces sont mobilisées, il devient difficile de se désengager des pensées négatives (Watkins & Roberts, 2020). Le phénomène de rumination tend alors à se maintenir au-delà de l'événement initial et à envahir différents moments de la journée. Ce processus est notamment associé à une perturbation du sommeil (Carney et al., 2006). À plus long terme, ce fonctionnement contribue à altérer la motivation, à entraver les capacités de résolution de problèmes et à aggraver l'humeur négative (Nolen-Hoeksema et al., 2008).

Ces éléments suggèrent que la rumination mentale ne constitue pas un processus systématiquement pathologique, son caractère délétère dépend de sa forme (ressassement versus réflexion) et de son intensité. Le ressassement apparaît comme particulièrement dysfonctionnel, tandis que la réflexion peut conserver une dimension plus adaptative.

II- Émergence du phénomène de rumination dans l'enfance

a) Apparition précoce et facteurs de vulnérabilité

La rumination mentale peut être observée dès l'enfance et s'inscrit dans une trajectoire développementale en lien avec l'évolution des capacités cognitives et émotionnelles. Sa compréhension implique ainsi de la situer dans le cadre plus large du développement des processus de régulation émotionnelle et des stratégies de coping, qui se construisent sous l'influence de facteurs personnels et contextuels (Compas et al., 2017).

Les données empiriques indiquent que la rumination est associée aux symptômes dépressifs dès le plus jeune âge, bien que cette association tende à se renforcer à l'adolescence, suggérant une structuration progressive du phénomène (Rood et al., 2009).

Dans la continuité de ces travaux, certains précurseurs de la rumination peuvent être identifiés dès l'enfance (Hilt et al., 2011). En effet, son émergence résulte de l'interaction entre des facteurs individuels et environnementaux. Ainsi, certaines caractéristiques tempéramentales, telles qu'un niveau élevé d'affects négatifs ou un faible contrôle attentionnel, constituent des facteurs de vulnérabilité à la rumination. Ces vulnérabilités apparaissent particulièrement marquées en interaction avec certains contextes familiaux spécifiques, notamment une parentalité surcontrôlante ou une expression émotionnelle négative (Hilt et al., 2011).

Dans ce cadre, plusieurs travaux ont également mis en évidence que ces caractéristiques tempéramentales, en particulier un niveau élevé d'affect négatif, sont associées à une propension accrue à la rumination, laquelle est elle-même liée à des niveaux plus élevés de symptômes dépressifs (Mezulis et al., 2011 ; Verstraeten et al., 2009). Ces résultats suggèrent que des vulnérabilités émotionnelles précoces, en interaction avec les transformations cognitives, contribuent progressivement à l'installation d'un mode de traitement caractérisé par la tendance à ruminer face aux expériences négatives.

À cet égard, les comportements parentaux jouent un rôle déterminant. Des pratiques marquées par le contrôle, la critique ou le rejet sont associées à une augmentation de la rumination, tandis que des pratiques parentales plus soutenantes et favorisant l'autonomie apparaissent protectrices (Castro et al., 2023). De tels contextes peuvent entraver le développement de stratégies actives de régulation émotionnelle et favoriser l'adoption de modes de réponse plus

passifs, tels que la rumination. Ils sont également associés à des formes d'attachement insécure, impliquant des représentations négatives de soi et des autres, susceptibles de renforcer les processus ruminatifs (Castro et al., 2023).

Par ailleurs, les styles de réponse semblent encore peu stabilisés au cours de l'enfance, suggérant que la rumination s'inscrit dans un processus encore en cours de construction (Rood et al., 2009). Toutefois, loin d'être transitoire, elle joue déjà un rôle central dans les difficultés émotionnelles chez les jeunes, notamment à l'adolescence, où elle apparaît comme un mécanisme transdiagnostique impliqué dans différentes formes de psychopathologie (McLaughlin & Nolen-Hoeksema, 2011).

Dans ce contexte, plusieurs études mettent en évidence l'existence de différences selon le sexe au cours du développement (Jose & Brown, 2008 ; Rood et al., 2009 ; Le Van et al., 2020). Les filles rapportent en moyenne des niveaux plus élevés de rumination que les garçons, cette différence apparaissant dès l'âge de 12 ans et s'accompagnant de niveaux plus élevés de stress et de symptômes dépressifs (Jose & Brown, 2008). Certaines données suggèrent même que ces différences peuvent être observées plus précocement, dès l'âge de 9 ans (Le Van et al., 2020). À l'inverse, aucune différence significative n'est observée concernant la distraction, ni de lien entre cette stratégie et les symptômes dépressifs (Le Van et al., 2020).

Ainsi, l'ensemble de ces éléments suggère que la rumination constitue un facteur de vulnérabilité précoce aux difficultés émotionnelles, dont l'expression apparaît particulièrement marquée chez les filles et tend à s'accroître au cours du développement.

b) Rôle du développement cognitif et métacognitif

Bien que la rumination mentale trouve ses racines dans l'enfance, elle s'inscrit dans une trajectoire développementale qui se structure progressivement au cours de l'adolescence (Hilt et al., 2011). Cette évolution s'accompagne du développement des capacités cognitives et métacognitives, permettant un traitement plus élaboré et intentionnel des expériences émotionnelles.

Les travaux de Hampel et Petermann (2005) montrent que les stratégies de coping évoluent avec l'âge. En effet, les stratégies cognitives deviennent plus complexes au cours de l'enfance

et de l'adolescence, traduisant une maturation progressive des capacités métacognitives. L'enfant puis l'adolescent développent ainsi une capacité accrue à réfléchir sur leurs propres pensées et états internes. Toutefois, cette évolution s'accompagne d'une augmentation de certaines stratégies inefficaces, parmi lesquelles la rumination.

Ainsi, elle apparaît comme une stratégie de régulation émotionnelle inadaptée qui tend à se renforcer au cours du développement, et en particulier à l'adolescence. Elle peut être déclenchée de manière relativement involontaire en réponse à une détresse émotionnelle, tout en étant maintenue par des processus cognitifs plus élaborés et intentionnels (Compas et al., 2017).

Cette dynamique s'inscrit notamment dans le cadre de l'égoцентризм adolescent décrit par Elkind (1967), caractérisé par une auto-focalisation plus marquée à savoir une centration accrue sur soi et ses expériences internes. Dans un contexte de transformations développementales importantes, l'adolescent tend à accorder une attention plus soutenue à ses états internes, ce qui peut favoriser l'engagement dans des formes de pensée auto-centrées. Dès lors, ces pensées peuvent, dans certains cas, prendre la forme de processus répétitifs tels que la rumination.

Par ailleurs, l'engagement dans des processus ruminatifs contribue à maintenir et à amplifier l'activation émotionnelle négative, participant ainsi à la persistance des difficultés émotionnelles (Kross & Ayduk, 2008). De manière cohérente, plusieurs travaux montrent que le lien entre rumination et détresse émotionnelle se renforce au cours de l'adolescence (Burwell & Shirk, 2007 ; Rood et al., 2009 ; Verstraeten et al., 2009).

Ainsi, la rumination peut être envisagée comme le produit d'un processus développemental intégrant à la fois des facteurs émotionnels et des capacités cognitives en évolution, contribuant à la stabilisation progressive d'un style de réponse ruminatif (Hilt et al., 2011).

Enfin, ces transformations permettent également de mieux comprendre pourquoi l'évaluation de la rumination repose généralement sur des outils administrés à partir de l'enfance moyenne. À partir d'environ 8 à 12 ans, les capacités cognitives et métacognitives deviennent suffisamment développées pour permettre une auto-évaluation plus fiable des expériences internes (Le Van et al., 2020 ; Weil et al., 2013).

c) Différenciation des formes de rumination : ressassement et réflexion

La rumination ne constitue pas un processus homogène, mais un ensemble de formes distinctes aux implications fonctionnelles différenciées. Le ressassement, caractérisé par une focalisation répétitive et passive sur la détresse, peut être observé dès l'enfance, mais tend à s'intensifier et à se structurer à l'adolescence (Rood et al., 2009). À cette période, son association avec les affects négatifs apparaît plus marquée (Burwell & Shirk, 2007).

Le ressassement est associé à des biais cognitifs négatifs, notamment une focalisation sur des pensées auto-critiques, ainsi qu'à des stratégies de coping moins adaptatives (Mezulis et al., 2011). À l'inverse, la réflexion est associée à des stratégies de coping plus adaptatives et ne semble pas être associée à une augmentation de symptômes dépressifs (Burwell & Shirk, 2007).

Dans le prolongement des modèles de traitement de l'information émotionnelle présentés précédemment, il apparaît que ces deux formes de rumination peuvent être rapprochées de modes de traitement distincts. Ainsi, le ressassement s'inscrit davantage dans un mode de traitement abstrait-analytique, tandis que la réflexion se rapproche d'un mode concret-expérientiel. Cette distinction permet de mieux comprendre les différences fonctionnelles entre les formes de rumination (Le Van et al., 2020).

Dès lors, la rumination apparaît comme un processus qui se construit progressivement, en interaction avec des facteurs cognitifs, émotionnels et environnementaux. Cette distinction apparaît particulièrement pertinente dans une perspective développementale, dans la mesure où ces modes se structurent et se stabilisent progressivement au cours de l'enfance et de l'adolescence.

Toutefois, malgré ces avancées, l'étude des formes de rumination chez l'enfant et l'adolescent demeure encore limitée. En particulier, les recherches longitudinales restent peu nombreuses, ce qui limite la compréhension fine de l'étiologie de la rumination (Hilt et al., 2011). De plus, l'hétérogénéité des définitions et des outils de mesure limitent encore l'intégration des connaissances et la comparaison entre les études (Compas et al., 2017).

Il apparaît donc essentiel de disposer d'outils d'évaluation permettant de distinguer ces différentes formes de rumination, tout en étant adaptés aux capacités cognitives et métacognitives des enfants et des adolescents.

III- Les outils d'évaluation

Il existe dans la littérature scientifique plusieurs outils permettant d'évaluer la rumination mentale. À ce jour, la majorité de ces instruments ont été validés auprès de populations adultes, bien qu'un nombre limité de questionnaires adaptés aux enfants et aux adolescents ait été développé.

Certains de ces outils s'inscrivent dans une perspective transdiagnostique des pensées répétitives négatives. Douilliez et ses collaborateurs (2014) ont ainsi proposé une version française de la Mini-CERTS, tandis que Ehring et ses collaborateurs (2010) ont développé le *Perseverative Thinking Questionnaire*, conçu pour mesurer la pensée répétitive négative indépendamment de son contenu. Plus récemment, le *Repetitive Negative Thoughts Questionnaire* (RNTQ) a été introduit (Stout et al., 2022).

Toutefois, dans un souci de cohérence avec le modèle des styles de réponses développé par Nolen-Hoeksema (1991), seuls les outils issus de ce cadre seront présentés de manière approfondie.

1. Outils d'évaluation des ruminations mentales pour les adultes

a) L'Échelle des styles de réponses - *Response Styles Questionnaire* (RSQ)

L'Échelle des styles de réponses (RSQ) est un outil d'évaluation développé aux États-Unis par Nolen-Hoeksema et Morrow (1991). La construction de cet outil se base sur la Théorie des Styles de Réponses, selon laquelle la manière dont une personne réagit à un état d'humeur dépressive influence l'évolution de ses symptômes.

Le questionnaire comporte 71 items regroupés en quatre échelles. On retrouve ainsi les échelles suivantes : réponses ruminatives, réponses distractives, résolution de problèmes et activités dangereuses. L'échelle dédiée à la rumination comprend 22 items décrivant les réactions à l'humeur dépressive centrées sur soi, sur les symptômes ou sur les causes et les conséquences possibles de cet état (Nolen-Hoeksema & Morrow, 1991). Notons que l'outil est destiné à une population adulte, principalement non-clinique.

Au niveau des qualités psychométriques de l'outil, la sous-échelle des réponses ruminatives montre une bonne consistance interne. La sous-échelle de distraction présente également une

fidélité satisfaisante. En revanche, les sous-échelles de résolution de problèmes et d'activités dangereuses apparaissent nettement plus faibles sur le plan de la cohérence interne (Nolen-Hoeksema & Morrow, 1991).

La RSQ a l'avantage d'être un outil d'évaluation largement utilisé et validé, présentant une bonne consistance interne pour l'échelle des réponses ruminatives. Toutefois, certaines analyses ont mis en évidence un chevauchement entre certains items de rumination et le contenu symptomatique dépressif, pouvant biaiser l'interprétation des associations observées. Afin de remédier à cette limite, Treynor et ses collaborateurs (2003) ont proposé une version de la mesure après exclusion des items présentant un chevauchement avec les symptômes dépressifs, mettant en évidence une structure à deux facteurs distinguant deux formes de rumination, à savoir, le ressassement et la réflexion.

Des adaptations de la RSQ ont été proposées dans différentes langues, notamment en allemand, japonais et néerlandais (Nolen-Hoeksema et al., 2008).

b) L'Échelle de réponse ruminative – *Ruminative response scale* (RRS)

L'Échelle de réponse ruminative (RRS) est une sous-échelle issue de l'Échelle des styles de réponses (Nolen-Hoeksema & Morrow, 1991). Cette échelle constitue un outil d'évaluation se basant sur la Théorie des Styles de Réponses (Nolen-Hoeksema, 1991). Par ailleurs, cet outil s'inscrit dans une conception de la rumination comme processus transdiagnostique, impliqué dans le développement et le maintien de différents troubles psychopathologiques, ainsi que dans leurs comorbidités (Watkins, 2009).

La RRS est un auto-questionnaire mesurant la tendance à la rumination chez une population adulte, principalement non-clinique. L'échelle comporte 22 items, dont chacun est évalué grâce à l'échelle de Likert allant de « presque jamais » à « presque toujours ».

Par la suite, la mise en avant des deux formes de rumination : le ressassement et la réflexion a été proposée (Treynor et al., 2003). Il s'agit des deux dimensions principales à ce jour. Cette différenciation a permis de mieux comprendre le rôle spécifique du ressassement dans l'aggravation des symptômes dépressifs.

Au niveau des qualités psychométriques, l'outil présente une structure interne à deux facteurs ressassement et réflexion, validée par une analyse factorielle confirmatoire. Par ailleurs, les résultats mettent en évidence une validité externe satisfaisante, avec des corrélations significatives avec la dépression, l'anxiété et la qualité de vie. En termes de fidélité, l'outil présente une consistance interne acceptable. Certaines propriétés, telles que la sensibilité au changement ou la validité prédictive, n'ont toutefois pas été examinées dans cette étude (Parola et al., 2017).

En conclusion, l'Échelle de réponse ruminative est l'outil le plus utilisé pour évaluer la rumination et permet de faire la différence entre deux éléments clés de la rumination (ressassement et réflexion). De plus, l'outil possède des qualités psychométriques satisfaisantes. Cependant, comme beaucoup d'outils, sa validation est principalement effectuée sur les adultes et certaines caractéristiques psychométriques demeurent partiellement étudiées.

Notons que l'outil a été initialement conçu aux États-Unis par Nolen-Hoeksema et Morrow (1991). Par la suite, la RRS a fait l'objet d'une révision puis d'adaptations dans d'autres langues, notamment en néerlandais (Raes et al., 2009) et en espagnol (Hervás, 2008).

2. Outils d'évaluation des ruminations mentales pour les adolescents et enfants

a) L'Échelle des styles de réponses chez l'enfant – Children's Response Styles Scale (CRSS)

L'Échelle des styles de réponses chez l'enfant (CRSS) est un outil d'évaluation développé par Ziegert et Kistner (2002) afin de mesurer les styles de réponses chez les enfants tout-venants âgés de 8 à 11 ans, en distinguant deux styles de réponses : la rumination et la distraction.

La CRSS est un auto-questionnaire ciblant les styles de réponses. L'échelle se compose donc de 20 items représentant des affirmations simples, dont 10 items destinés à la sous-échelle de rumination et 10 autres pour la sous-échelle de distraction.

Contrairement à la RSQ développée chez l'adulte, qui inclut plusieurs styles de réponse, l'échelle chez l'enfant se concentre principalement sur la distinction entre rumination et distraction, cœur du modèle théorique des styles de réponses (Nolen-Hoeksema, 1991).

Au niveau des qualités psychométriques de l’outil, l’étude initiale met en évidence une bonne cohérence interne pour les sous-échelles de rumination et de distraction, avec des coefficients alpha respectifs de 0.81 et 0.88 (Ziegert & Kistner, 2002). Dans la version francophone, les résultats rapportent également une structure factorielle bidimensionnelle, avec une cohérence interne satisfaisante pour la sous-échelle de rumination ($\alpha = .78$) et bonne pour la sous-échelle de distraction ($\alpha = .85$) (Le Van et al., 2020).

Initialement développée en anglais par Ziegert et Kistner (2002), la CRSS a par la suite fait l’objet de plusieurs adaptations dans différents contextes culturels et linguistiques, dont une adaptation francophone réalisée par Le Van et ses collaborateurs (2020).

En somme, la CRSS est un outil spécifiquement conçu pour les enfants permettant de distinguer la rumination de la distraction dès le jeune âge. Les versions initiale et française présentent toutes deux une structure bidimensionnelle ainsi que des qualités psychométriques satisfaisantes. La version initiale met également en évidence une fidélité test–retest satisfaisante. Néanmoins, ces deux versions restent centrées sur une tranche d’âge restreinte, limitant la généralisation des résultats à des populations plus âgées. Par ailleurs, certaines propriétés psychométriques, telles que la sensibilité au changement ou certaines formes de validité, demeurent encore peu explorées.

Ainsi, bien que plusieurs outils permettent d’évaluer la rumination mentale, leur utilisation reste limitée dans une perspective développementale. En particulier, la CRSS validée chez l’enfant, reste encore peu explorée chez les adolescents. Examiner son applicabilité à différentes tranches d’âge apparaît dès lors comme un enjeu central du présent mémoire.

OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES

Le présent mémoire s'inscrit dans une démarche empirique visant à examiner l'applicabilité de l'Échelle des styles de réponses chez les enfants au sein d'une population francophone tout-venant âgée de 12 à 17 ans. Initialement validée auprès d'enfants âgés de 8 à 11 ans, cette échelle est ici étendue à une population incluant des adolescents.

L'objectif est d'examiner les propriétés psychométriques de la CRSS, en particulier sa structure factorielle et la cohérence interne de ses sous-échelles, afin de vérifier si cet outil demeure pertinent pour l'évaluation de la rumination mentale dans une tranche d'âge plus large.

Les variables étudiées correspondent aux scores obtenus aux sous-échelles de rumination et de distraction de la CRSS, ainsi qu'aux relations entre les items.

Dès lors, la question de recherche est la suivante : L'Échelle des styles de réponses chez les enfants présente-t-elle des propriétés psychométriques satisfaisantes au sein d'une population francophone tout-venant âgée de 12 à 17 ans ?

Nous testerons les hypothèses suivantes :

1. L'Échelle des styles de réponses présente une structure factorielle à deux dimensions (rumination et distraction) dans l'échantillon étudié.

Cette hypothèse s'appuie sur les résultats de l'étude de validation française de l'échelle (Le Van et al., 2020), dont les analyses soutiennent l'existence d'une structure bidimensionnelle distinguant la rumination et la distraction. Le présent travail vise ainsi à examiner si cette organisation factorielle peut être observée au sein d'un échantillon élargi incluant des adolescents.

2. Les sous-échelles de rumination et de distraction présentent une cohérence interne satisfaisante dans l'échantillon étudié.

Cette hypothèse repose également sur les résultats de l'étude de validation initiale (Le Van et al., 2020), qui mettent en évidence une cohérence interne satisfaisante pour la sous-échelle de

rumination ($\alpha = .78$; $\omega = .78$) et excellente pour la sous-échelle de distraction ($\alpha = .85$; $\omega = .85$). Ces résultats soutiennent l'attente selon laquelle les sous-échelles présenteront également une cohérence interne satisfaisante dans l'échantillon étudié.

PARTIE 2 : EMPIRIQUE

I- Méthodologie

a) Participants

L'étude s'inscrit dans un cadre de recherche plus large visant à valider des outils d'évaluation de la rumination mentale chez les enfants et les adolescents. Dans ce cadre, un échantillon initial de 137 participants a été constitué à partir de participants recrutés personnellement ainsi que par l'intermédiaire de camarades ayant administré les mêmes questionnaires à un autre groupe.

Les sujets devaient répondre à plusieurs critères. Tout d'abord, ils devaient être âgés entre 8 et 17 ans. De plus, ils devaient être francophones afin de garantir une bonne compréhension et une maîtrise adéquate des énoncés et des consignes. Enfin, il s'agissait d'une population générale tout-venant.

Dans le cadre spécifique de ce mémoire, les analyses ont été restreintes à la tranche d'âge 12 – 17 ans, conformément aux objectifs de recherche centrés sur la population adolescente. Un filtrage des données a donc été réalisé en ce sens. Ainsi, après application de ce critère, seuls les participants appartenant à cette tranche d'âge ont été retenus pour les analyses statistiques, constituant un échantillon final de 110 participants.

b) Procédure de recrutement

Après avoir reçu un avis favorable du Comité d'Éthique de la Faculté de Psychologie, Logopédie et de Sciences de l'éducation de l'Université de Liège, le recrutement des participants a pu être entamé.

Pour ce faire, de nombreuses écoles ont été contactées par mail, avec transmission des informations relatives à l'étude à l'aide d'une fiche de demande d'autorisation de recrutement de participants mineurs dans le cadre d'une recherche doctorale (annexe 1).

Des flyers ont également été distribués à la sortie des classes (annexe 2). À cette occasion, une lettre d'information était remise aux volontaires, reprenant une description de l'étude ainsi que les droits des participants (annexe 3).

En parallèle, le bouche-à-oreille a permis de diffuser l'information relative à l'étude auprès de l'entourage et de faciliter le recrutement de participants volontaires.

c) Procédure de passation

En amont, un formulaire de consentement devait être signé par le parent ou le tuteur de l'enfant souhaitant participer à l'étude (annexe 4). Ce document précisait le but et la procédure de l'étude, les droits des participants ainsi que les modalités relatives au traitement des données personnelles et à leur confidentialité. Pour les enfants de plus de 8 ans, ce document devait également être signé par l'enfant lui-même.

Une fois l'ensemble des accords écrits recueillis, incluant celui des parents et celui de l'enfant de plus de 8 ans, la passation des questionnaires pouvait être planifiée. Une explication du déroulement et des objectifs de l'étude était également fournie à l'enfant dans un langage adapté à son âge, afin de s'assurer de sa bonne compréhension. Sa participation reposait sur son accord, avec la possibilité de refuser ou d'interrompre l'étude à tout moment.

Les passations se sont déroulées dans des environnements calmes afin de garantir la concentration des participants et de limiter toute source de distraction potentielle. Ainsi, les sujets remplissaient les questionnaires à leur domicile ou au domicile du mémorant.

Par ailleurs, une partie des passations a également été réalisée au sein d'un établissement scolaire ayant autorisé la mise en place du protocole. Dans ce cadre, les questionnaires ont été administrés en petits groupes, généralement composés de deux à trois élèves, dans un environnement calme et favorable.

Le temps de passation des deux questionnaires était en moyenne d'une dizaine de minutes. Le rôle du mémorant durant la passation était d'être disponible en cas de besoin, notamment pour répondre à d'éventuelles questions de compréhension.

d) Matériel

La passation consistait en la complétion de deux questionnaires : d'une part, l'Échelle des styles de réponses pour les enfants (annexe 5) et, d'autre part, le questionnaire des inquiétudes de Penn State pour enfants et adolescents (annexe 6).

Dans le cadre de ce mémoire, l'analyse s'est centrée sur les données issues de l'Échelle des styles de réponses pour les enfants. Le second questionnaire a été administré dans une optique complémentaire, s'inscrivant dans un cadre de recherche plus large visant la validation d'outils d'évaluation de la rumination mentale auprès d'autres tranches d'âges.

L'Échelle des styles de réponses pour les enfants présente l'avantage de proposer une mesure simple et accessible, adaptée au niveau de compréhension des enfants, tout en permettant une distinction claire entre deux styles de réponses : la rumination et la distraction.

Les données recueillies à partir de l'Échelle des styles de réponses ont été encodées dans un fichier Excel afin de constituer une base de données structurée. Un filtrage a ensuite été réalisé pour ne retenir que les participants âgés de 12 à 17 ans. Afin de garantir la confidentialité et l'anonymat des données, chaque participant s'est vu attribuer un code d'identification.

Les analyses statistiques ont été réalisées à l'aide du logiciel R (RStudio).

e) Procédure de codage

Pour ce faire, les réponses aux questionnaires ont été encodées dans un fichier Excel, conformément aux consignes de correction de l'échelle.

L'Échelle des styles de réponses pour enfants est composée de deux sous-échelles. La sous-échelle de rumination comprend 10 items (items 1, 2, 4, 7, 8, 11, 13, 16, 19 et 20), tandis que la sous-échelle de distraction comprend également 10 items (items 3, 5, 6, 9, 10, 12, 14, 15, 17 et 18). Les scores des deux sous-échelles ont été obtenus par sommation des items correspondants.

Chaque item était coté de manière directe : les valeurs numériques attribuées correspondaient aux réponses sélectionnées par les participants, sans inversion d'items. Les scores des sous-échelles vont ainsi d'un minimum de 0 à un maximum de 100 points.

Les données ainsi préparées ont ensuite été importées dans le logiciel R afin de réaliser les analyses statistiques.

II- Résultats

1. Contrôle qualité des données

Un contrôle de la qualité des données a été réalisé préalablement aux analyses afin de vérifier l'absence d'erreurs d'encodage, de données aberrantes ou de valeurs manquantes susceptibles d'influencer les résultats.

Aucune valeur manquante n'a été observée sur les 20 items, et aucune valeur hors plage attendue (0-10) n'a été détectée. Ces résultats indiquent que les réponses aux items ont été complètes et correctement codées.

2. Statistiques descriptives de l'échantillon

Des statistiques descriptives ont été réalisées afin de décrire la composition de l'échantillon selon l'âge et le genre des participants. L'échantillon final était composé de 110 participants âgés de 12 à 17 ans, dont 60 filles et 50 garçons.

La répartition des participants selon l'âge et le genre est présentée dans le Tableau 1.

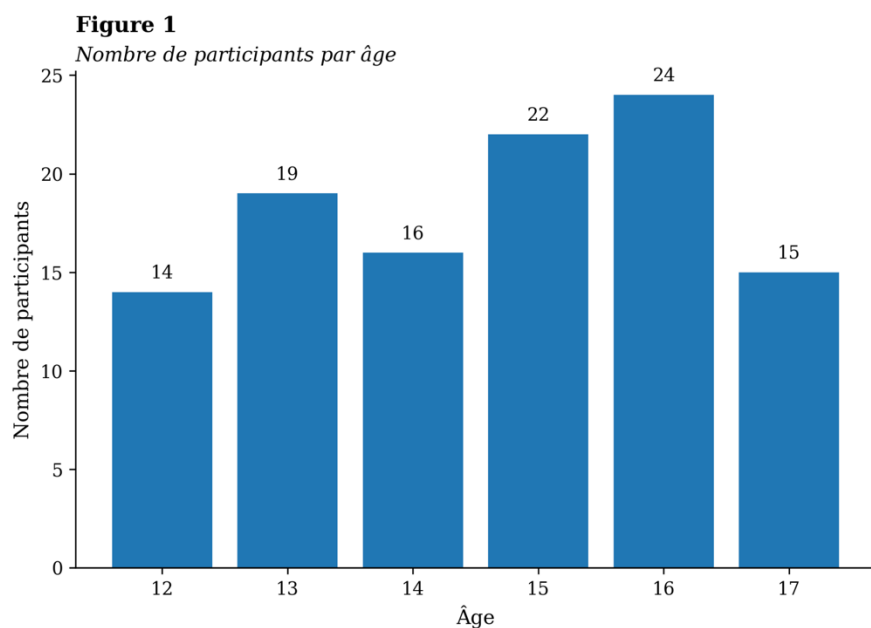
Tableau 1

Répartition des participants selon l'âge et le genre

Âges	Filles	Garçons	Total
12 ans	9	5	14
13 ans	11	8	19
14 ans	8	8	16
15 ans	14	8	22
16 ans	14	10	24
17 ans	4	11	15
12 à 17 ans	60	50	110

Afin de compléter la description de l'échantillon, la répartition des participants selon l'âge a également été examinée de manière graphique. Cette représentation permet de visualiser plus clairement la distribution des différentes tranches d'âge au sein de l'échantillon étudié.

Les résultats observés sont présentés dans la Figure 1.



3. Statistiques descriptives des scores

Après le contrôle de qualité de la base de données ainsi que la description de l'échantillon, des statistiques descriptives ont été réalisées pour les deux scores principaux du questionnaire, à savoir la rumination et la distraction.

Dans un premier temps, les scores de rumination et de distraction ont été examinés en fonction du genre des participants afin d'explorer la répartition des scores au sein de l'échantillon.

Les résultats obtenus sont présentés dans le Tableau 2.

Tableau 2

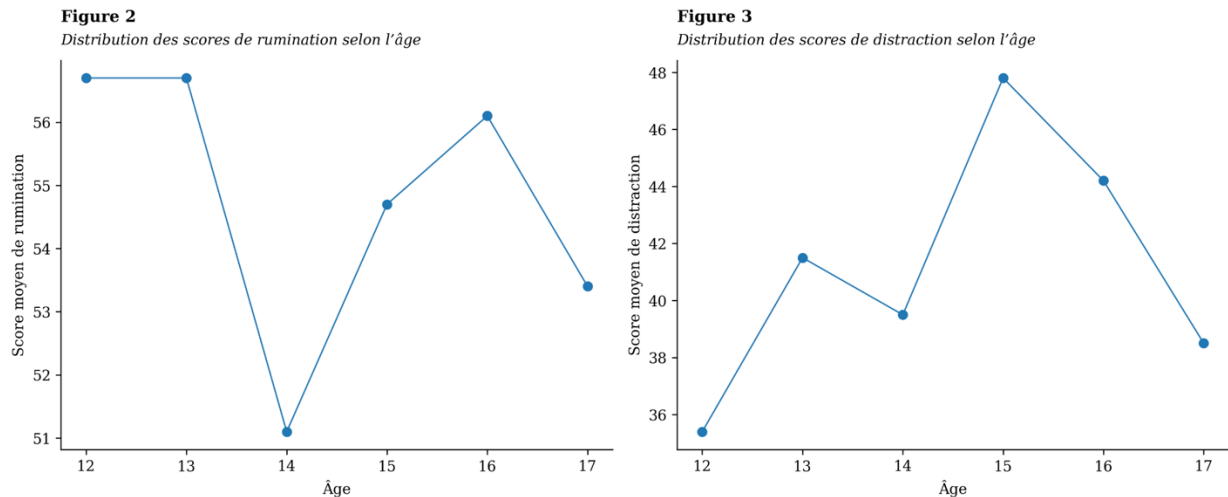
Statistiques descriptives des scores de rumination et de distraction selon le genre

Genre	N	Âge Moyen	Âge ET	Rumination Moyenne	Rumination ET	Distraction Moyenne	Distraction ET
Filles	60	14.4	1.55	62.2	18.0	43.8	22.3
Garçons	50	14.9	1.68	46.5	20.8	40	20.3

Note. ET = écart-type.

Par la suite, les scores moyens de rumination et de distraction ont également été analysés en fonction de l'âge des participants.

Les résultats observés sont présentés dans les Figures 2 et 3.



Dans l'ensemble de l'échantillon, le score moyen de rumination est de 55.02, avec un écart-type de 20.75. Les scores observés pour cette dimension varient entre 4 et 100, avec une médiane de 56.5.

Le score moyen de distraction est de 42.10, avec un écart-type de 21.42. Les scores observés pour cette dimension varient entre 0 et 97, avec une médiane de 42.

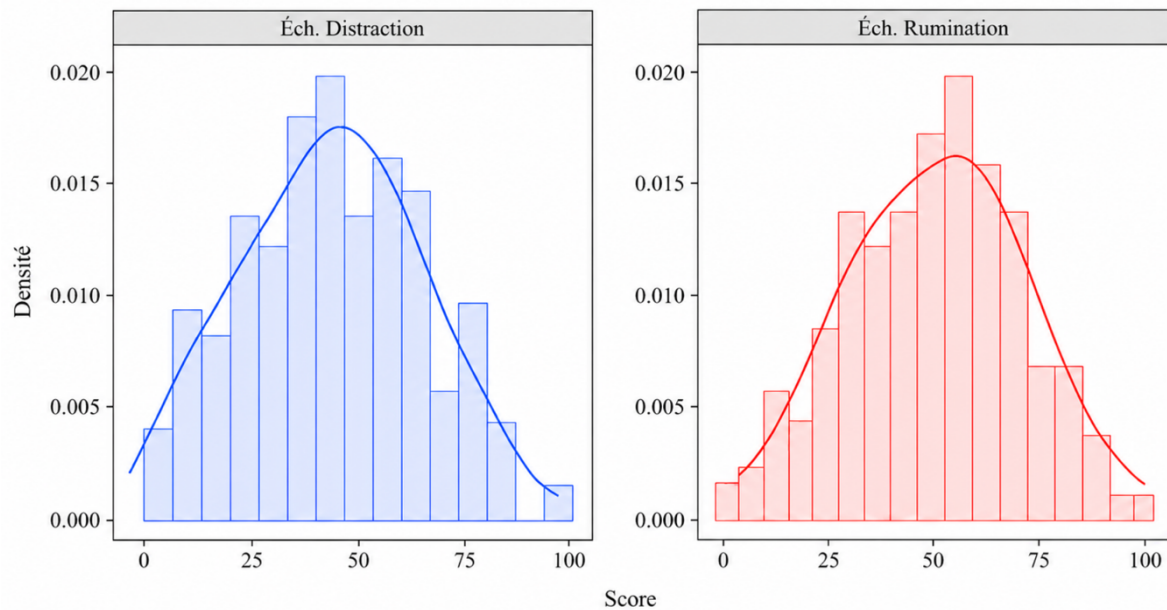
Globalement, les scores observés mettent en évidence une variabilité importante entre les participants, comme en témoignent les écarts-types relativement élevés pour chacune des dimensions. Ces résultats suggèrent une variabilité interindividuelle notable des niveaux de rumination et de distraction chez les participants.

Afin de compléter ces analyses descriptives, la distribution des scores de rumination et de distraction a été examinée pour l'ensemble de l'échantillon à l'aide d'histogrammes.

Les distributions observées sont présentées dans la Figure 4.

Figure 4

Distribution des scores de rumination et de distraction



Les distributions des scores de rumination et de distraction présentent une forme globalement unimodale, avec une concentration des observations autour de valeurs centrales.

Afin d'examiner la normalité des distributions, un test de Shapiro-Wilk a été réalisé. Ce test est fréquemment recommandé pour l'évaluation de la normalité des données en raison de sa bonne puissance statistique (Ghasemi & Zahediasl, 2012). Les résultats obtenus ne permettent pas de rejeter l'hypothèse de normalité pour les sous-échelles de rumination ($p = .41$) et de distraction ($p = .50$), une valeur de p supérieure à 0.05 indiquant une distribution compatible avec la normalité.

Aucune anomalie majeure, telle qu'une distribution bimodale ou une asymétrie extrême, n'est observée. Ces éléments suggèrent que la distribution des scores est globalement adéquate pour la poursuite des analyses statistiques.

4. Statistiques descriptives des items

Avant de tester les hypothèses, des analyses descriptives ont été réalisées sur les 20 items du questionnaire afin d'examiner la distribution générale des réponses et les caractéristiques descriptives de chaque item. Cette étape permet d'examiner plus précisément la manière dont les participants répondent à chaque item avant les analyses statistiques.

Pour chaque item, la moyenne (M) et l'écart-type (ET) ont été calculés.

Dans l'ensemble, les moyennes observées varient de 3.20 à 6.94, ce qui met en évidence une variabilité des réponses selon les items. L'item présentant la moyenne la plus faible est l'item 3 (M = 3.20 ; ET = 2.92), tandis que l'item présentant la moyenne la plus élevée est l'item 20 (M = 6.94 ; ET = 3.06).

Les écarts-types sont globalement assez élevés, compris entre 2.75 et 3.59, ce qui indique une dispersion importante des réponses entre les participants. Cette dispersion suggère une variabilité interindividuelle marquée dans les styles de réponses au sein de l'échantillon.

La distribution des réponses a également été examinée au niveau des items à l'aide du test de Shapiro-Wilk. Les résultats obtenus indiquent que l'ensemble des items présentent des distributions s'écartant significativement d'une distribution normale ($p < 0.05$).

Ce résultat peut notamment s'expliquer par le fait que les participants n'ont pas réparti leurs réponses de manière homogène selon les items, certaines modalités de réponse étant davantage sélectionnées que d'autres.

Les résultats détaillés sont présentés dans le Tableau 3.

Tableau 3

Scores moyens et écart-types des items de l'Échelle des styles de réponse pour enfants

Items	Moyennes	Écart-types
1	3.59	2.77
2	6.86	2.75
3	3.20	2.92
4	5.38	3.30
5	4.29	3.31
6	4.03	3.36
7	4.56	3.59
8	4.45	3.42
9	5.17	3.02
10	3.67	3.12
11	5.05	3.48
12	3.79	3.23
13	6.24	3.21
14	4.54	3.16
15	5.45	3.31
16	6.64	3.28
17	3.98	3.36
18	3.97	3.17
19	5.31	3.31
20	6.94	3.06

5. Analyses corrélationnelles

Afin d'examiner les relations entre les deux dimensions principales du questionnaire, des corrélations de Pearson ont été calculées entre les scores de rumination et de distraction.

Les résultats mettent en évidence une corrélation très faible entre les deux sous-échelles ($r = .06$) suggérant que les dimensions de rumination et de distraction sont relativement distinctes tout en appartenant au même modèle théorique.

Toutefois, ces analyses corrélationnelles ne permettent pas, à elles seules, de vérifier si les items du questionnaire s'organisent effectivement selon la structure théorique attendue.

Une analyse factorielle confirmatoire a donc été réalisée afin d'examiner si la structure théorique à deux dimensions rend compte de manière satisfaisante des données observées.

6. Analyse factorielle confirmatoire

Afin de tester l'hypothèse 1, selon laquelle l'échelle présente une structure factorielle à deux dimensions, une analyse factorielle confirmatoire (CFA) a été réalisée sur les 20 items du questionnaire.

L'échantillon retenu pour cette analyse comprenait 110 participants pour 20 items, soit un ratio de 5.5 participants par item. Bien que cette taille d'échantillon demeure relativement modeste pour une analyse factorielle confirmatoire, certaines recommandations méthodologiques considèrent qu'un ratio compris entre 5 et 10 participants par item peut être acceptable dans ce type d'analyse (Kyriazos, 2018).

L'objectif était d'examiner si les données recueillies s'ajustent au modèle théorique attendu, composé de deux facteurs latents (ruminantion et distraction).

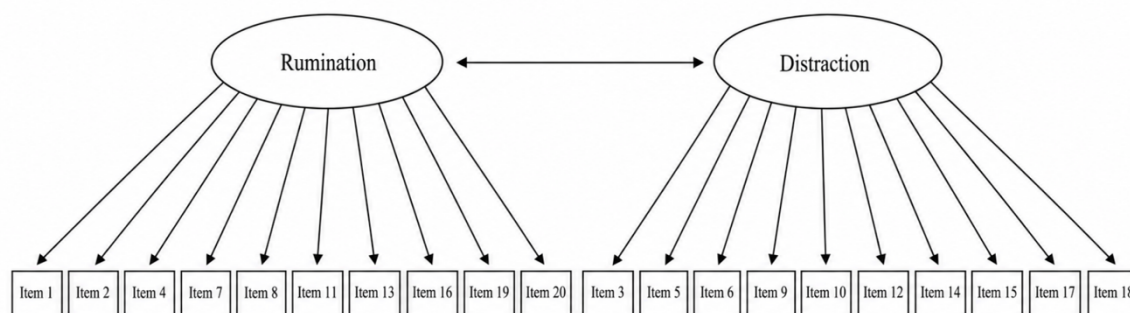
Le modèle théorique testé est représenté dans la Figure 5.

Les deux variables latentes ont été autorisées à covarier dans le modèle, conformément aux principes des modèles factoriels confirmatoires. Cette covariance, représentée par une double flèche entre les deux facteurs latents, ne traduit pas une relation causale entre la ruminantion et la distraction, mais permet d'estimer statistiquement le degré d'association entre ces deux dimensions théoriques.

Les analyses corrélationnelles réalisées précédemment mettent toutefois en évidence une association très faible entre ces deux dimensions ($r = .06$), suggérant une relative indépendance entre les sous-échelles.

Figure 5

Modèle factoriel confirmatoire à deux facteurs testé pour l'Échelle des styles de réponse pour enfants



Note. Les ovales représentent les variables latentes et les rectangles les variables observées. Les flèches unidirectionnelles indiquent les relations entre les facteurs latents et les items. La double flèche représente l'association estimée entre les deux facteurs latents.

Chacune de ces variables latentes est estimée à partir de 10 variables observées, correspondant aux items du questionnaire. Les items associés à la rumination constituent ainsi les variables indicatrices de la variable latente « rumination », tandis que ceux associés à la distraction constituent les variables indicatrices de la variable latente « distraction ».

Un modèle à deux facteurs a donc été testé. Les résultats indiquent que l'ajustement global du modèle est insuffisant, plusieurs indices d'ajustement se situant en dessous des seuils généralement recommandés.

L'ajustement du modèle a été évalué à l'aide de plusieurs indices : le χ^2 (khi-carré), le *Comparative Fit Index* (CFI), le *Tucker–Lewis Index* (TLI), le *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) et le *Standardized Root Mean Residual* (SRMR).

Les indices d'ajustement ont été interprétés à partir des seuils généralement rapportés dans la littérature (Cleare et al., 2017).

Concernant le RMSEA, des valeurs comprises entre 0.08 et 0.10 sont généralement considérées comme traduisant un ajustement médiocre du modèle, tandis qu'une valeur inférieure à 0.08 indique un bon ajustement. Un seuil plus strict de 0.07 pour considérer qu'un modèle présente un ajustement satisfaisant.

Concernant les indices TLI et CFI, des valeurs supérieures à 0.90 indiquent généralement un ajustement acceptable du modèle, tandis que des valeurs supérieures à 0.95 traduisent un bon ajustement. Enfin, un SRMR inférieur à 0.08 est considéré comme reflétant un bon ajustement du modèle aux données observées.

L'analyse factorielle confirmatoire a permis de mettre en évidence un test du Chi² significatif $\chi^2 (169) = 345.544$, avec un $p < .001$. Ce résultat suggère un écart entre le modèle théorique et les données observées. Ce phénomène est fréquemment observé dans les analyses factorielles confirmatoires, le test du χ^2 étant sensible à la taille de l'échantillon.

Les indices d'ajustement sont inférieurs aux seuils recommandés, avec un CFI (*Comparative Fit Index*) de 0.781 et un TLI (*Tucker–Lewis Index*) de 0.754. Par ailleurs, les indices d'erreur indiquent également un ajustement inadéquat, avec un RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) de 0.097 et un SRMR (*Standardized Root Mean Residual*) de 0.099.

Les indices d'ajustement du modèle initial sont reportés dans le Tableau 4.

Tableau 4

Indices d'ajustement du modèle initial à deux facteurs

Indice	Valeur
χ^2 (ddl = 169)	345.54
P	< .001
CFI	0.781
TLI	0.754
RMSEA	0.097 [0.083 ; 0.112]
SRMR	0.099

Dans l'ensemble, les résultats indiquent un ajustement global insuffisant du modèle. On peut en déduire que le modèle théorique à deux facteurs ne reproduit pas de manière satisfaisante les données observées de l'échantillon.

Au regard des analyses réalisées, les résultats ne permettent pas de confirmer la structure factorielle attendue de la CRSS dans l'échantillon étudié. Le modèle à deux dimensions comprenant les facteurs de rumination et de distraction présente ainsi un ajustement insuffisant aux données observées.

Par conséquent et en conclusion, l'hypothèse selon laquelle la CRSS présente une structure factorielle bidimensionnelle satisfaisante n'est pas confirmée dans cette étude.

Il est important de souligner que des limites similaires concernant l'ajustement du modèle avaient également été rapportées dans les études antérieures portant sur la CRSS. Celles-ci seront abordées dans la suite de ce travail.

7. Saturations factorielles des items

Afin d'examiner plus précisément la contribution de chaque item aux dimensions théoriques du questionnaire, les saturations factorielles ont également été analysées. Elles permettent d'évaluer la force de l'association entre chaque item observé et le facteur latent auquel il est rattaché.

Des saturations de 0.32 sont généralement considérées comme faibles, des valeurs autour de 0.45 comme acceptables, 0.55 comme bonnes, 0.63 comme très bonnes et 0.71 comme excellentes (Cleare et al., 2017).

Dans l'ensemble, les saturations obtenues apparaissent globalement modérées à élevées pour les deux facteurs étudiés. La majorité des items présentent des saturations supérieures à 0.50, suggérant une association globalement satisfaisante avec leur facteur latent respectif. Plusieurs items présentent également des saturations supérieures à 0.70, traduisant une très bonne représentation des dimensions théoriques évaluées. C'est notamment le cas des items 19 pour la rumination (.75), ainsi que des items 5 (.74), 9 (.77), 14 (.78) et 15 (.75) pour la distraction.

À l'inverse, certains items présentent des saturations plus modérées, notamment l'item 2 (.45), l'item 3 (.46), l'item 10 (.42) ou encore l'item 18 (.47), suggérant une association moins marquée avec leur facteur latent respectif. Néanmoins, aucune saturation n'apparaît particulièrement faible ou incohérente sur le plan théorique.

Le détail des saturations factorielles des items est rapporté dans le Tableau 5.

Tableau 5

Saturations par facteur

Item	Saturation rumination	Saturation distraction
item1	0.547	NA
item2	0.448	NA
item4	0.529	NA
item7	0.489	NA
item8	0.587	NA
item11	0.670	NA
item13	0.679	NA
item16	0.564	NA
item19	0.745	NA
item20	0.636	NA
item3	NA	0.460
item5	NA	0.742
item6	NA	0.614
item9	NA	0.772
item10	NA	0.418
item12	NA	0.673
item14	NA	0.777
item15	NA	0.750
item17	NA	0.526
item18	NA	0.466

Note. NA = non applicable (l'item ne charge pas sur le facteur correspondant).

Dans l'ensemble, les saturations factorielles observées apparaissent globalement modérées à élevées pour les deux dimensions du questionnaire. Malgré certaines variations entre les items, la majorité des saturations se situent dans des valeurs considérées comme acceptables à excellentes selon les repères proposés dans la littérature.

Ces résultats mettent en évidence que les items demeurent globalement associés aux facteurs théoriques auxquels ils sont rattachés. Ainsi, bien que les indices d'ajustement globaux ne permettent pas de soutenir pleinement un ajustement satisfaisant du modèle, les saturations factorielles mettent néanmoins en évidence une certaine cohérence entre les items et les dimensions théoriques de rumination et de distraction.

8. Cohérence interne des sous-échelles

L'hypothèse 2 portait sur la cohérence interne des deux sous-échelles du questionnaire, c'est-à-dire la cohérence des items entre eux au sein de chaque dimension. Elle permet de mesurer à quel point les items d'une même sous-échelle évaluent un même construit de manière homogène.

La cohérence interne a été évaluée à l'aide de deux indices complémentaires :

- l'Alpha de Cronbach (α) : permet d'estimer le degré de cohérence interne des items.
- l'Omega de McDonald (ω) : constitue un indice plus récent, considéré comme plus robuste, car il tient compte du fait que certains items peuvent être plus représentatifs du construit que d'autres.

Des valeurs élevées pour ces indices traduisent une bonne homogénéité des items et, par conséquent, une cohérence satisfaisante des sous-échelles.

Les coefficients de cohérence interne obtenus pour les deux sous-échelles sont reportés dans le Tableau 6.

Les résultats obtenus indiquent des valeurs élevées pour l'ensemble des indices, avec des coefficients d'alpha de Cronbach (α) compris entre .84 et .86 et des coefficients d'Omega de McDonald (ω) compris entre .88 et .90.

Ces valeurs, toutes supérieures à .80, traduisent une bonne cohérence interne des items au sein de chaque sous-échelle. Les items associés aux dimensions de rumination et de distraction apparaissent ainsi relativement homogènes et contribuent de manière cohérente à la mesure des construits évalués. Malgré un ajustement insuffisant du modèle factoriel, les deux dimensions conservent ainsi une bonne cohérence interne dans l'échantillon étudié.

Tableau 6

Cohérence interne des sous-échelles

Échelle	Alpha de Cronbach	Omega de McDonald
Rumination	0.842	0.882
Distraction	0.863	0.897

En conclusion, ces résultats permettent de confirmer l'hypothèse 2, selon laquelle les sous-échelles du questionnaire présentent une cohérence interne satisfaisante.

III- Discussion

Le présent travail avait pour objectif d'étudier l'applicabilité de l'Échelle des styles de réponses pour enfants au sein d'une population adolescente âgée de 12 à 17 ans.

Plus précisément, cette étude visait à vérifier si l'organisation à deux dimensions, rumination et distraction, initialement mise en évidence chez des enfants plus jeunes (8 – 11 ans), pouvait être retrouvée chez les enfants plus âgés de la tranche d'âge 12 – 17 ans, et d'évaluer la cohérence interne de ces deux dimensions.

Les résultats obtenus apportent une réponse nuancée : d'une part, ils mettent en évidence une bonne cohérence interne des sous-échelles, et, d'autre part, nous constatons une absence de validation de la structure factorielle attendue.

L'analyse factorielle confirmatoire réalisée ne permet pas de valider l'hypothèse selon laquelle l'échelle présente une structure bidimensionnelle satisfaisante dans l'échantillon étudié. Les indices d'ajustement obtenus sont inférieurs aux seuils généralement recommandés, ce qui suggère que le modèle théorique ne reproduit pas de manière suffisamment satisfaisante les données recueillies.

Ces résultats doivent toutefois être interprétés avec prudence et replacés dans le contexte des recherches antérieures portant sur la CRSS. Bien que le χ^2 obtenu dans la présente étude soit significatif, ce résultat avait également été observé dans l'étude originale de Ziegert et Kistner (2002) ainsi que dans l'étude de validation francophone de Le Van et al. (2020).

L'étude originale de Ziegert et Kistner (2002), réalisée auprès de 201 participants âgés de 8 à 11 ans, rapportait un RMSEA de 0.07 ainsi qu'un CFI de 0.88, suggérant un ajustement considéré comme acceptable. De son côté, l'étude de validation francophone de Le Van et ses collaborateurs (2020), menée auprès d'un échantillon de 144 participants appartenant également à la même tranche d'âge, mettait déjà en évidence des indices d'ajustement plus modérés, avec un RMSEA de 0.09 et un CFI de 0.78.

Dans la présente étude, réalisée auprès de 110 participants âgés de 12 à 17 ans, les indices obtenus apparaissent similaires à ceux observés dans l'étude de Le Van et ses collaborateurs, avec un CFI de 0.781, un TLI de 0.754, un RMSEA de 0.097 et un SRMR de 0.099. Les

difficultés observées dans cette étude ne semblent donc pas totalement isolées, même si les indices d'ajustement restent insuffisants pour confirmer la structure théorique attendue.

Dans leur étude, Le Van et ses collaborateurs (2020) soulignent que certains indices d'ajustement, tels que le RMSEA, le CFI ou le TLI, peuvent être influencés par différentes caractéristiques méthodologiques, notamment la taille de l'échantillon, le nombre d'items ou encore les degrés de liberté du modèle. En s'appuyant sur les travaux de Taasoobshirazi et Wang (2016), les auteurs rappellent notamment que des tailles d'échantillon plus faibles peuvent être associées à des valeurs plus élevées de RMSEA ainsi qu'à des valeurs plus faibles de CFI et de TLI. Ainsi, la taille relativement modeste de l'échantillon de la présente étude pourrait également avoir contribué aux difficultés observées au niveau des indices d'ajustement.

Plusieurs éléments peuvent contribuer à expliquer les difficultés observées dans cette étude, notamment les spécificités développementales propres à l'adolescence. Alors que la CRSS a été validée auprès d'enfants âgés de 8 à 11 ans, la présente étude vise à étendre son utilisation à une population adolescente âgée de 12 à 17 ans. Contrairement à l'étude de validation francophone, qui reposait principalement sur une adaptation linguistique de l'outil original, cette étude s'intéresse donc à son application dans une tranche d'âge plus large et développementalement différente.

L'adolescence correspond à une période marquée par d'importantes transformations cognitives, émotionnelles et identitaires, susceptibles d'influencer la manière dont les adolescents comprennent, différencient et rapportent leurs expériences internes. Les travaux de Hilt et ses collaborateurs (2011), montrent notamment le caractère développemental de la rumination. Selon ces auteurs, la rumination trouve ses origines dans des facteurs précoces, mais son organisation et sa stabilité évoluent au cours de l'enfance et de l'adolescence.

De même, les travaux de José et Brown (2007) montrent que la rumination augmente avec l'âge et se manifeste de manière plus marquée à partir du début de l'adolescence, suggérant une évolution progressive de ce processus. Ces éléments indiquent que la rumination n'est pas un construit fixe, mais un phénomène en transformation, ce qui peut rendre difficile l'identification d'une structure factorielle stable à un moment donné.

Les analyses descriptives réalisées en fonction de l'âge semblent aller dans ce sens, dans la mesure où elles mettent en évidence certaines variations des scores de rumination et de distraction au cours de l'adolescence. Bien que ces observations demeurent descriptives et ne permettent pas de mettre en évidence une évolution statistiquement significative, elles soutiennent l'idée d'un phénomène évolutif et potentiellement influencé par les transformations développementales propres à cette période.

Par ailleurs, les travaux de Verstraeten et ses collaborateurs (2009) mettent en évidence le caractère multifactoriel de la rumination, qui est étroitement liée à d'autres dimensions psychologiques, telles que l'affectivité négative ou encore le contrôle émotionnel.

Ainsi, une organisation reposant uniquement sur deux dimensions pourrait apparaître trop restrictive pour rendre compte de la complexité des processus impliqués à l'adolescence. La distinction entre rumination et distraction ne permet peut-être pas de refléter toute la diversité des modes de traitement émotionnel présents durant cette période du développement.

Malgré l'absence de validation du modèle, l'analyse des saturations factorielles apporte néanmoins des éléments intéressants pour l'interprétation des résultats obtenus. La majorité des items présentent des saturations modérées à élevées sur les facteurs théoriques correspondants, ce qui indique que les items restent globalement associés aux dimensions qu'ils sont censés mesurer.

Ces résultats suggèrent que les difficultés observées dans l'analyse factorielle confirmatoire ne semblent pas provenir d'un mauvais fonctionnement des items pris individuellement, mais davantage d'une organisation globale du modèle apparaissant plus complexe au sein de la population adolescente étudiée.

Cette hypothèse est renforcée par l'importante variabilité observée dans les réponses des participants. Les analyses descriptives ont mis en évidence des écarts-types relativement élevés pour de nombreux items, traduisant une dispersion significative des réponses au sein de l'échantillon. Cette variabilité ne semble toutefois pas refléter une simple irrégularité statistique des données, mais pourrait davantage traduire la diversité des fonctionnements cognitifs, émotionnels et développementaux présents au sein de la population adolescente étudiée.

Les analyses descriptives réalisées selon le genre mettent également en évidence des scores moyens de rumination plus élevés chez les filles que chez les garçons, résultat déjà rapporté dans les études originale et francophone de la CRSS (Le Van et al., 2020 ; Ziegert & Kistner, 2002).

Dès lors, ces différences pourraient refléter certaines spécificités développementales propres à l'adolescence. Il est donc possible que la structure théorique initialement proposée pour des enfants plus jeunes ne rende pas pleinement compte de la complexité des processus cognitifs mobilisés à l'adolescence.

Une première piste d'interprétation repose ainsi sur les transformations profondes qui caractérisent l'adolescence. Contrairement à l'enfance, cette période est marquée par une évolution significative des capacités cognitives, notamment en termes d'abstraction, d'introspection et de traitement des informations internes. Les adolescents développent progressivement une capacité accrue à réfléchir sur leurs propres pensées, à analyser leurs états émotionnels et à adopter des formes de raisonnement plus complexes. Dès lors, la rumination ne se limite plus à une répétition de pensées négatives, mais peut s'inscrire dans des processus plus élaborés, impliquant des dimensions métacognitives et une auto-réflexivité plus marquée.

Dans ce contexte, un modèle théorique reposant sur une distinction relativement simple entre rumination et distraction pourrait apparaître insuffisant pour rendre compte de la complexité des processus cognitifs mobilisés à cet âge. Il est ainsi possible que la structure factorielle attendue ne soit pas retrouvée, non pas en raison d'une absence de cohérence des réponses, mais parce que le modèle proposé ne peut pas être appliqué à l'adolescence en raison de ses processus psychologiques plus complexes qu'en bas âge, où l'échelle semble davantage adaptée.

Une telle dispersion peut également refléter l'influence importante de l'environnement et de ses effets sur le développement psychologique des enfants. Dans cette étude, une attention particulière a été portée à l'inclusion de participants issus de contextes sociaux, familiaux et socio-économiques variés, afin de ne pas limiter l'échantillon à un profil développemental homogène. En effet, les adolescents ne grandissent pas tous dans des environnements offrant les mêmes ressources affectives, éducatives ou relationnelles, et ces différences peuvent influencer leur manière de vivre, de comprendre et de réguler leurs émotions.

Certains adolescents évoluent dans des contextes stables et sécurisants, favorisant l'expression émotionnelle, le soutien parental et le développement de stratégies adaptatives de régulation émotionnelle. À l'inverse, d'autres peuvent être confrontés à des environnements plus instables, à des difficultés socio-économiques, à un climat familial plus conflictuel ou à une disponibilité émotionnelle parentale plus limitée. Ces différents contextes peuvent progressivement façonner les modes de traitement des émotions ainsi que les stratégies cognitives mobilisées face aux difficultés psychologiques.

Ainsi, certains adolescents peuvent davantage verbaliser, partager ou mentaliser leurs émotions, tandis que d'autres peuvent développer des modes de fonctionnement plus centrés sur l'évitement, le retrait ou les pensées répétitives. Dès lors, il apparaît cohérent d'observer une importante variabilité des styles de réponses au sein de l'échantillon étudié.

Cette diversité des trajectoires développementales souligne également que la rumination ne semble pas dépendre uniquement de facteurs individuels ou cognitifs, mais qu'elle s'inscrit dans une interaction plus large entre les caractéristiques personnelles de l'adolescent et son environnement de vie. Les différences observées dans les réponses pourraient ainsi refléter l'impact de contextes développementaux variés sur l'organisation des processus cognitifs et émotionnels à l'adolescence, ce qui suggère que les adolescents ne présentent pas un profil homogène en termes de styles de réponses et complique l'identification de structures latentes stables.

De plus, cette dispersion des réponses peut également s'expliquer par l'hétérogénéité développementale propre à la tranche d'âge étudiée. En effet, il existe chez les adolescents âgés de 12 à 17 ans des différences importantes de maturité cognitive, de régulation émotionnelle et de construction identitaire et de ce fait, cette tranche d'âge ne peut être caractérisée comme un réel groupe d'âge homogène.

Cette hétérogénéité apparaît également dans les analyses descriptives de l'échantillon. Les variations observées dans les scores de rumination et de distraction selon l'âge des participants suggèrent que les adolescents ne présentent pas tous les mêmes modes de fonctionnement cognitifs et émotionnels au cours de cette période développementale. Ces éléments soutiennent donc l'idée d'une période développementale marquée par une importante hétérogénéité des fonctionnements cognitifs et émotionnels.

En effet, un adolescent en début de puberté ne mobilise pas les mêmes ressources cognitives qu'un adolescent en fin de parcours scolaire, et ces différences peuvent entraîner des façons différentes de comprendre les items et d'y répondre. Selon le niveau de maturité, l'interprétation peut aller de superficielle et immédiate à plus introspective et réfléchie.

Dans ce contexte, il n'est pas étonnant que les réponses ne s'organisent pas de manière uniforme, ce qui peut rendre plus difficile la mise en évidence d'une structure bifactorielle comme observé en bas âge. Ainsi, il devient plus compliqué de faire émerger une structure factorielle claire, avec une répartition des items moins régulières d'un individu à l'autre. Autrement dit, les réponses ne s'organisent pas de manière statistiquement significative pour permettre l'identification de dimensions bien distinctes.

Il apparaît donc pertinent de s'interroger sur l'adéquation des items à la population étudiée. L'échelle ayant été initialement conçue pour des enfants, il est possible que certaines formulations apparaissent trop simples ou insuffisamment nuancées pour des adolescents. Ils disposent de capacités cognitives plus développées et d'une expérience interne plus complexe, ce qui peut les amener à percevoir certains items comme réducteurs ou peu représentatifs de leur vécu. Dans ce cas, ils peuvent répondre de manière moins impliquée ou moins précise, ce qui peut affecter la qualité des réponses.

Ce décalage entre le niveau de complexité des items et celui des participants constitue ainsi un facteur supplémentaire susceptible d'influencer la structure des données observées.

Par ailleurs, la désirabilité sociale mérite également d'être prise en compte dans cette étude. L'adolescence est en effet une période durant laquelle les enjeux liés à l'image de soi, à l'acceptation sociale et au regard des autres prennent une importance particulière. Contrairement aux enfants, dont les réponses tendent à être plus spontanées et moins influencées par des enjeux d'image sociale, les adolescents peuvent être amenés à ajuster leurs réponses afin de correspondre à une image valorisante d'eux-mêmes ou à ce qu'ils perçoivent comme socialement favorable.

Dans le cadre d'un questionnaire auto-rapporté portant sur des processus internes tels que la rumination, ce biais peut altérer la sincérité des réponses. Les participants peuvent, par exemple,

minimiser certains comportements jugés négatifs ou surestimer des stratégies considérées comme adaptatives, ce qui est susceptible d'affecter la structure factorielle observée.

Ainsi, les résultats obtenus suggèrent plutôt une inadéquation entre le modèle théorique et les spécificités de la population étudiée.

En contraste avec l'absence de validation de la structure factorielle, les résultats relatifs à la cohérence interne indiquent une homogénéité des sous-échelles de rumination et de distraction. Les coefficients élevés d'alpha de Cronbach et d'Omega de McDonald suggèrent que les items composant chaque sous-échelle sont homogènes et mesurent de manière convergente un même construit. Autrement dit, les items associés à la rumination tendent à varier ensemble, de même que ceux associés à la distraction, ce qui témoigne d'une bonne cohérence interne.

Cependant, ces résultats doivent être interprétés avec prudence au regard des analyses factorielles précédemment présentées. En effet, bien que les items apparaissent cohérents entre eux, ils ne s'organisent pas selon la structure factorielle attendue. Cette dissociation suggère que la cohérence interne d'une échelle ne garantit pas nécessairement la validité de sa structure.

Cette complexité suggère que la rumination ne peut être réduite à une dimension unique ou à une opposition simple avec la distraction. Dès lors, un modèle à deux facteurs pourrait apparaître insuffisant pour rendre compte de la diversité des processus impliqués, en particulier chez les adolescents.

Dans cette perspective, les résultats obtenus ouvrent plusieurs pistes intéressantes pour la recherche future. Il pourrait notamment être pertinent d'explorer des modèles alternatifs, par exemple à trois facteurs, afin de mieux prendre en compte la complexité des processus cognitifs à l'adolescence. Une approche plus nuancée permettrait ainsi d'aller au-delà d'une simple opposition entre rumination et distraction, et de mieux saisir la diversité des formes que peuvent prendre ces processus à cet âge.

De plus, la prise en compte de sous-groupes d'âge au sein de l'adolescence apparaît particulièrement pertinente. Comme les résultats de cette étude le suggèrent, la tranche d'âge 12 – 17 ans recouvre une réalité développementale très hétérogène. Ainsi analyser séparément

différentes périodes de l'adolescence permettrait de mieux comprendre à quel moment les processus de rumination se structurent et deviennent plus différenciés.

Il est également important de souligner que la puberté n'apparaît pas de manière uniforme selon l'âge ou selon les individus. Or, ces transformations pubertaires peuvent influencer le développement des capacités cognitives, émotionnelles et introspectives impliquées dans les processus de rumination. Bien que la tranche d'âge 12–17 ans soit généralement regroupée sous le terme d'« adolescence », elle recouvre en réalité des niveaux de développement très différents. Certains adolescents se situent encore au début des transformations pubertaires, tandis que d'autres présentent déjà un niveau de maturation émotionnelle, corporelle et cognitive beaucoup plus avancé.

De ce fait, s'appuyer uniquement sur l'âge comme critère de recrutement peut introduire une certaine hétérogénéité dans l'échantillon étudié. En effet, deux adolescents du même âge chronologique ne présentent pas nécessairement le même niveau de maturité psychologique, métacognitive ou émotionnelle. Or, ces dimensions peuvent influencer la manière dont les émotions sont vécues, pensées et régulées, mais également la manière dont les items du questionnaire sont compris et investis psychologiquement.

Cette question apparaît particulièrement pertinente dans l'étude de la rumination mentale. L'adolescence constitue une période marquée par d'importants remaniements identitaires, corporels, hormonaux et relationnels. La découverte progressive du corps, les transformations liées à la puberté, la construction de l'identité, la place accordée au regard des autres ou encore les questionnements liés à soi-même peuvent favoriser l'émergence d'une activité introspective plus importante ainsi que de pensées répétitives centrées sur soi et ses émotions.

Or, ces transformations n'évoluent pas au même rythme chez tous les adolescents. Dès lors, il est possible que certains participants mobilisent déjà des capacités de réflexion introspective et métacognitive beaucoup plus développées que d'autres, malgré un âge parfois proche. Cette variabilité développementale peut ainsi contribuer à rendre les réponses moins homogènes au sein de l'échantillon et compliquer l'identification d'une structure factorielle stable.

Il serait donc intéressant, dans de futures recherches, de pouvoir disposer d'autres critères que l'âge pour disposer d'un échantillon plus homogène en rapport avec le niveau de maturité

cognitive et de capacité métacognitive, ces derniers n'étant pas liés à l'âge uniquement, mais aussi et peut-être davantage au développement pubertaire, hormonal et neurocognitif.

Dans ce cadre, le recours à des études longitudinales constitue une perspective particulièrement pertinente. En effet, Hilt et ses collaborateurs (2011) soulignent que les recherches portant sur le développement de la rumination restent encore limitées, notamment en ce qui concerne le suivi de ces processus dans le temps. Or, les études transversales, comme celle réalisée ici, permettent uniquement de comparer des individus à un moment donné, sans rendre compte de l'évolution réelle des processus chez un même individu.

À l'inverse, les approches longitudinales offrent une plus-value importante, dans la mesure où elles permettent d'observer directement comment la rumination se développe, se stabilise ou se transforme au cours du temps. Elles permettent notamment d'identifier les trajectoires individuelles, de mieux comprendre les facteurs qui influencent l'émergence et la consolidation de la rumination, et de déterminer à quel moment une structure plus stable peut être observée.

Ainsi, le développement d'études longitudinales semble essentiel pour approfondir la compréhension de la rumination dans une perspective développementale et pour affiner les modèles théoriques existants.

Sur le plan clinique, ces éléments invitent également à une réflexion plus large concernant l'utilisation des outils d'évaluation chez les adolescents. Les résultats de cette étude suggèrent qu'un outil validé chez l'enfant ne peut pas nécessairement être transposé directement à une population adolescente.

En conclusion, les résultats obtenus ne permettent pas de confirmer pleinement la structure factorielle bidimensionnelle de la CRSS auprès d'une population adolescente âgée de 12 à 17 ans. Toutefois, les saturations factorielles ainsi que les indices de cohérence interne demeurent globalement cohérents avec la structure théorique de l'outil, suggérant ainsi un soutien partiel au modèle proposé.

Ces résultats mettent en évidence l'importance de prendre en compte les spécificités développementales propres à l'adolescence dans l'évaluation de la rumination mentale. Les transformations cognitives, émotionnelles et métacognitives caractéristiques de cette période

semblent influencer la manière dont les processus de rumination et de distraction s'organisent et sont rapportés par les adolescents.

Au regard de la récurrence d'indices d'ajustement non optimaux observés dans les études antérieures, notamment dans l'étude originale ainsi que dans l'adaptation francophone de la CRSS, mais également des indices de cohérence interne satisfaisants et des saturations factorielles globalement cohérentes avec les deux facteurs théoriques identifiés, la question de l'applicabilité de cette échelle à une population adolescente demeure ouverte.

L'utilisation d'un outil commun présenterait un intérêt important pour l'étude des processus développementaux liés à la rumination mentale et pour les comparaisons à différentes tranches d'âge. De plus, la littérature méthodologique souligne que certains indices d'ajustement peuvent évoluer favorablement avec des tailles d'échantillon plus importantes. Il serait dès lors pertinent de poursuivre les recherches sur des échantillons adolescents plus larges afin d'examiner plus précisément l'évolution des indices psychométriques dans ce contexte.

Cette étude souligne ainsi certaines précautions à considérer lors de l'application d'outils validés chez l'enfant à une population adolescente, et met en évidence l'intérêt de poursuivre les recherches auprès d'échantillons plus larges ou au travers d'adaptations spécifiques.

BIBLIOGRAPHIE

Abela, J. R. Z., Brozina, K., & Haigh, E. P. (2002). An Examination of the Response Styles Theory of Depression in Third- and Seventh-Grade Children : A Short-Term Longitudinal Study. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 30(5), 515-527.

<https://doi.org/10.1023/a:1019873015594>

Beck, J. S. (2010). Cognitive therapy. *The Corsini Encyclopedia Of Psychology*, 1-3.

<https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0198>

Burwell, R. A., & Shirk, S. R. (2007). Subtypes of Rumination in Adolescence : Associations Between Brooding, Reflection, Depressive Symptoms, and Coping. *Journal Of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 36(1), 56-65. <https://doi.org/10.1080/15374410709336568>

Carney, C. E., Edinger, J. D., Meyer, B., Lindman, L., & Istre, T. (2006). Symptom-Focused Rumination and Sleep Disturbance. *Behavioral Sleep Medicine*, 4(4), 228-241.

https://doi.org/10.1207/s15402010bsm0404_3

Castro, T., Pinto, T. M., Morais, A., Costa, R., Jongenelen, I., & Lamela, D. (2023). The effect of parenting behaviours on adolescents' rumination : a systematic review of longitudinal studies. *European Child & Adolescent Psychiatry*.

<https://doi.org/10.1007/s00787-023-02309-2>

Cleare, S., Gumley, A., Cleare, C. J., & O'Connor, R. C. (2017). An Investigation of the Factor Structure of the Self-Compassion Scale. *Mindfulness*, 9(2), 618-628.

<https://doi.org/10.1007/s12671-017-0803-1>

Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., Williams, E., & Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence : A meta-analysis and narrative review. *Psychological Bulletin*,

143(9), 939-991. <https://doi.org/10.1037/bul0000110>

Douilliez, C., Heeren, A., Lefèvre, N., Watkins, E., Barnard, P., & Philippot, P. (2014). Validation de la version française d'un questionnaire évaluant les pensées répétitives

constructives et non constructives. *Canadian Journal Of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 46(2), 185-192.

<https://doi.org/10.1037/a0033185>

Egan, S. J., Greene, D., Callaghan, T., Raghav, S., Funk, J., Badenbach, T., Talam, S., Kemp, G., McEvoy, P., Ehring, T., & Kopf-Beck, J. (2024). Worry and rumination as a transdiagnostic target in young people : a co-produced systematic review and meta-analysis. *Cognitive Behaviour Therapy*, 54(1), 17-40. <https://doi.org/10.1080/16506073.2024.2369936>

Ehring, T., Zetsche, U., Weidacker, K., Wahl, K., Schönfeld, S., & Ehlers, A. (2010). The Perseverative Thinking Questionnaire (PTQ) : Validation of a content-independent measure of repetitive negative thinking. *Journal Of Behavior Therapy And Experimental Psychiatry*, 42(2), 225-232. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2010.12.003>

Elkind, D. (1967). Egocentrism in Adolescence. *Child Development*, 38(4), 1025.

<https://doi.org/10.2307/1127100>

Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality Tests for Statistical Analysis : A Guide for Non-Statisticians. *International Journal Of Endocrinology And Metabolism*, 10(2), 486-489. <https://doi.org/10.5812/ijem.3505>

Giorgio, J. M., Sanflippo, J., Kleiman, E., Reilly, D., Bender, R. E., Wagner, C. A., Liu, R. T., & Alloy, L. B. (2010). An experiential avoidance conceptualization of depressive rumination : Three tests of the model. *Behaviour Research And Therapy*, 48(10), 1021-1031.

<https://doi.org/10.1016/j.brat.2010.07.004>

Hampel, P., & Petermann, F. (2005). Age and Gender Effects on Coping in Children and Adolescents. *Journal Of Youth And Adolescence*, 34(2), 73-83.

<https://doi.org/10.1007/s10964-005-3207-9>

Hervás, G. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Respuestas Rumiativas. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 13(2), 111–121.

Hilt, L. M., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2011). Early family context and development of adolescent ruminative style : Moderation by temperament. *Cognition & Emotion*, 26(5), 916-926. <https://doi.org/10.1080/02699931.2011.621932>

Jacobson, N. S., Martell, C. R., & Dimidjian, S. (2001). Behavioral activation treatment for depression : Returning to contextual roots. *Clinical Psychology Science And Practice*, 8(3), 255-270. <https://doi.org/10.1093/clipsy.8.3.255>

Jose, P. E., & Brown, I. (2008). When does the Gender Difference in Rumination Begin ? Gender and Age Differences in the Use of Rumination by Adolescents. *Journal Of Youth And Adolescence*, 37(2), 180-192. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9166-y>

Kross, E., & Ayduk, O. (2008). Facilitating Adaptive Emotional Analysis : Distinguishing Distanced-Analysis of Depressive Experiences From Immersed-Analysis and Distraction. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 34(7), 924-938. <https://doi.org/10.1177/0146167208315938>

Kyriazos, T. A. (2018b). Applied Psychometrics : Sample Size and Sample Power Considerations in Factor Analysis (EFA, CFA) and SEM in General. *Psychology*, 09(08), 2207-2230. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.98126>

Le Van, F. L., Zebdi, R., Burgy, S., Souillot, R., Julien-Sweerts, S., & Fouques, D. (2020). Le processus de rumination mentale chez les enfants de 8 à 11 ans : adaptation et validation française de la Children's Response Styles Scale/échelle des styles de réponses chez les enfants. *Neuropsychiatrie de L Enfance et de L Adolescence*, 69(2), 105-111. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2020.10.002>

Lyubomirsky, S., & Nolen-Hoeksema, S. (1995). Effects of self-focused rumination on negative thinking and interpersonal problem solving. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 69(1), 176-190. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.1.176>

Mancone, S., Celia, G., Bellizzi, F., Zanon, A., & Diotaiuti, P. (2025). Emotional and cognitive responses to romantic breakups in adolescents and young adults : the role of rumination and coping mechanisms in life impact. *Frontiers In Psychiatry, 16*, 1525913. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2025.1525913>

McLaughlin, K. A., & Nolen-Hoeksema, S. (2011). Rumination as a transdiagnostic factor in depression and anxiety. *Behaviour Research And Therapy, 49*(3), 186-193. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2010.12.006>

Mezulis, A., Simonson, J., McCauley, E., & Stoep, A. V. (2011). The association between temperament and depressive symptoms in adolescence : Brooding and reflection as potential mediators. *Cognition & Emotion, 25*(8), 1460-1470. <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.543642>

Moulds, M. L., Kandris, E., Starr, S., & Wong, A. C. (2006). The relationship between rumination, avoidance and depression in a non-clinical sample. *Behaviour Research And Therapy, 45*(2), 251-261. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2006.03.003>

Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal Of Abnormal Psychology, 100*(4), 569-582. <https://doi.org/10.1037/0021-843x.100.4.569>

Nolen-Hoeksema, S., & Morrow, J. (1991). Response Styles questionnaire [Base de données]. Dans *PsycTESTS Dataset*. <https://doi.org/10.1037/t03823-000>

Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives On Psychological Science, 3*(5), 400-424. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00088.x>

Parola, N., Zendjidjian, X. Y., Alessandrini, M., Baumstarck, K., Loundou, A., Fond, G., Berna, F., Lançon, C., Auquier, P., & Boyer, L. (2017). Psychometric properties of the Ruminative Response Scale-short form in a clinical sample of patients with major depressive disorder. *Patient Preference And Adherence, Volume 11*, 929-937. <https://doi.org/10.2147/ppa.s125730>

Raes, F., Schoofs, H., Hoes, D., Hermans, D., Van Den Eede, F., & Franck, E. (2009). “Reflection” en “brooding” als subtypes van rumineren: een herziening van de Ruminative Response Scale. In *Gedragstherapie* (Vol. 42, Issue 3, pp. 205–214).

Rood, L., Roelofs, J., Bögels, S. M., Nolen-Hoeksema, S., & Schouten, E. (2009). The influence of emotion-focused rumination and distraction on depressive symptoms in non-clinical youth : A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 29(7), 607-616.

<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.07.001>

Stout, Z. E., Jack, E., Fletcher, S., Sanderson, W. C., & Van Dam, N. T. (2022). Development and Validation of the Repetitive Negative Thoughts Questionnaire (RNTQ).

<https://doi.org/10.31234/osf.io/3c5z7>

Taasoobshirazi, G., & Wang, S. (2016). The performance of the SRMR, RMSEA, CFI, and TLI: An examination of sample size, path size, and degrees of freedom. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 11(3), 31–40.

Treynor, W., Gonzalez, R., & Nolen-Hoeksema, S. (2003). Rumination reconsidered : A psychometric analysis. *Cognitive Therapy And Research*, 27(3), 247-259.

<https://doi.org/10.1023/a:1023910315561>

Verstraeten, K., Vasey, M. W., Raes, F., & Bijttebier, P. (2009). Temperament and Risk for Depressive Symptoms in Adolescence : Mediation by Rumination and Moderation by Effortful Control. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 37(3), 349-361.

<https://doi.org/10.1007/s10802-008-9293-x>

Wagener, A., & Blairy, S. (2016). Efficacité de l’activation comportementale dans le traitement de la dépression : quels processus psychologiques déficitaires sont améliorés au cours du traitement ? *Mosaïque*, 12. <https://doi.org/10.54563/mosaïque.1951>

Watkins, E. (2004). Adaptive and maladaptive ruminative self-focus during emotional processing. *Behaviour Research And Therapy*, 42(9), 1037-1052.

<https://doi.org/10.1016/j.brat.2004.01.009>

Watkins, E. R. (2008). Constructive and unconstructive repetitive thought. *Psychological Bulletin*, 134(2), 163-206. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.163>

Watkins, E. R. (2009). Depressive Rumination and Co-Morbidity : Evidence for Brooding as a Transdiagnostic Process. *Journal Of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 27(3), 160-175. <https://doi.org/10.1007/s10942-009-0098-9>

Watkins, E. R., & Roberts, H. (2020). Reflecting on rumination : Consequences, causes, mechanisms and treatment of rumination. *Behaviour Research And Therapy*, 127, 103573. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2020.103573>

Weil, L. G., Fleming, S. M., Dumontheil, I., Kilford, E. J., Weil, R. S., Rees, G., Dolan, R. J., & Blakemore, S. (2013). The development of metacognitive ability in adolescence. *Consciousness And Cognition*, 22(1), 264-271. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2013.01.004>

Ziegert, D. I., & Kistner, J. A. (2002). Children's response styles scale [Base de données]. Dans *PsycTESTS Dataset*. <https://doi.org/10.1037/t76197-000>

Règlement mémoire

Grille d'utilisation des intelligences artificielles génératives pour le mémoire et le travail préparatoire à la recherche (TPR)

Dans ce cours, l'utilisation des IA Génératives pour ...	Utilisation autorisée	Utilisation de l'étudiant	Nom de/des IA générative(s) utilisée(s)
Aider à la rédaction du plan et de la structure du travail	✓	Non	
Vérifier l'orthographe et la grammaire	✓	Oui	Chatgpt
Reformuler le contenu de votre travail ou améliorer le style	✓	Oui	Chatgpt
Traduire une autre langue	✓	Non	
Aider à la planification et gestion de projet	✓	Non	
Obtenir des informations générales sur un sujet, expliquer et approfondir la compréhension de concepts	✓	Non	
Faire un brainstorming et évaluer ses propres idées, pour trouver d'autres perspectives ou des contre-arguments	✓	Non	
Aider à la recherche documentaire	✓	Oui	Chatgpt
Aider à la synthèse de la littérature	✓	Non	
Aider à la formulation de questions de recherche et d'hypothèses	✓	Non	
Aider à l'analyse de données (identification d'analyses à réaliser)	✓	Non	
Aider à l'interprétation des résultats	✓	Non	
Aider au respect des normes APA de la liste des références	✓	Oui	Chatgpt Scribbr
Aider à la programmation de code et au débogage	✓	Oui	Chatgpt Claude
Générer un feedback critique et révision	✓	Non	
Créer du contenu multimédia, par exemple des images, des vidéos, des animations ou du son (mais toujours expliquer l'utilisation des IA)	✓	Oui	Chatgpt

Générer le contenu du travail à partir de mots clés, d'un thème ou d'une question de départ sans vérification et appropriation personnelle	✗	Non	
Reproduire ou reformuler du contenu existant sans citer la source (plagiat)	✗	Non	
Falsifier, créer des données	✗	Non	
Générer des références bibliographiques sans en contrôler l'existence ou l'exactitude	✗	Non	
Utiliser dans une IA des données non anonymisées issues de l'étude (participants, résultats, verbatim, etc.)	✗	Non	

Je, soussigné **El Guermai Kenza**
(nom et prénom), déclare sur l'honneur avoir complété la grille
avec exactitude et honnêteté, en toute bonne foi.

Légende :

✓ = L'utilisation des IA Génératives est autorisée (ce qui ne veut pas dire qu'elle est encouragée. Voir ci-dessous)

✗ = L'utilisation des IA Génératives n'est pas autorisée, les infractions entraîneront des sanctions.

n.a = Non-applicable pour ce cours

L'étudiant remplit sa colonne par « Oui » ou par « Non » en fonction de s'il a utilisé ou non une IA générative.

***Attention :** le fait que certaines pratiques soient autorisées ne signifie pas que l'on attende ou que l'on encourage l'utilisation d'IA Génératives pour cette évaluation. Dans de nombreuses situations, vous obtiendrez probablement de meilleurs résultats sans utiliser d'IA Génératives.

Cette grille est une adaptation du « Tableau d'utilisation des IA Génératives » de la Faculté des Arts et des Sciences Sociales (FASoS) de l'Université de Maastricht.

Annexes

Annexe 1



Objet : Demande d'autorisation de recrutement de participants mineurs dans le cadre d'une recherche doctorale

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mon doctorat en psychologie clinique de l'enfant, réalisé au sein de l'Université de Liège, je me permets de solliciter votre autorisation afin de recruter, au sein de votre établissement, des participants pour mon étude intitulée :

« L'impact des pratiques parentales sur le développement de la rumination chez l'enfant et l'adolescent : rôle modérateur du genre et rôle médiateur de l'auto-critique ».

Cette recherche contient une première étape essentielle ayant pour objectif la validation scientifique de deux outils d'évaluation de la rumination mentale chez les enfants et les adolescents. En effet, la validation de ces deux questionnaires nous permettra par la suite l'étude du rôle des pratiques parentales dans le développement de la rumination chez l'enfant et l'adolescent.

Afin de valider les outils d'évaluation, nous recherchons des écoles primaires et secondaires disposées à collaborer avec nous pour mener à bien cette étude. Notre objectif est de questionner 200 élèves âgés entre 8 et 17 ans. Plusieurs autres écoles sont également contactées afin d'atteindre ce but.

La procédure consiste à administrer aux élèves 2 questionnaires mesurant la rumination. La passation de ces 2 questionnaires ne devrait pas excéder 20 minutes. Il est possible que cette passation engendre un inconfort chez l'élève selon son niveau de fatigue ou de concentration. Pour assurer le confort de l'élève, celui-ci sera accompagné d'une mémorante en psychologie à l'Université de Liège. Ces dernières ont été préalablement formés à la passation des questionnaires de l'étude.

Nous avons imaginé que la procédure de passation se réaliserait dans un local disponible de votre établissement et cela, soit pendant les récréations du temps de midi soit pendant les heures de fourche afin de minimiser autant que possible la perturbation des heures de cours. Toutefois, si d'autres formes d'organisation sont davantage en phase avec votre établissement, nous sommes tout à fait disposés à écouter vos propositions.

Il est à préciser que la participation de chaque élève est entièrement volontaire et pourra être arrêtée à tout moment. Comme il s'agit d'une population de mineurs, il est indispensable que le consentement passe par les parents ou représentants légaux des élèves. Dans la pièce jointe de ce mail, vous trouverez la lettre d'information qui doit être transférée aux parents.

Si vous êtes d'accord pour que votre école prenne parti dans ce projet, nous vous prions de transférer vous-même l'avis de recrutement aux parents, ici en pièce jointe. C'est également à l'intérieur de ces documents que se trouvent des explications détaillées concernant l'étude et la

récolte des formulaires de consentement (la récolte sera effectuée principalement à l'aide d'une boîte aux lettres scellée qui sera conservée dans votre établissement).

De plus, pour garantir une compréhension maximale de tous les acteurs, avec votre autorisation, nous nous engageons à rendre visite aux classes participant au projet afin d'expliquer les objectifs de cette recherche aux jeunes et répondre aux questions éventuelles.

Le Comité d'Éthique de la Faculté demande que tous les documents utilisés pour le recrutement soient validés préalablement pour s'assurer de la protection des participants. Pour cette raison, nous vous prions de bien limiter les informations qui seront données dans le texte de votre mail et de renvoyer au maximum le parent vers le document en pièce jointe, qui lui a été validé préalablement par le Comité d'Éthique. A cette fin, voici un texte d'accompagnement que nous suggérons « Chers parents, notre école a décidé de participer à un projet de recherche en psychologie en collaboration avec l'Université de Liège. Afin de vous permettre de prendre la décision quant à la participation ou non de votre enfant, voici en pièce jointe l'avis de recrutement détaillé sur le projet. Toutes les informations concernant le but de l'étude et les démarches sont contenues dans ce document ».

Cette étude a reçu l'approbation du Comité d'Éthique de la Faculté de Psychologie, Logopédie et de Sciences de l'éducation et se déroulera dans le strict respect des règles éthiques et de confidentialité des données.

Je reste à votre disposition pour toute précision complémentaire et pour convenir des modalités pratiques de mise en œuvre.

Dans l'attente de votre réponse, veuillez recevoir, Madame, Monsieur, mes plus sincères salutations.

Justine MARNEFFE

Chercheuse principale

Justine.marneffe@uliege.be

0490/10.90.61

Raffaella DI SCHIENA

Promotrice

Raffaella.dischiena@uliege.be

Kenza EL GUERMAI

Mémorante

Kenza.ElGuermai@student.uliege.be

Clara HANREZ

Mémorante

Clara.Hanrez@student.uliege.be

RECHERCHE DE PARTICIPANT.E.S

Quoi ?

Le service de Psychologie Clinique de l'Enfant de l'Université de Liège vous propose de l'aider à valider 2 questionnaires évaluant les ruminations chez les enfants et les adolescents.

Les pensées qui tournent parfois en boucle dans notre tête !



Qui ?

Nous recherchons :
Enfants et Adolescents
âgés entre 8 et 17 ans

Comment ?

Tu souhaites participer à notre étude ou simplement poser tes questions ?

Contacte - moi !


Justine Marneffe
(chercheuse responsable)

Téléphone :
+32 490 10 90 61

Mail :
justine.marneffe@uliege.be

Où et Quand ?

 **Lieu :**
Chez toi

 **Durée :**
Une séance de 20 minutes
pour remplir 2 questionnaires

 **Date :**
A convenir
avec toi et tes parents



LIÈGE université
Psychologie, Logopédie
& Sciences de l'Éducation



Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation
Comité d'éthique

PRESIDENTE : Sylvie BLAIRY
CO-PRESIDENT : Maxime MORSA
SECRETAIRE : Nancy DURIEUX

Formulaire d'information au volontaire

TITRE DE LA RECHERCHE

L'impact des pratiques parentales sur le développement de la rumination mentale : rôle modérateur du genre et rôle médiateur de l'auto-critique.

CHERCHEUR / ETUDIANT RESPONSABLE

Nom : MARNEFFE Justine
Statut : Doctorante dans le service de psychologie clinique de l'enfant
Mail : justine.marneffe@uliege.be

PROMOTEUR

Raffaella Di Schiena
Service de Psychologie clinique de l'enfant
Université de Liège
Adresse : Place des Orateurs 1 (Bâtiment B33, 1er étage), 4000 LIEGE

DESCRIPTION DE L'ETUDE

La présente étude a pour objectif la validation de deux questionnaires d'évaluation de la rumination mentale chez les enfants et les adolescents, à savoir le « *Questionnaire sur les inquiétudes de Penn State pour enfants et adolescents* » ainsi que « *l'Echelle des styles de réponses chez les enfants* ». Plus précisément, nous cherchons à étendre la tranche d'âge pour laquelle les questionnaires sont déjà validés. Cela nous permettra ainsi de toucher un plus grand nombre d'enfants et d'adolescents dans la compréhension de ce mode de pensée transdiagnostique.

Afin d'atteindre notre objectif de validation, nous demandons à rencontrer votre enfant lors d'une séance de 20 minutes maximum qui lui permettra de compléter les 2 questionnaires sur la rumination. Concrètement, la passation des questionnaires avec votre enfant pourrait avoir lieu soit à votre domicile, soit au sein de son établissement scolaire si nous avons eu un accord de ce dernier au préalable. Dans le cadre d'une passation à domicile, la mémorante prendra contact avec vous afin de fixer un moment opportun de testing avec votre enfant. Dans le cadre d'une passation au sein de l'établissement scolaire de votre enfant, la mémorante pourra convenir du moment avec l'instituteur/professeur principal de votre enfant pour que le testing se réalise en dehors de ses heures de cours. Cela pourrait se dérouler lors d'un temps de récréation ou d'une heure de fourche par exemple.

Les données personnelles de votre enfant (c'est-à-dire les données qui permettent de l'identifier comme son nom et prénom) seront conservées durant la réalisation de l'étude dans un endroit sûr (mis sous clé) pour un maximum de 4 ans, après quoi elles seront détruites.

Avant de participer à l'étude, nous attirons votre attention sur un certain nombre de points.

Votre participation est conditionnée à une série de droits pour lesquels vous êtes couverts en cas de préjudices. Vos droits sont explicités ci-dessous.

- Votre participation est libre. Vous pouvez l'interrompre sans justification.
- Vos informations personnelles ne seront pas divulguées. Seules les données codées pourront être transmises à la communauté des chercheurs. Ces données codées ne permettent plus de vous identifier et il sera impossible de les mettre en lien avec votre participation.
- Le temps de conservation de vos données personnelles est réduit à son minimum. Par contre, les données codées peuvent être conservées *ad vitam aeternam*.
- Les résultats issus de cette étude seront toujours communiqués dans une perspective scientifique et/ou d'enseignement.
- En cas de préjudice, sachez qu'une assurance vous couvre.
- Si vous souhaitez formuler une plainte concernant le traitement de vos données ou votre participation à l'étude, contactez le responsable de l'étude et/ou le DPO et/ou le Comité d'éthique (cf. adresses à la fin du document).

Tous ces points sont détaillés aux pages suivantes. Pour toute autre question, veuillez-vous adresser au chercheur ou au responsable de l'étude. Si ces informations sont claires et que vous souhaitez participer à l'étude, nous vous invitons à signer le formulaire de consentement. Conservez bien une copie de chaque document transmis afin de pouvoir nous recontacter si nécessaire.

INFORMATIONS DETAILLEES

Toutes les informations récoltées au cours de cette étude seront utilisées dans la plus stricte confidentialité et seuls les expérimentateurs, responsables de l'étude, auront accès aux données récoltées. Vos informations seront codées. Seul le responsable de l'étude ainsi que la personne en charge de votre suivi auront accès au fichier crypté permettant d'associer le code du participant à son nom et prénom, ses coordonnées de contact et aux données de recherche. Ces personnes seront tenues de ne JAMAIS divulguer ces informations.

Les données codées issues de votre participation peuvent être transmises dans le cadre d'une autre recherche en lien avec cette étude-ci. Elles pourront être compilées dans des bases de données accessibles uniquement à la communauté scientifique. Seules les informations codées seront partagées. En l'état actuel des choses, aucune identification ne sera possible. Si un rapport ou un article est publié à l'issue de cette étude, rien ne permettra votre identification.

Les modalités pratiques de gestion, traitement, conservation et destruction de vos données respectent le Règlement Général sur la Protection des Données (UE 2016/679), les droits du patient (loi du 22 août 2002) ainsi que la loi du 7 mai 2004 relative aux études sur la personne humaine. Toutes les procédures sont réalisées en accord avec les dernières recommandations européennes en matière de collecte et de partage de données.

Le responsable du traitement de vos données à caractère personnel est l'Université de Liège (Place du XX-Août, 7 à 4000 Liège), représentée par sa Rectrice. Ces traitements de données à caractère personnel seront réalisés dans le cadre de la *mission d'intérêt public* en matière de recherche reconnue à l'Université de Liège par le *Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études* du 7 novembre 2013, art. 2 ; et, pour les données particulières, sur la nécessité de traiter ces données à des fins de recherche scientifique (RGPD, Art. 9.2.j). Vous bénéficiez des droits suivants sur vos données à caractère personnel : droits d'accès, de rectification et d'effacement de cette base de données, ainsi que du droit de limiter ou de s'opposer au traitement des données. Pour exercer ces droits, vous devez vous adresser au chercheur responsable de l'étude ou, à défaut, au délégué à la protection des données de l'Université de Liège, dont les coordonnées se trouvent au bas du formulaire d'information. Le temps de conservation de vos données à caractère personnel sera le plus court possible, avec une durée de maximum 4 ans. Les données issues de votre participation à cette recherche (données codées) seront quant à elles conservées sans limite de temps.

Si vous changez d'avis et décidez de ne plus participer à cette étude, nous ne recueillerons plus de données supplémentaires vous concernant et vos données d'identification seront détruites. Seules les données rendues anonymes pourront alors être conservées et traitées. Vous disposez également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

Une assurance a été souscrite au cas où vous subiriez un dommage lié à votre participation à cette recherche. Le promoteur assume, même sans faute, la responsabilité du dommage causé au participant (ou à ses ayants droit) et lié de manière directe ou indirecte à la participation à cette étude. Dans cette optique, le promoteur a souscrit un contrat d'assurance auprès d'Ethias, conformément à l'article 29 de la loi belge relative aux expérimentations sur la personne humaine (7 mai 2004).

Vous signerez un consentement éclairé avant de prendre part à l'expérience. Vous conserverez une copie de ce consentement ainsi que les feuilles d'informations relatives à l'étude.

Cette étude a reçu un avis favorable de la part du comité d'éthique de la faculté de psychologie, logopédie et des sciences de L'éducation de l'Université de Liège. En aucun cas, vous ne devez

considérer cet avis favorable comme une incitation à participer à cette étude.

Personnes à contacter

Vous avez le droit de poser toutes les questions que vous souhaitez sur cette recherche et d'en recevoir les réponses.

Si vous avez des questions ou en cas de complication liée à l'étude, vous pouvez contacter les personnes suivantes :

DI SCHIENA Raffaella
Email : raffaella.dischiena@uliege.be

ou l'investigateur principal du projet :

MARNEFFE Justine
Email: justine.marneffe@uliege.be
Téléphone: 0490 10 90 61
Adresse: Place des Orateurs, 1 4000 LIEGE

Pour toute question, demande d'exercice des droits ou plainte relative à la gestion de vos données à caractère personnel, vous pouvez vous adresser au délégué à la protection des données par e-mail (dpo@uliege) ou par courrier signé et daté adressé comme suit :

Monsieur le Délégué à la protection des données
Bât. B9 Cellule "GDPR",
Quartier Village 3,
Boulevard de Colonster 2,
4000 Liège, Belgique.

Vous disposez également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).



**Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation
Comité d'éthique**

PRESIDENTE : Sylvie BLAIRY
CO-PRESIDENT : Maxime MORSA
SECRETAIRE : Nancy DURIEUX

**CONSETEMENT ECLAIRE
POUR DES RECHERCHES IMPLIQUANT DES PARTICIPANTS HUMAINS**

Titre de la recherche	L'impact des pratiques parentales sur le développement de la rumination chez l'enfant et l'adolescent : rôle modérateur du genre et rôle médiateur de l'auto-critique.
Chercheur responsable	MARNEFFE Justine
Promoteur	DI SCHIENA Raffaella
Service et numéro de téléphone de contact	Service de Psychologie clinique de l'enfant Numéro de téléphone (de Justine Marneffe) : 0490 10 90 61

Je, soussigné(e) en ma qualité de père, mère, tuteur ou tutrice de..... déclare :

- avoir reçu, lu et compris une présentation écrite de la recherche dont le titre et le chercheur responsable figurent ci-dessus ;
- avoir pu poser des questions sur cette recherche et reçu toutes les informations que je souhaitais.
- avoir reçu une copie de l'information au participant et du consentement éclairé.

Je sais que, en ce qui concerne :

- je peux à tout moment mettre un terme à sa participation à cette recherche sans devoir motiver ma décision et sans que quiconque subisse aucun préjudice ;
- son avis sera sollicité et il pourra également mettre un terme à sa participation à cette recherche sans devoir motiver sa décision et sans que quiconque subisse aucun préjudice ;
- je peux demander à recevoir les résultats globaux de la recherche mais je n'aurai aucun retour concernant ses performances personnelles.
- la présente étude ne constitue pas un bilan psychologique ou logopédique à caractère diagnostic.
- je peux contacter le chercheur pour toute question ou insatisfaction relative à sa participation à la recherche ;
- des données le concernant seront récoltées pendant ma participation à cette étude et que le chercheur/mémorant responsable et le promoteur de l'étude se portent garants de la confidentialité de ces données. Je conserve le droit de regard et de rectification sur mes données personnelles (données démographiques). Je dispose d'une série de droits (accès, rectification, suppression, opposition) concernant mes données personnelles, droits que je

Une copie du présent document est remise à la personne qui l'a signé.

CE-Cons_écl-3

peux exercer en prenant contact avec le Délégué à la protection des données de l'institution dont les coordonnées se trouvent sur la feuille d'information qui m'a été remise et qui contient plus d'information quant au traitement de mes données à caractère personnel . Je peux également lui adresser toute doléance concernant le traitement de mes données à caractère personnel. Je dispose également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

- les données à caractère personnel ne seront conservées que le temps utile à la réalisation de l'étude visée, c'est-à-dire pour un maximum de 4 ans.

Je consens à ce que, en ce qui concerne :

- les données anonymes recueillies dans le cadre de cette étude soient également utilisées dans le cadre d'autres études futures similaires, y compris éventuellement dans d'autres pays que la Belgique.
- les données anonymes recueillies soient, le cas échéant, transmises à des collègues d'autres institutions pour des analyses similaires à celles du présent projet ou qu'elles soient mises en dépôt sur des répertoires scientifiques accessibles à la communauté scientifique uniquement.
- ses données personnelles soient traitées selon les modalités décrites dans la rubrique traitant de garanties de confidentialité du formulaire d'information.

En conséquence, je donne mon consentement libre et éclairé pour que soit participant(e) à cette recherche. En cas d'autorité parentale partagée, je m'engage à en informer l'autre parent.

Lu et approuvé,

Date et signature :

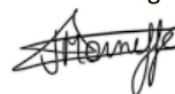
Chercheur responsable

- Je soussigné, Marneffe Justine, chercheur responsable, confirme avoir fourni oralement les informations nécessaires sur l'étude et avoir fourni un exemplaire du document d'information et de consentement au représentant légal du participant. J'ai également fourni les informations oralement et recueilli le consentement du participant dans des termes adaptés à son âge et/ou sa condition
- Je confirme qu'aucune pression n'a été exercée pour que le participant ou son représentant légal accepte de participer à l'étude et que je suis prêt à répondre à toutes les questions supplémentaires, le cas échéant.
- Je confirme travailler en accord avec les principes éthiques énoncés dans la dernière version de la « Déclaration d'Helsinki », des « Bonnes pratiques Cliniques » et de la loi belge du 7 mai 2004, relative aux expérimentations sur la personne humaine, ainsi que dans le respect des pratiques éthiques et déontologiques de ma profession.

Nom, prénom du chercheur responsable

MARNEFFE Justine

Date et signature



Une copie du présent document est remise à la personne qui l'a signé.

CE-Cons_écl-3

Formulaire d'information et de consentement pour des enfants

1) But et procédure de l'étude

Bonjour, je m'appelle Justine Marneffe, et j'aimerais vérifier si deux petits questionnaires pour les enfants et les ados marchent bien. Ces questionnaires servent à comprendre comment les enfants pensent quand quelque chose les tracasse — un peu comme un détecteur de pensées qui tournent en rond. On veut voir si ces questionnaires posent les bonnes questions et si les réponses qu'on obtient nous aident vraiment à savoir quand un enfant a des pensées qui tournent beaucoup dans sa tête. Ces pensées qui tournent en boucle s'appellent les *ruminations*. Notre travail, c'est de vérifier si les deux questionnaires évaluent correctement les ruminations ou pas du tout !

Pour cela, je voudrais te demander de m'aider en répondant à quelques questions. En tout, tu vas devoir répondre à 2 questionnaires qui évaluent les *ruminations*, c'est-à-dire les pensées qui sont dans ta tête quand tu es triste ou inquiet.

Concrètement, pour répondre à ces 2 questionnaires, cela se déroule en 1 séance d'environ 20 minutes. Je serai avec toi pour t'aider à remplir les questionnaires et répondre à tes questions si tu ne comprends pas les consignes ou certains mots de vocabulaire.

Je vais faire cela avec plein d'autres enfants, et de cette façon, je pourrai observer si les deux questionnaires évaluent correctement les ruminations pour des enfants de ton âge.

2) Information sur l'accord de l'école et/ou des parents

Avant de te voir, j'ai demandé à tes parents s'ils étaient d'accord que je travaille avec toi, et ils ont dit qu'ils étaient d'accord.

Si en lien avec l'école :

J'ai aussi demandé à Madame la directrice/Monsieur le directeur si elle/s'il était d'accord que je travaille avec les enfants de ta classe, et donc avec toi, elle/il a dit qu'elle/il était d'accord.

3) Confidentialité et accord volontaire

Pour les plus âgés (plus de 8 ans) :

Maintenant que je t'ai expliqué en quoi consiste mon projet, es-tu d'accord d'y participer ? Ta participation est volontaire, c'est à dire que tu participes seulement si tu en as envie, personne ne peut t'obliger. À tout moment, tu as le droit de ne pas répondre à une question si tu n'en as pas envie, tu as aussi le droit de décider d'arrêter de participer si tu n'en as plus envie. Si tu

veux arrêter ou si tu ne souhaites pas répondre à une question, tu n'es pas obligé de m'expliquer pourquoi.

Je serai la seule à connaître tes réponses, elles seront confidentielles. Donc, tout ce que tu me diras et les réponses que tu feras aux tests resteront entre nous, ni tes parents, ni ton instituteur ne pourront connaître ces informations, sauf si évidemment tu as envie de leur en parler. Tu as tout à fait le droit de leur en parler si tu en as envie, mais tu n'es pas obligé, même s'ils te le demandent comment ça s'est passé.

Consentement (pour les plus de 8 ans)

Je, (nom du participant) _____ reconnais avoir lu et compris le présent formulaire et accepte volontairement de participer à cette recherche. Je reconnais avoir eu suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision et avoir pu poser des questions à l'expérimentateur et recevoir toutes les informations que je souhaitais. Je comprends que ma participation est totalement volontaire (personne ne m'y oblige) et que je peux y mettre fin à tout moment, sans justification à donner. Il me suffit d'en informer la/le responsable du projet.

Ta signature:

Date:

Vérification d'explications données par l'investigateur (pour les moins de 8 ans)

Je soussigné(e), MARNEFFE Justine, avoir expliqué le but et la nature de cette étude à _____ (nom du participant) dans un langage approprié selon l'âge du participant. Il/Elle a eu l'opportunité de parler de l'étude avec moi de façon détaillée. J'ai répondu à toutes ses questions et il/elle a donné son assentiment à sa participation dans cette étude.

Signature de l'investigateur :

Date :



Annexe 5

Code du participant :

Echelle des styles de réponses pour enfants

Instructions : Quand tu es triste, tu peux penser ou faire certaines choses. Lis chaque phrase et dis-nous à quel point tu fais ce qui est décrit quand tu es triste. Si ça ne t'arrive jamais, tu dois cocher le « 0 ». À l'inverse, si ça t'arrive toujours, tu dois cocher le « 10 ». On te demande de nous dire ce que tu fais **d'habitude**, pas ce que tu aimerais faire.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Quand je me sens triste, je repense aux autres moments où je me suis déjà senti(e) comme ça.											
2. Quand je me sens triste, je pense à ce que j'aurais dû faire différemment.											
3. Quand je me sens triste, je pense à quelque chose que j'ai fait il n'y a pas longtemps et qui était très amusant.											
4. Quand je me sens triste, je reste seul(e), je m'isole et je réfléchis à la raison pour laquelle je me sens comme ça.											
5. Quand je me sens triste, je fais quelque chose que j'aime beaucoup faire.											
6. Quand je me sens triste, je pense « Je vais me concentrer sur autre chose que sur ce que je ressens ».											
7. Quand je me sens triste, je vais quelque part seul(e) pour penser à mes sentiments, à ce que je ressens.											
8. Quand je me sens triste, je pense « Pourquoi je ne peux pas m'arrêter de me sentir comme ça ? »											
9. Quand je me sens triste, je pense « Je vais faire quelque chose pour me sentir mieux ».											
10. Quand je me sens triste, je fais quelque chose qui m'a fait me sentir mieux dans le passé.											
11. Quand je me sens triste, je pense aux autres fois où les choses ne se sont pas passées comme je le voulais.											
12. Quand je me sens triste, je pense à des choses amusantes.											
13. Quand je me sens triste, je pense à ce qui m'a fait me sentir comme ça.											

Code du participant :

14. Quand je me sens triste, je me concentre sur quelque chose d'autre qui me rend plus heureux.se											
15. Quand je me sens triste, j'essaye de me changer les idées en faisant quelque chose que j'aime.											
16. Quand je me sens triste, je refais dans ma tête ce qu'il s'est passé.											
17. Quand je me sens triste, je pense « Je vais sortir et m'amuser ».											
18. Quand je me sens triste, je pense à un moment où je me sentais beaucoup plus heureux.se.											
19. Quand je me sens triste, je pense à mes sentiments, à ce que je ressens.											
20. Quand je me sens triste, je pense à quelque chose qui vient de se passer, en regrettant que ça ne se soit pas mieux passé.											
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Annexe 6

Code du participant

Questionnaire sur les inquiétudes de Penn State pour enfants et adolescents

Instructions : Pour chaque proposition, coche celle qui te correspond le plus.

	Pas du tout correspondant	Un peu correspondant	Assez correspondant	Très correspondant	Extrêmement correspondant
1. Mes inquiétudes me dérangent.					
2. Je ne m'inquiète pas vraiment à propos des choses.					
3. Plusieurs choses m'amènent à m'inquiéter.					
4. Je sais que je ne devrais pas m'inquiéter, mais je n'y peux rien.					
5. Quand je suis sous pression, je m'inquiète beaucoup.					
6. Je m'inquiète toujours à propos de tout.					
7. Quand je le veux, je peux facilement arrêter de m'inquiéter.					
8. Lorsque j'ai terminé quelque chose, je commence à m'inquiéter pour autre chose.					
9. Je ne m'inquiète jamais.					
10. J'ai été inquiet tout au long de ma vie.					
11. Je remarque que je m'inquiète pour certains sujets.					
12. Quand je commence à m'inquiéter, je ne peux pas m'arrêter.					
13. Je m'inquiète tout le temps.					
14. Je m'inquiète à propos des choses jusqu'à ce qu'elles soient terminées.					