

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE RÔLE DU SENTIMENT D'IMPOSTURE ET DES ANTICIPATIONS D'ÉLÈVES DE 6<sup>E</sup>  
ANNÉE DANS LEUR ADAPTATION AU DÉBUT DU SECONDAIRE

THÈSE DE SPÉCIALISATION EN PSYCHOLOGIE  
ACTIVITÉ DE RECHERCHE EN PSYCHOLOGIE (PSY5900)  
À MONSIEUR DAVE SAINT-AMOUR

PAR  
ANDRÉE-ANN LABRANCHE  
SOUS LA SUPERVISION DE MADAME THÉRÈSE BOUFFARD, PH. D.

10 MAI 2020

## Résumé

La transition du primaire au secondaire est pour plusieurs élèves porteuse d'inquiétudes envers le fonctionnement du futur milieu, ce passage coïnciderait aussi avec l'émergence chez certains d'un sentiment d'imposture. C'est pourquoi le premier objectif de cette étude est d'examiner le lien entre le sentiment d'imposture et les anticipations positives et négatives envers le secondaire, chez des élèves de 6<sup>e</sup> année. Ensuite, le deuxième objectif est de vérifier si le sentiment d'imposture en 6<sup>e</sup> année contribue à l'adaptation des élèves à leur arrivée, et ce, au-delà de la contribution des anticipations positives et négatives. L'étude comporte 578 élèves dont 306 et 272 garçons. En 6<sup>e</sup> année, ceux-ci ont répondu à des questionnaires sur leur sentiment d'imposture et sur leurs anticipations positives et négatives. Également à l'aide de questionnaire, l'adaptation des élèves en secondaire 1 a été mesurée selon trois dimensions : motivationnelle, affective et cognitive.

Les résultats des régressions hiérarchiques pour examiner le 1<sup>er</sup> objectif indiquent qu'avoir un sentiment d'imposture élevé est lié à plus d'anticipations négatives. Les résultats des régressions hiérarchiques pour examiner le 2<sup>e</sup> objectif montrent qu'outre l'apport significatif des anticipations négatives et positives à l'adaptation motivationnelle et cognitive, le sentiment d'imposture ajoute une part significative de la variance dans ces 2 domaines. Au-delà de l'apport significatif des anticipations négatives, le sentiment d'imposture ajoute une part de variance significative à l'adaptation émotionnelle. Les résultats de cette étude montrent que le sentiment d'imposture et les anticipations négatives sont parmi les facteurs qui ajoutent aux défis de l'adaptation des élèves lors de la transition primaire-secondaire.

Mots clés : Transition primaire-secondaire; Sentiment d'imposture; Anticipations négatives et positives; Adaptation motivationnelle, affective et cognitive.

## TABLE DES MATIÈRES

Résumé .....	ii
REMERCIEMENTS .....	v
I. INTRODUCTION.....	1
1.1 Contexte théorique.....	1
1.2 Transition primaire-secondaire et anticipations .....	2
1.2.1 Anticipations et caractéristiques individuelles .....	3
1.3 Sentiment d'imposture.....	4
1.3.1. Corrélats du sentiment d'imposture.....	5
1.4 La présente étude.....	6
II. OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES.....	7
III. MÉTHODOLOGIE .....	8
3.1 Participants .....	8
3.2 Instruments de mesure.....	9
3.3 Procédure.....	11
3.4 Considérations éthiques.....	12
IV. RÉSULTAT .....	12
4.1 Analyses préliminaires .....	12
4.2 Analyses principales.....	13
V. DISCUSSION.....	14
5.1. Liens entre sentiment d'imposture et anticipations des élèves de 6e année. ....	15
5.2 Anticipations et sentiment d'imposture à la fin du primaire et adaptation en.....	16
VI. FORCES, LIMITES ET APPLICATIONS FUTURES.....	18
RÉFÉRENCES .....	20
ANNEXE A.....	26
A.1. Tableaux .....	26
APPENDICE A .....	31
Certificat éthique .....	31
APPENDICE B .....	32
Instruments de mesure en 6 <sup>e</sup> année.....	32
Instruments de mesure en secondaire 1 .....	32
B.1 Anticipations positives.....	33

B.2 Anticipations négatives.....	34
B.3 Sentiment d'imposture.....	35
B.4 Perception de compétence scolaire.....	36
B.5 Motivation scolaire.....	37
B.6 Anxiété scolaire.....	38
B.7 Perception positive des activités et défis d'apprentissage.....	39
B.8 Perception négative des activités et défis d'apprentissage.....	40

## REMERCIEMENTS

Tout d'abord, j'aimerais remercier ma directrice Thérèse Bouffard, qui m'a donné la chance de réaliser ce beau projet. Devant mes inquiétudes et mes questionnements, elle a toujours été présente pour m'aider. Je voudrais également la remercier de sa grande disponibilité et de sa compréhension lors des moments plus difficiles. Ses commentaires m'ont été très utiles et m'ont permis d'améliorer plusieurs compétences en lien avec la rédaction scientifique. Je lui suis très reconnaissante des connaissances qu'elle a su me transmettre et de la confiance qu'elle a eue en moi.

L'intégration au laboratoire URAMAS m'a permis de connaître des gens formidables et de découvrir un monde différent de ce que j'ai l'habitude. Je voudrais remercier toute l'équipe de m'avoir accueillie chaleureusement et d'avoir toujours répondu à mes innombrables questions. Merci particulièrement à Élisabeth, Yimin-Léa et Noémie qui ont été très présentes durant ce parcours et qui ont su m'aider à traverser les moments où les doutes s'installaient. J'aimerais aussi remercier Hugues Leduc pour ses judicieux conseils en ce qui concerne les statistiques.

Finalement, j'aimerais remercier ma famille et mes amies qui m'ont offert un soutien constant et de l'écoute lors des moments d'inquiétudes. Toutes ces personnes ont grandement contribué à ma réussite dans ce beau défi qu'a représenté la thèse de spécialisation.

## I. INTRODUCTION

### 1.1 Contexte théorique

La transition du primaire au secondaire, un sujet qui a intéressé un grand nombre de chercheurs, est régulièrement abordée comme une expérience de vie stressante pour la plupart des élèves et comme un important événement développemental ayant des effets significatifs à long terme sur l'adaptation de certains jeunes (Chung, Elias, & Schneider, 1998). La difficulté de cet événement vient entre autres du fait que les changements qu'elle entraîne surviennent en même temps que nombre d'autres associés à la puberté (Blyth, Simmons, & Carlton-Ford, 1983). La perspective de la transition induirait chez la plupart des élèves en fin du primaire un sentiment généralisé d'inquiétude (Akos, 2002). Mais, si la perspective de la transition au secondaire s'accompagne d'anticipations négatives, Akos (2002) rapporte que 70% des élèves de 6<sup>e</sup> année questionnés sur leur perception de leur future école secondaire lui attribuaient des caractéristiques positives. Comme l'ont montré Denoncourt, Bouffard, Dubois et Mc Intyre (2004), c'est avec un mélange d'espoirs et d'appréhensions que les élèves de 6<sup>e</sup> année entrevoient leur passage à l'école secondaire. Fiske et Taylor (1984) proposent qu'avoir des pensées positives envers un événement puisse améliorer l'adaptation de la personne à celui-ci. Maintenir des anticipations positives envers le secondaire pourrait aider à une meilleure adaptation de l'élève dans son nouvel environnement; inversement, craindre cette transition pourrait mener à une moins bonne adaptation. Par ailleurs, si l'on en croit certains auteurs, le passage à l'école secondaire coïnciderait avec l'émergence d'un sentiment d'imposture chez certains élèves (Fruhan, 2002). Le sentiment d'imposture concerne l'évaluation que la personne fait de sa compétence en regard de celle qu'elle croit que les autres lui attribuent : elle croit que les autres surévaluent sa compétence, ce qu'elle juge inquiétant si d'aventure elle n'arrive pas à être à la hauteur de leurs attentes. Sachant que les transitions scolaires sont des moments propices de remise en question de ses capacités (Bouffard, Boileau, & Vezeau, 2001; Wigfiel, Eccles, Mac Iver, Reuman, & Midgley, 1991), il est vraisemblable que certains jeunes craignent d'avoir du mal à se montrer aussi compétents qu'auparavant, ou autant du moins que les autres s'y attendent. Plusieurs études ont déjà montré que le sentiment d'imposture nuit au bon fonctionnement scolaire et au bien-être des élèves (Bouffard, Marcoux, Vezeau, & Bordeleau, 2003; Cozzarelli & Major, 1990; Grenon & Bouffard, 2016).

Cette étude est la première à s'intéresser aux liens entre les anticipations envers l'école secondaire et le sentiment d'imposture des élèves de 6<sup>e</sup> année. C'est aussi la première fois que le rôle du sentiment d'imposture est mis en relation avec l'adaptation des élèves à leur arrivée en secondaire 1.

Dans la présente étude, nous examinons chez des élèves de 6<sup>e</sup> année du primaire d'abord les liens entre leur sentiment d'imposture et leurs anticipations positives relatives à la qualité et l'intérêt des cours et matières en secondaire 1 et leurs anticipations négatives relatives à la charge de travail et à la difficulté de ces cours et matières. Nous vérifions ensuite si leur sentiment d'imposture en 6<sup>e</sup> année est lié l'année suivante à leur adaptation scolaire, une fois considérés les deux types d'anticipations.

Dans la section suivante de ce document, nous résumons rapidement les conclusions des études sur le passage au secondaire d'élèves de 6<sup>e</sup> année qui ont examiné les anticipations négatives et positives envers cette transition. Nous poursuivons en présentant la notion du sentiment d'imposture et ses corrélats, pour finalement préciser les objectifs et les hypothèses de la présente étude.

## 1.2 Transition primaire-secondaire et anticipations

En raison des incertitudes qui lui sont associées, la perspective de la transition du primaire au secondaire est de nature à susciter certains malaises se répercutant sur le bien-être psychologique et le bon fonctionnement scolaire des élèves. Ainsi, un déclin de la motivation, du sentiment d'auto-efficacité (Anderman & Midgley, 1997; Bouffard & al. 2001; Denoncourt, 2005; Eccles & Migley, 1997) et une augmentation de l'anxiété d'évaluation (Fleury-Roy, 2016) sont observés suite au passage à l'école secondaire. Selon la théorie transactionnelle du stress et du coping de Lazarus et Folkman (1984), les événements incertains sont très stressants, peuvent handicaper le processus d'adaptation et causer de la confusion mentale. Les anticipations influencent l'adaptation à un nouvel environnement : une nouvelle situation est vécue comme stressante si la personne la perçoit comme une menace pour son bien-être (Compas, Howell, Phares, Williams, & Ledoux (1989), alors que cette même situation perçue comme étant sous son contrôle serait vue comme un défi à relever.

Si la perspective de la transition induit chez la plupart des élèves un sentiment généralisé d'inquiétude (Akos, 2002), elle donne aussi lieu à des idéations positives envers le

milieu scolaire à venir. Dans les études d'Akos (2002), de Berndt et Mekos (1995), de Denoncourt et al. (2004) et de Sirsh (2003), pour n'en nommer que quelques-unes, les anticipations positives envers le passage au secondaire surpassaient les anticipations négatives. La variété des nouvelles matières et des nouveaux cours, la possibilité de se faire de nouveaux amis, le changement de classe et de routine étaient des aspects positifs fréquemment attendus du passage au secondaire (Akos, 2002; Berndt & Mekos, 1995; Graham & Hill, 2003; Zeedyk & al., 2003). Pour autant, plusieurs inquiétudes ont été rapportées par les filles et les garçons et elles concernaient surtout la possibilité de victimisation par les plus vieux, les changements dans les relations avec les pairs, des exigences plus grandes des activités scolaires, le manque de compétence pour y répondre et la réussite scolaire (Akos, 2002; Bailey & al., 2015; Graham & Hill, 2003; Nottelmann, 1987; Sirsh, 2003; Wentzela & al., 2018). Ceci dit, tous les élèves n'entrevoient pas leur passage au secondaire de la même manière. La section qui suit rappelle certaines études ayant montré que les anticipations envers le secondaire peuvent être fonction de caractéristiques individuelles.

### 1.2.1 Anticipations et caractéristiques individuelles

Des études ont montré que les anticipations varient selon les caractéristiques individuelles des élèves. Ainsi, les élèves ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé rapportent moins d'anticipations négatives envers le secondaire (Denoncourt et al., 2004). Fleury-Roy (2016) a montré que les élèves sous-évaluant leur compétence scolaire rapportaient moins d'anticipations positives, mais plus d'anticipations négatives envers le secondaire. Ce constat rejoint celui de Van Ophuysen (2009) selon qui une auto-évaluation positive de sa compétence scolaire permet de percevoir l'école secondaire comme un défi. Dans l'étude de Van Ophuysen (2009), les élèves qui disaient aimer leur école primaire exprimaient leur espoir de réaliser leurs objectifs et de s'adapter à leur nouvel environnement alors que ceux disant ne pas l'aimer rapportaient des préoccupations négatives. Aussi, plus les élèves se diraient optimistes de façon générale dans la vie, plus ils auraient d'attentes positives envers le secondaire et moins ils en auraient de négatives (Denoncourt et al., 2004). Dans l'étude de Sirsh (2003) les anticipations négatives envers les aspects sociaux du futur milieu étaient liées à un degré élevé de timidité et de crainte des réactions des autres à l'égard de soi, et à une estime de soi et un sentiment d'acceptation sociale faibles. Les anticipations négatives



envers les aspects scolaires du futur milieu étaient liées à une anxiété d'évaluation élevée, et une perception de compétence scolaire et athlétique faible. Boislard et Poulin (2002) ont remarqué que les élèves du primaire ayant un faible rendement scolaire ou étant victimes de rejet ou d'intimidation par leurs pairs s'inquiétaient plus que les autres de leur passage au secondaire. De manière un peu surprenante, Berndt et Mekos (1995) ont observé que les élèves ayant de meilleures notes avaient une perception plus négative de la transition, ce qui selon les auteurs pouvait refléter leur crainte de ne pouvoir réussir aussi bien une fois au secondaire. Dans les études de Denoncourt et al., (2004) et de Fleury-Roy (2016), les filles rapportaient davantage d'anticipations négatives que les garçons, mais des anticipations positives semblables. Cependant, aucune différence entre les garçons et les filles n'a été observée dans les relations entre les anticipations et l'adaptation scolaire lors de la transition (Denoncourt, 2005).

En somme, le passage de l'école primaire au secondaire est vu par un grand nombre d'élèves comme un événement significatif et, s'ils l'entrevoient différemment, peu lui sont indifférents. Par ailleurs, un processus pouvant accompagner les transitions concerne la remise en question de ses capacités (Bandura, 1986; Berndt & Mekos, 1995; Harter, 2012; Lazarus & Folkman, 1984). En effet, les incertitudes envers le fonctionnement du nouveau milieu et les exigences à atteindre pour bien réussir sont de nature à susciter des questions quant au fait d'être assez compétent pour y parvenir (Berndt & Mekos, 1995; Bouffard et al., 2001). Il est vraisemblable que certains jeunes craignent d'avoir du mal à se montrer aussi compétents qu'auparavant, ou pas autant croient-ils que les autres semblent s'y attendre. Dans l'étude de Fruhan (2002), c'est à peu près au moment de cette transition et de leur passage à l'adolescence que plusieurs participantes situaient leur première expérience d'un sentiment d'imposture. La prochaine section s'attarde à ce dernier.

### 1.3 Sentiment d'imposture

Abordé pour la première fois par Clance et Imes en 1978 sous cette appellation, le sentiment d'imposture a été identifié chez des femmes qui réussissaient particulièrement bien dans leur domaine professionnel et occupaient des postes importants dans des environnements de travail où tous leurs collègues ou presque étaient des hommes. Se sentant intruses dans leur milieu de travail, c'est le profond malaise découlant du sentiment de ne pas être à leur place

et d'occuper un poste au-delà de leurs compétences qui amenait ces femmes à consulter pour comprendre et calmer leur malaise (Clance & Imes, 1978). C'est en raison de ce contexte qu'au départ, le sentiment d'imposture a été associé exclusivement aux femmes scolarisées qui excellaient dans leur domaine et qui évoluaient dans des postes élevés où la majorité de leurs collègues étaient des hommes. Aujourd'hui, les résultats des études ont établi que le sentiment d'imposture peut se manifester indépendamment du sexe et du statut professionnel (Bernard, Dollinger, & Ramaniah, 2002; Mattie, Gietzen, Davis, & Prata, 2008 ; Vergauwe, Wille, Feys, De Fruyt, & Anseel, 2015). Enfin, ce sentiment est vu par les pionniers de son examen comme un phénomène dont l'expression fluctue en fonction des circonstances de vie et est susceptible d'augmenter quand la personne débute une nouvelle tâche, arrive dans un nouvel environnement ou entreprend une transition de vie (Clance, 1985; Clance & Imes, 1978; Harvey & Katz, 1985).

Le sentiment d'imposture se manifeste typiquement par le sentiment de tromper les autres. La personne croit que ces derniers la jugent plus compétente qu'elle l'est en réalité et se sent responsable de cette perception biaisée d'autrui à son égard. Elle est consciente que son image privée et publique sont différentes et elle ressent fortement cette contradiction. Elle attribue ses réussites à des causes externes autres que ses capacités intellectuelles et vit constamment dans la peur d'être démasquée (Clance & Imes, 1978; Harvey & Katz, 1985)..

### 1.3.1. Corrélats du sentiment d'imposture

Un des symptômes fortement liés au sentiment d'imposture est sans conteste un sentiment d'anxiété élevé (Bernard & al., 2002; Clance & Imes, 1978; Clance & O'tool, 1988; Harvey, 1985; Topping, 1983; Vergauwe & al., 2015). Vécu clandestinement et en raison de la honte à l'idée d'être démasqué, ce sentiment cause beaucoup de stress et est ressenti comme un secret risquant à tout moment d'être découvert (Harvey & Katz, 1985). Les victimes du sentiment d'imposture ont une estime de soi fragile contingente à leurs réalisations personnelles (Langlord & Clance, 1993). Ce sentiment a aussi été associé à un manque de confiance en soi, à la dépression et la frustration liée aux standards personnels de réussite (Clance & Imes, 1978), à des idéations d'être inauthentique, un faible sentiment de compétence (Caselman, Self, & Self, 2005; Harvey & Katz; Kolligian & Sternberg, 1991; 1985), à de l'autocritique et une forte pression de réussir (Kolligian & Sternberg, 1991). Ces

personnes tendent aussi à utiliser des stratégies de présentation de soi minoratives (McElwee & Yurak, 2007). Bref, l'ensemble des études indique que si le sentiment d'imposture n'empêche pas une certaine réussite, il est une source de détresse psychologique pour les personnes qui l'éprouvent (Clance & O'Toole, 1987; Henning, Ey, & Shaw, 1998).

Encore aujourd'hui, les études sur le sentiment d'imposture ont surtout été réalisées chez des adultes et celles faites chez des plus jeunes sont peu fréquentes. Pourtant, dans les quelques-unes de celles conduites auprès des adolescents, la présence du sentiment d'imposture est semblable à ce qui est observé chez les adultes (Caselman & al., 2005; Cokley, McClain, Enciso, & Martinez, 2013; Cromwell, Brown, Sanchez-Huccles, & Adlair, 1990; Leary, Patton, Orlando, & Wagoner Fuk, 2000; Lester & Modeski, 1995). Dans l'étude de Chayer et Bouffard (2010), le sentiment d'imposture, bien que faible, était présent chez les élèves dès l'âge de 10 ans, et ce autant chez les garçons et les filles. Mais, plus encore, comme chez les adultes, il était lié positivement à leur sensibilité envers les erreurs, leur anxiété d'évaluation et leur sentiment de non-contrôle relativement à leurs résultats scolaires et négativement lié à leur perception de compétence et leur estime de soi. Dans l'étude de Chayer et Bouffard (2010) autant chez les garçons que les filles, il était accompagné d'une tendance à s'identifier à des camarades qui réussissaient moins bien et à se différencier de ceux qui réussissaient bien. Enfin, si ce sentiment est présumé être sensible à des événements de vie comme les transitions scolaires, aucune étude n'a examiné cette question dans le contexte du passage de l'école primaire à l'école secondaire (Clance, 1985; Clance & Imes, 1978; Harvey & Katz, 1985)

#### 1.4 La présente étude

La transition du primaire au secondaire est une étape charnière dans le cheminement scolaire des personnes. Outre les anticipations envers le futur milieu scolaire, cette transition donne lieu à une remise en question de ses compétences. Cette dernière peut amener certains élèves à se convaincre qu'ils n'ont probablement pas les compétences nécessaires pour, une fois au secondaire, arriver à faire aussi bien que ce à quoi ils ont habitué leurs parents et leurs enseignants. L'émergence de cette conviction secrète de ne pas être à la hauteur des attentes d'autrui s'incarnant dans un sentiment d'imposture peut, comme leurs anticipations négatives, être un facteur de difficulté dans leur adaptation. Si la présence de doutes est normale quand la personne se confronte à de nouveaux apprentissages, chez la personne ayant un sentiment

d'imposteur, ils se doublent de la peur d'être démasquée et de perdre l'amour et le respect des autres qui comptent à leurs yeux. À notre connaissance, aucune étude n'a encore examiné la relation entre les anticipations des élèves de 6<sup>e</sup> année envers leur passage au secondaire et leur sentiment d'imposture. Le sentiment d'imposture n'a encore jamais non plus été mis en lien avec l'adaptation des jeunes lors de leur première année au secondaire.

## **II. OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES**

Le premier objectif de la présente étude est d'examiner les liens entre le sentiment d'imposture en 6<sup>e</sup> année et les anticipations positives et négatives envers le secondaire. Le deuxième objectif est d'examiner si le sentiment d'imposture des élèves en 6<sup>e</sup> année contribue à leur adaptation en secondaire 1 au-delà de la contribution des anticipations positives et négatives. Au vu des études antérieures ayant montré le rôle central de la perception de compétence et de la motivation dans le fonctionnement scolaire des jeunes, ces deux variables seront retenues comme indices de leur adaptation motivationnelle en secondaire 1. D'autres études ont montré que l'anxiété scolaire contribuait aussi, au plan émotionnel, à l'adaptation scolaire; cette variable sera retenue comme indice de l'adaptation émotionnelle en secondaire 1. Enfin, le fait d'envisager que l'intérêt des activités et les défis du nouveau milieu scolaire l'emportent sur les difficultés est considéré comme un indice de leur adaptation cognitive en secondaire 1.

Nous avons établi que la transition du primaire au secondaire est propice aux inquiétudes et que ces dernières semblent dépendre des caractéristiques individuelles des élèves. Concernant le premier objectif, comme le sentiment d'imposture est lié au sentiment de compétence et que les anticipations négatives le sont également, notre première hypothèse est que plus les élèves ont un sentiment d'imposture élevé en 6<sup>e</sup> année, plus ils ont d'anticipations négatives et moins ils ont d'anticipations positives envers le secondaire. Pour le deuxième objectif, des études ayant montré l'impact négatif du sentiment d'imposture et des anticipations négatives dans le fonctionnement scolaire, notre deuxième hypothèse est que même une fois considérée la contribution des anticipations négatives et positives, le sentiment d'imposture sera lié aux indices de l'adaptation des élèves en secondaire 1. Plus précisément il est attendu que plus les anticipations négatives des élèves en 6<sup>e</sup> année seront élevées, moins leurs scores aux mesures d'adaptation en secondaire 1 seront élevés, alors que ce sera

l'inverse pour ceux ayant plus d'anticipations positives. Cependant, le sentiment d'imposture élevé en 6<sup>e</sup> année sera aussi lié négativement à l'adaptation et ajoutera un pourcentage de variance significatif. À ce jour, peu de différence a été observée entre les garçons et les filles dans les études sur la transition et les anticipations. Dans le cas du sentiment d'imposture, la question des différences sexuelles n'est pas consensuelle : certaines n'en trouvent pas (Bernard et al., 2002; Caselman, Self, & Self, 2006; Cromwell et al., 1990), d'autres oui (Li et al., 2014). Par prudence, nous contrôlerons le sexe des élèves dans les analyses. Nous ferons de même avec la scolarité des pères et des mères qui sont les seules variables sociodémographiques disponibles dans la base de données. Diverses études ont montré qu'un niveau d'éducation parentale plus élevé et un plus haut revenu familial étaient liés à des attentes plus élevées de rendement scolaire de l'enfant et à plus de disponibilité des parents pour le soutenir (Davis-Kean, 2005; De Civita, Pagani, Vitaro, & Tremblay, 2004; Kaplan, Liu & Kaplan, 2001; Kohen, Hertzman & Brooks Gunn, 1999). Enfin, comme les habiletés mentales des élèves sont un des aspects pouvant contribuer à l'adaptation et au bon fonctionnement scolaire, elles seront aussi contrôlées.

### III. MÉTHODOLOGIE

#### 3.1 Participants

Cette étude tire ses données d'un projet de recherche longitudinal plus vaste portant sur l'évolution de diverses caractéristiques individuelles. L'échantillon total de cette étude comprend 578 élèves (306 filles) et (272 garçons) dont l'âge moyen en 6<sup>e</sup> année était 10.18 ans (e.t. = .38). Le recrutement a eu lieu dans plusieurs écoles primaires francophones de la Rive-Nord de Montréal et les élèves proviennent majoritairement d'une population de milieu socio-économique moyen. Afin de participer à cette étude, le consentement des parents a été préalablement obtenu pour chaque élève. La cueillette de données s'est déroulée une fois par année, chaque printemps du programme de recherche. Sauf la mesure d'habiletés mentales et celles du niveau de scolarité des pères et des mères prises à la première année du projet plus vaste, les données de la présente étude sont celles recueillies quand les élèves étaient en 6<sup>e</sup> année puis l'année suivante en secondaire 1.

### 3.2 Instruments de mesure

*Habiletés mentales.* Les habiletés mentales ont été mesurées à l'aide de l'épreuve d'habileté Mental Otis-Lennon, niveau élémentaire 2 (Otis & Lennon, 1967) adapté pour les élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année. Cet instrument sert à mesurer les habiletés mentales relatives aux apprentissages scolaires. Il comporte 80 questions et est composé de chiffres, de mots et d'images faisant appel aux connaissances générales comme certaines habiletés mathématiques, le vocabulaire et la sériation. Pour chaque question, l'élève doit indiquer la bonne réponse parmi 5 choix. Le total de bonne réponse est alors converti en un indice d'habileté scolaire selon l'âge du participant.

*Les anticipations positives et négatives en 6<sup>e</sup> année.* Les énoncés pour mesurer les anticipations sont repris du questionnaire conçu par Denoncourt et ses collègues (2004) qui comprend deux sous échelles : une sur les anticipations positives et l'autre sur les anticipations négatives des élèves envers le secondaire. La sous-échelle des anticipations positives comprend six énoncés ( $\alpha = .75$ ) relatifs à la qualité et à l'intérêt des cours futurs pour chacun desquels l'élève devait indiquer sur une échelle de 1 (pas du tout) à 5 (beaucoup) à quel point il décrivait un aspect positif auquel il s'attendait quand il serait en secondaire 1 l'année suivante. Voici un exemple : « Les professeurs expliqueront mieux leur matière ».

La sous-échelle des anticipations négatives comprend aussi six énoncés ( $\alpha = .83$ ) relatifs à la charge de travail et à la difficulté des cours pour chacun desquels l'élève devait indiquer sur une échelle de 1 (pas du tout) à 5 (beaucoup) à quel point il décrivait une peur ou une inquiétude qu'il avait envers le secondaire 1 l'année suivante. Voici un exemple : « J'ai peur d'avoir de la difficulté à comprendre certaines matières ».

*Sentiment d'imposture en 6<sup>e</sup> année.* Le sentiment d'imposture a été mesuré à l'aide du questionnaire du Sentiment d'Imposture pour Enfants et Adolescents (QSIEA; Bouffard et al., 2011). Portant spécifiquement sur l'intelligence que l'élève croit que les autres lui attribuent, l'instrument permet de mesurer les trois éléments centraux du sentiment d'imposture : la peur de duper les autres, le malaise créé par l'opinion supposément trop positive des autres envers soi et la peur d'être démasqué. Ainsi à chaque énoncé, l'élève indique sur une échelle de type Likert de 1 (pas du tout) à 4 (tout à fait) à quel point il trouve que la situation d'un élève fictif représente la sienne. Voici un exemple : « Cet élève a l'impression de ne pas mériter que les autres le trouvent intelligent ». Un score moyen est calculé et plus il est élevé, plus il indique

que le sentiment d'imposture de l'élève est élevé. La cohérence interne ( $\alpha = .84$ ) est satisfaisante.

*Adaptation en secondaire 1.* L'adaptation des élèves en secondaire 1 a été mesurée selon trois dimensions : motivationnelle, affective et cognitive.

La dimension motivationnelle comprend la perception de compétence et la motivation. La *perception de compétence* a été mesurée à l'aide de la version française (Guilbert, 1990) des cinq énoncés de la sous-échelle scolaire du questionnaire Perceived Competence Scale for Children de Harter (1982). L'élève doit indiquer sur une échelle de 1 (pas du tout) à 4 (vraiment) à quel point il se trouve semblable à l'élève fictif décrit dans chaque énoncé. Voici en exemple un de ces énoncés : « Cet élève réussit très bien dans ses travaux scolaires. ». Une moyenne est alors calculée et plus celle-ci est élevée, plus la perception de ses propres compétences est élevée. L'indice de cohérence interne de l'échelle est satisfaisant ( $\alpha = 0.78$ ). La *motivation* a été évaluée à l'aide du questionnaire de Bordeleau (2000) repris de celui de Gottfried (1990). Il est composé de cinq énoncés où l'élève doit indiquer sur une échelle de 1 (pas du tout) à 4 (vraiment) à quel point il se trouve semblable à l'élève fictif qui y est décrit. Voici un exemple : « Cet élève arrive à faire les efforts qu'il faut pour bien réussir ». Une moyenne est calculée et plus celle-ci est élevée, plus la motivation de l'élève est élevée. L'indice de cohérence interne ( $\alpha = 0.65$ ) est satisfaisant. La relation entre la perception de compétence et la motivation est relativement forte et atteint .58. Un score moyen des deux variables a été calculé et sera utilisé dans les analyses subséquentes comme indicateur de l'adaptation motivationnelle. La cohérence interne de l'ensemble des énoncés regroupés atteint .81, un indice qui ajoute à la pertinence de les réunir.

La dimension émotionnelle de l'adaptation réfère à l'anxiété d'évaluation. Celle-ci a été mesurée à l'aide de cinq énoncés repris et adaptés du questionnaire de Govearts et Grégoire (2008). Voici un exemple : « Cet élève se sent mal quand il a un examen à l'école ». L'indice de cohérence interne est satisfaisant ( $\alpha = 0.85$ ). Une moyenne est calculée et plus celle-ci est élevée, plus l'élève a une anxiété d'évaluation élevée.

Enfin, la dimension cognitive de l'adaptation concerne la perception des activités et défis d'apprentissage. Elle est mesurée à l'aide d'énoncés tirés du questionnaire de Denoncourt et ses collègues (2004). Ces énoncés concernent les perceptions actuelles des élèves de chacun des aspects qui, en sixième année, étaient l'objet de leurs anticipations. Ainsi,

six énoncés réfèrent aux *perceptions positives* des aspects pour lesquels les élèves avaient des anticipations positives, reformulées pour cibler la situation actuelle (par exemple, « Les professeurs expliquent mieux leur matière »). Six autres énoncés réfèrent aux *perceptions négatives* des aspects que les élèves craignaient voir survenir, reformulés pour cibler la situation actuelle (par exemple « J'ai de la difficulté à comprendre dans certaines matières. »). Pour chaque énoncé, l'élève devait indiquer sur une échelle de 1 (pas du tout) à 5 (beaucoup) à quel point il décrivait vraiment ce qu'il vivait maintenant qu'il était au secondaire. La cohérence interne des perceptions positives ( $\alpha = .75$ ) et des perceptions négatives ( $\alpha = .84$ ) est satisfaisante. Un score moyen pour chaque type de perceptions est calculé. Ensuite, le score des aspects négatifs est soustrait du score des aspects positifs. Plus le score global ainsi obtenu est positif et élevé, plus il indique que l'élève a une perception positive relative des activités et défis d'apprentissage au secondaire. Cette mesure sert d'indicateur de l'adaptation cognitive.

La scolarité des pères et des mères recueillies dans le cadre du projet plus vaste, le sexe des élèves et leur score d'habiletés mentales sont les covariables potentielles dont la pertinence de les inclure dans les analyses a été examinée.

### 3.3 Procédure

Lors de la première année du projet plus vaste dans lequel s'inscrit cette étude, une première rencontre avec les élèves a été consacrée à la passation de l'épreuve standardisée d'habiletés mentales. Comme les résultats à cette épreuve sont normalement très stables (Bouffard, Roy & Vezeau, 2006), cette passation n'a pas été reprise les années suivantes. La passation des questionnaires pour la présente étude a eu lieu en séance collective durant les heures de classe ordinaire. Les questionnaires ont été remplis de façon individuelle et confidentielle. Afin d'aider les élèves pouvant avoir des difficultés de décodage, une assistante de recherche a lu chaque question à voix haute alors qu'une deuxième était disponible pour répondre aux questions au besoin. Le sentiment d'imposture et les anticipations positives et négatives ont été mesurés en 6<sup>e</sup> année du primaire et les mesures d'adaptation en secondaire 1.



### 3.4 Considérations éthiques

Cette étude fait partie du projet plus vaste et est comprise dans le certificat éthique de l'UQAM. Avant de débiter l'étude, le consentement de la commission scolaire a été obtenu. Par la suite, le consentement libre éclairé a été signé par les parents et les élèves participants. Au début et tout au long de l'étude, les élèves ont été avisés qu'ils pouvaient en tout temps se retirer de l'étude et que leur participation était entièrement volontaire. Cette étude est réalisée à partir d'une banque dont les données avaient déjà été rendues anonymes : il n'y a donc aucun contact direct avec les participants et il est impossible de les identifier.

## IV. RÉSULTAT

### 4.1 Analyses préliminaires

Une analyse descriptive des données a été réalisée pour s'assurer de la normalité de leur distribution. Les valeurs d'asymétrie et du kurtosis se situent entre -1 et +1 indiquant que le postulat de normalité est respecté pour les différentes variables. De plus, aucune donnée aberrante n'a été détectée. Les moyennes et écarts types des variables mesurées en 6<sup>e</sup> année et en secondaire 1 sont présentés dans le Tableau 1.

Par la suite, des analyses de corrélation de Pearson ont été réalisées et les coefficients obtenus sont présentés dans le Tableau 2. Ceux-ci indiquent que le sentiment d'imposture est lié positivement aux anticipations négatives ( $r = 0,39$ ) et à l'anxiété d'évaluation ( $r = 0,23$ ), alors que le lien est négatif avec l'adaptation cognitive ( $r = -0,26$ ) et l'adaptation motivationnelle ( $r = -0,29$ ). Également, les anticipations négatives sont liées positivement à l'anxiété d'évaluation ( $r = 0,25$ ) et négativement à l'adaptation cognitive ( $r = -0,21$ ) et motivationnelle ( $r = 0,23$ ). Les anticipations positives sont liées positivement à l'adaptation cognitive ( $r = 0,23$ ) et l'adaptation motivationnelle ( $r = 0,17$ ). Enfin pour les co-variables, sauf une faible relation entre les anticipations positives en 6<sup>e</sup> année et la scolarité des pères, ni cette dernière, ni celle des mères ne sont liées aux variables de l'étude. En conséquence, seuls le sexe des élèves et leur score d'habiletés mentales sont retenus comme covariables dans les analyses principales.

## 4.2 Analyses principales

Afin de vérifier notre premier objectif qui concerne le lien entre le sentiment d'imposture en 6<sup>e</sup> année avec les anticipations positives et négatives envers le secondaire, nous avons effectué une analyse de régression hiérarchique. Selon notre hypothèse le sentiment d'imposture serait lié positivement aux anticipations négatives, mais négativement aux anticipations positives. Cette hypothèse n'est que partiellement validée. L'analyse de régression faite sur les anticipations négatives et incluant le sexe, les habiletés mentales et le sentiment d'imposture montrent que le sexe et le sentiment d'imposture sont liés aux anticipations négatives. Être une fille ( $\beta = 0,15$ ,  $p < .001$ ) et avoir un sentiment d'imposture ( $\beta = 0,40$ ,  $p < .001$ ) plus élevé prédisent plus d'anticipations négatives en 6<sup>e</sup> année envers le secondaire. Dans le cas des anticipations positives, le fait d'être une fille est lié à moins de telles anticipations ( $\beta = -0,17$ ,  $p < .001$ ). Cependant le sentiment d'imposture n'est pas lié à ces anticipations.

Notre deuxième objectif était d'examiner si le sentiment d'imposture et les anticipations positives et négatives des élèves en 6<sup>e</sup> année étaient liés à leur adaptation en secondaire 1. Notre hypothèse était que même une fois considérée la contribution des anticipations négatives et positives, le sentiment d'imposture en 6<sup>e</sup> année serait lié aux indices de l'adaptation des élèves en secondaire 1. Des régressions hiérarchiques avec chacune des dimensions de l'adaptation comme variable dépendante ont été faites. Le sexe et les habiletés mentales ont été introduits dans un premier bloc, les anticipations positives et les anticipations négatives l'ont été dans un second bloc et le sentiment d'imposture dans un troisième bloc permettant ainsi de savoir s'il ajoute un pourcentage de variance significatif dans les mesures d'adaptation.

Comme présenté dans le tableau 3, les habiletés mentales et le sexe des élèves expliquent 5% de la variance dans l'adaptation motivationnelle en secondaire 1, les anticipations positives et négatives en 6<sup>e</sup> année ajoutent 7.8% de la variance alors que le sentiment d'imposture ajoute 4.3 % à la variance expliquée ( $F(5, 570) = 23,93$ ,  $p < 0.001$ ). Les anticipations positives sont liées positivement ( $\beta = 0,17$   $p < 0.001$ ) à l'adaptation motivationnelle en secondaire 1, les anticipations négatives ( $\beta = -0,14$   $p < .001$ ) lui sont liées négativement et le sentiment d'imposture ( $\beta = -0,23$ ,  $p < .001$ ) lui est aussi lié négativement. Concernant l'adaptation émotionnelle dont les résultats sont présentés dans le Tableau 4, être

une fille et avoir un score plus faible d'habiletés mentales sont liés à plus d'anxiété d'évaluation en secondaire 1 et en explique 7,45% de la variance. Les anticipations positives et négatives augmentent de 4,5% la variance expliquée et le sentiment d'imposture ajoute 2% ( $F(5, 570) = 18,88, p < .001$ ). Les anticipations négatives ( $\beta = 0,15, p < .001$ ) et le sentiment d'imposture ( $\beta = 0,15, p < .001$ ) sont liés positivement à l'anxiété en secondaire 1.

Pour ce qui est de l'adaptation cognitive dont les résultats sont présentés dans le Tableau 5, les deux types d'anticipations ajoutent 8.6% à la variance expliquée alors que l'introduction du sentiment d'imposture en ajoute 3.8% ( $F(5, 570) = 17,47, p < .001$ ). Plus les élèves avaient en 6<sup>e</sup> année d'anticipations positives ( $\beta = 0,22, p < .001$ ), plus leurs perceptions de leurs apprentissages en secondaire 1 sont positives alors que c'est l'inverse pour les anticipations négatives élevées ( $\beta = -0,12, p < 0.05$ ). Le sentiment d'imposture est aussi lié négativement ( $\beta = -0,21, p < .001$ ) à l'adaptation cognitive.

## V.DISCUSSION

On sait que la perspective de la transition s'accompagne souvent d'incertitudes envers le fonctionnement du nouveau milieu et les exigences à atteindre pour bien y réussir qui sont de nature à susciter des questions quant au fait d'être assez compétent pour y parvenir (Berndt & Mekos, 1995; Bouffard et al., 2001). Ce type de questionnement risque d'autant plus d'être présent chez le jeune ayant un sentiment d'imposture un phénomène dont l'expression fluctue en fonction des circonstances de vie et qui est susceptible d'augmenter quand la personne débute une nouvelle tâche, arrive dans un nouvel environnement ou entreprend une transition de vie (Clance, 1985; Clance & Imes, 1978; Harvey & Katz, 1985

En utilisant les données d'un projet de recherche longitudinale plus vaste portant sur l'évolution de diverses caractéristiques individuelles, le premier objectif de cette étude visait à examiner les liens entre les anticipations de jeunes de 6<sup>e</sup> année du primaire envers le secondaire et la présence d'un sentiment d'imposture. Le deuxième objectif était de vérifier si ce sentiment d'imposture contribuait, au-delà de leurs anticipations, à l'adaptation motivationnelle, émotionnelle et cognitive ultérieure des jeunes en secondaire 1. Comme prévu, les résultats indiquent un lien négatif entre le sentiment d'imposture et les anticipations

négatives, mais contrairement à nos attentes aucun lien n'est observé avec les anticipations positives. Comme attendu, le sentiment d'imposture explique une partie significative de la variance des 3 dimensions de l'adaptation, une fois considérée la contribution des 2 catégories d'anticipations. En ce qui concerne la variable contrôle du sexe, le fait d'être une fille est lié à moins d'anticipations positives, plus d'anticipations négatives et d'anxiété d'évaluation. La discussion traitera, dans l'ordre, du sens des résultats relatifs à chacun des objectifs. Les limites et les forces de l'étude seront ensuite présentées, après quoi quelques pistes pour des études futures seront proposées. Le chapitre se terminera avec une courte conclusion générale.

### 5.1. Liens entre sentiment d'imposture et anticipations des élèves de 6<sup>e</sup> année.

Concernant notre premier objectif, comme attendu, nous avons constaté que le sentiment d'imposture des jeunes de 6<sup>e</sup> année était lié à plus d'anticipations négatives envers leur futur passage au secondaire, mais ne l'était pas avec les anticipations positives. Se sentir moins compétent par rapport à ce que les autres croient et entrevoir positivement la transition vers le secondaire ne sont ainsi pas incompatibles. Ceci va dans le sens des résultats de l'étude de Denoncourt (2005) ayant rapporté que le sentiment d'efficacité personnelle n'était pas lié aux anticipations positives mais l'était aux anticipations négatives. Dans notre étude, les jeunes ayant le sentiment qu'autrui surévalue leur compétence ont plus de craintes envers le secondaire. On peut croire qu'il y a, en filigrane de ces craintes, la perspective d'y rencontrer des exigences hors de leurs capacités qui feront éclater le verdict de la réalité quant à leur moindre compétence que celle qu'autrui leur attribue. Ainsi, avoir l'idée que sa compétence est inférieure à celle que les autres lui prêtent est associée à plus d'inquiétudes d'arriver à répondre aux demandes à venir de l'école secondaire. Ce résultat est conforme à ce que Fleury-Roy (2016) rapporte quand elle a montré que l'élève qui a en 6<sup>e</sup> année du primaire un biais négatif d'auto-évaluation de sa compétence doute de sa capacité future à répondre aux nombreux changements scolaires, sociaux et cognitifs associés à l'école secondaire. Le passage au secondaire représente un défi adaptatif pour nombre d'élèves et l'anticiper négativement et se sentir imposteur peut fragiliser certains élèves et taxer d'autant leurs ressources adaptatives. Enfin, les anticipations négatives plus élevées chez les filles que les garçons ont déjà été rapportées dans d'autres études (Denoncourt et al. 2004).

## 5.2 Anticipations et sentiment d'imposture à la fin du primaire et adaptation en secondaire 1.

Notre deuxième objectif était d'examiner si le sentiment d'imposture des élèves en 6<sup>e</sup> année, une fois considérée la contribution de leurs anticipations positives et négatives, était lié à leur adaptation en secondaire 1. Notre hypothèse était que les anticipations négatives des élèves en 6<sup>e</sup> année seraient liées négativement à leur adaptation en secondaire 1 alors que leurs anticipations positives le seraient positivement. Il était aussi attendu que même une fois considérée la contribution des deux types d'anticipations, le sentiment d'imposture serait lié aux indices de l'adaptation des élèves en secondaire 1. À une exception près, cette hypothèse est confirmée.

À commencer par cette exception, les anticipations positives ne sont pas liées, comme prédit, à moins d'anxiété d'évaluation, un résultat aussi rapporté par Fleury-Roy (2016). Cependant, elles le sont bien, positivement, avec les indices de leur adaptation motivationnelle et cognitive. Plus les jeunes avaient d'attentes positives envers leur passage au secondaire, plus ils rapportent une fois qu'ils y sont une bonne adaptation motivationnelle ayant trait à une perception de compétence et une motivation positive envers les apprentissages et plus ils ont une perception positive des activités et défis d'apprentissage proposés dans leur nouveau milieu. Ces constats rejoignent la position de Wargo (1999) affirmant que les élèves qui ont plus d'anticipations positives sont capables de reconnaître les défis potentiels et d'anticiper le côté positif de ceux-ci, et sont plus motivés et compétents pour trouver des stratégies efficaces pour les affronter et atteindre leurs objectifs.

Inversement, dans le cas des anticipations négatives, plus elles sont présentes en 6<sup>e</sup> année, moins l'élève rapporte, un an plus tard, une perception de compétence et une motivation positive, moins il perçoit positivement les activités et défis d'apprentissage de son nouveau milieu, et, inversement, plus il rapporte une anxiété d'évaluation élevée. Ces résultats relatifs aux anticipations positives et négatives sont conformes à ce que propose la théorie transactionnelle du stress psychologique de Lazarus et Folkman (1987) voulant que l'appréciation d'un événement futur comme un espoir ou comme une menace affecte l'adaptation et le bien-être de la personne une fois que l'événement se produit. Dans l'étude de Wargo (1999), les élèves ayant tendance à entretenir plus d'anticipations négatives que de positives avant la transition étaient moins motivés et avaient plus de difficulté à trouver des

moyens efficaces pour bien s'adapter. Ces constats ont été retrouvés aussi par d'autres auteurs dont Denoncourt (2004), Rice, Frederickson, et Seymour (2011) et Waters, Lester, et Cross (2014) pour ne nommer que ceux-là. Ceci dit, autant dans ces dernières études que la nôtre, il est impossible de savoir si ce que disent les élèves est simplement l'expression de leur optimisme ou pessimisme toujours présent maintenant qu'ils sont au secondaire ou si la nature positive ou négative de leurs attentes agit effectivement sur leur adaptation. En effet, l'optimiste est souvent vu comme un trait stable de la personnalité s'incarnant dans des attentes positives qui sont généralisées à divers espaces de vie de la personne (Scheier, Carver et Bridges (2001). Les personnes optimistes le sont la majorité du temps et ont tendance à croire que de bonnes choses leur arriveront, alors que les personnes pessimistes ont tendance à anticiper négativement la vie en général.

Les résultats relatifs au sentiment d'imposture et à l'adaptation des élèves sont identiques à ceux observés pour les anticipations négatives et, conformément à notre hypothèse, ajoutent un pourcentage significatif de la variance expliquée par les deux types d'anticipations dans l'adaptation des élèves. Ainsi l'élève qui ressent en 6<sup>e</sup> année ne pas être à la hauteur de la compétence qu'autrui lui attribue rapporte, un an plus tard, une perception de compétence et une motivation moins positive, perçoit moins positivement aussi les activités et défis d'apprentissage proposés dans son nouveau milieu et rapporte une anxiété d'évaluation plus élevée. L'étude de Thompson et ses collègues (2000) rapporte aussi que le sentiment d'imposture est lié avec l'anxiété d'évaluation. Comme le secondaire met l'accent sur la compétition et l'évaluation, les élèves sont portés à se préoccuper davantage de leurs compétences (Eccles et ses collaborateurs, 1989; 1993). On conçoit facilement que ces préoccupations soient encore plus importantes pour celui ou celle qui vit avec le sentiment d'être un fraudeur et est habité par la peur que son supposé manque de compétence soit finalement dévoilé. Un élève qui est convaincu de ne pas avoir ce qu'il faut pour réussir et qui a l'impression d'être fraudeur dans un milieu où les compétences sont régulièrement mises à l'épreuve peut adopter des comportements nuisibles à son fonctionnement scolaire. Dans ce sens, les études de Cowman et Ferrari (2002) Want & Kleitman (2006) ont montré que les personnes qui vivent avec la peur d'être démasquées seraient portées à adopter des stratégies auto-handicapantes, leur donnant ainsi pour se justifier en cas d'échec des raisons autres que

leur supposé manque de capacités. Également, Cozzarelli et Major (1990) rapportent que les personnes qui ont l'habitude de sous-évaluer leurs compétences tendent à développer des stratégies d'adaptation néfastes afin de réduire leur anxiété liée aux évaluations. Il est vrai que les pourcentages de variance ajoutées par le sentiment d'imposture, bien que significatif est généralement modeste. Cependant, le sentiment d'imposture est une expérience vécue clandestinement, que la personne essaie de camoufler et est peu encline à admettre (Clance & Imes, 1978), son dévoilement peut ne représenter que la « pointe de l'iceberg », ce qui est de nature à obscurcir ses liens potentiels avec certains corrélats.

## VI. FORCES, LIMITES ET APPLICATIONS FUTURES

Cette étude est la première à avoir analysé simultanément le rôle du sentiment d'imposture et des anticipations positives et négatives envers le secondaire sur l'adaptation des jeunes une fois qu'ils y sont parvenus. Le devis longitudinal couvrant une période de deux ans a permis d'analyser le rôle de certaines caractéristiques personnelles d'élèves de 6<sup>e</sup> année sur leur adaptation après un évènement important comme l'est la transition primaire secondaire. Le fait d'avoir repoussé l'examen de l'adaptation au printemps du passage des jeunes au secondaire est un point positif permettant d'éviter l'effet « lune de miel » souvent associé à l'enthousiasme marquant la nouveauté qui entoure l'arrivée à cette nouvelle étape de la scolarisation (Benner, 2011; Benner & Graham, 2009; Denoncourt, 2005). L'échantillon de cette étude est important, les élèves participants sont issus de milieux socioéconomiques variés, la distribution des garçons et des filles est équilibrée et les conclusions sont applicables aux élèves des deux sexes. Par contre, comme toute autre, cette étude comporte des limites.

La première limite a trait à sa nature corrélationnelle qui ne permet pas d'inférer des liens de causalité. La deuxième concerne la méthode de collecte de données par des questionnaires auto-administrés. Deux points sont à mentionner. D'abord, sachant que le sentiment d'imposture est vécu de façon clandestine et que la peur d'être démasquée en est une caractéristique, il est possible que les réponses soient affectées par le besoin ressenti de ne pas se révéler aux autres et un biais de désirabilité sociale. En même temps, les élèves eux-mêmes sont certainement les meilleurs évaluateurs de leur sentiment d'imposture. Une prochaine étude pourrait faire utiliser un questionnaire de désirabilité sociale permettant de

tenir compte de ces facteurs dans les analyses. Ensuite, comme les élèves sont les seuls répondants, ceci est propice à observer des liens entre les variables. Pour les mesures d'adaptation en particulier, il serait intéressant dans une étude future de questionner aussi les enseignants sur leur perception de l'adaptation des élèves. Le fait cependant d'avoir dans le cas du deuxième objectif des variables mesurées à un an d'intervalle réduit un peu le problème d'autocorrélation présent quand le même répondant renseigne plusieurs variables à un même moment. Finalement, même si la grandeur de l'échantillon est une force de cette étude, son caractère normatif, où la majorité des élèves est d'origine québécoise limite la généralisation des conclusions à des élèves ayant des caractéristiques particulières ou provenant de milieux socioculturels différents. Là encore, une étude avec des participants de diverses origines, y compris certains d'immigration récente, ou encore présentant des particularités comme un TDAH ou un autre trouble, permettrait de valider les conclusions de cette étude.

En somme, les résultats de cette étude ont permis de constater que le sentiment d'imposture et les anticipations négatives envers le secondaire comportent tous deux des coûts importants sur le plan de l'adaptation scolaire des élèves à leur arrivée au secondaire. Ces constats soulignent l'importance de s'intéresser aux facteurs nuisibles avant la transition du primaire au secondaire. À cet effet, il serait important de sensibiliser les adultes quant aux croyances erronées et aux inquiétudes des élèves qui terminent le primaire. Les adultes devraient aussi éviter les commentaires qui mettent l'accent sur le fait que le secondaire sera plus difficile que primaire. Ce genre de commentaires est généralement bien intentionné et vise à inciter les élèves à accroître leurs efforts et à ainsi s'habituer à travailler plus fort en vue du secondaire. Pour autant, ces propos tendent à augmenter les inquiétudes envers le nouveau milieu pour la plupart des élèves et, pour ceux ayant déjà un sentiment d'imposture, sont de nature à les convaincre encore plus qu'ils ne seront probablement pas à la hauteur des attentes d'autrui envers eux, avec les conséquences que cela risque de comporter.



## RÉFÉRENCES

- Akos, P. (2002). Student perceptions of the transition from elementary to middle school. *Professional School Counseling, 5*(5), 339-345.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level Schools. *Contemporary Educational Psychology, 22*(3), 269-298. doi:10.1006/ceps.1996.0926
- Bailey, G., Giles, R. M., & Rogers, S. E. (2015). An investigation of the concerns of fifth graders transitioning to middle school. *RMLE Online, 38*(5), 1-12. doi:10.1080/19404476.2015.11462118
- Benner, A.D. (2011). The transition to high school: Current knowledge, future directions. *Educational Psychological Review, 23*, 299. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9152-0>
- Benner, A.D. & Graham, S. (2009). The transition to high school as a developmental process among multiethnic urban youth. *Child Development, 80*, 366-376. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01265.x>
- Bernard, N., Dollinger, S. J., & Ramaniah, N. (2002). Applying the big five personality factors to the impostor phenomenon. *Journal of Personality Assessment, 78*(2), 321-333.
- Berndt, T. J., & Mekos, D. (1995). Adolescents' perceptions of the stressful and desirable aspects of the transition to junior high school. *Journal of Research on Adolescence, 5*(1), 123-142. doi:10.1207/s15327795jra0501\_6
- Blyth, D. A., Simmons, R. G., & Carlton-Ford, S. (1983). The adjustment of early adolescents to school transitions. *The Journal of Early Adolescence, 3*(1-2), 105-120. doi:10.1177/027243168331008
- Boislard, M. A. & Poulin, F. (2002). Les inquiétudes que vivent les élèves de 6e année face au passage à l'école secondaire. *Communication présentée au XXIVe congrès de la Société québécoise pour la recherche en psychologie, Trois-Rivières.*
- Bordeleau, L. (2000). Le développement de la motivation des élèves en début de scolarisation. Thèse de doctorat inédite, département de psychologie, Université du Québec à Montréal.
- Bouffard, T., Boileau, L., & Vezeau, C. (2001). Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European Journal of Psychology of Education, 16*(4), 589-604. doi:10.1007/BF03173199
- Bouffard, T., Roy, M., & Vezeau, C. (2006). Temperamental and attitudinal correlates of socioemotional adjustment among low achiever children. *International Journal of Educational Research, 43*, 215-235.

- Bouffard, T., Marcoux, M., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 73(2), 171-186.
- Caselman, T. D., Self, P. A., & Self, A. L. (2006). Adolescent attributes contributing to the imposter phenomenon. *Journal of Adolescence*, 29(3), 395-405. doi: 10.1016/j.adolescence.2005.07.003
- Chayer, M. H., & Bouffard T. (2010). Relations between impostor feelings and upward and downward identification and contrast among 10- to 12-year-old students. *European Journal of Psychology of Education*, 25(1), 125-140. doi:10.1007/s10212-009-0004-y
- Chung, H., Elias, M., & Schneider, K. (1998). Patterns of individual adjustment changes during middle school transition. *Journal of School Psychology*, 36(1), 83-101. doi:10.1016/S0022-4405(97)00051-4
- Clance, P. R., & O'Toole, M. A. (1987). The imposter phenomenon: an internal barrier to empowerment and achievement. *Women & Therapy*, 6(3), 51-64. doi:10.1300/J015V06N03\_05
- Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15(3), 241-247. doi:10.1037/h0086006
- Cokley, K., McClain, S., Enciso, A., & Martinez, M. (2013). An examination of the Impact of minority status stress and impostor feelings on the mental health of diverse ethnic minority college students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 41(2), 82-95. doi:10.1002/j.2161-1912.2013.00029.x
- Compas, B. E., Howell, D. C., Phares, V., & Williams, R. A. (1989). Parent and child stress and symptoms: An integrative analysis. *Developmental Psychology*, 25(4), 550-559. doi:10.1037/0012-1649.25.4.550
- Cowman, S. E., & Ferrari, J. R. (2002). "Am I for real?" Predicting impostertendencies from self-handicapping and affective components. *Social Behavior and Personality*, 30(2), 119-126. doi: http://dx. doi.org/10.2224/sbp.2002.30.2.119
- Cozzarelli, C., & Major, B. (1990). Exploring the validity of the impostor phenomenon. *Journal of social and clinical psychology*, 9(4), 401-417. doi:10.1002/j.2161-1912.2013.00029.x
- Cromwell, B., Brown, N., Sanchez-Huceles, F., & Adair, F. (1990). The impostor phenomenon and personality characteristics of high School Honor Students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5(6), 563.

- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology, 19*(2), 294.
- Denoncourt, I. (2005). *Anticipations des élèves de sixième année envers le secondaire et changements motivationnels suite à la transition au secondaire*. [Thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal.
- Denoncourt, I., Bouffard, T., Dubois, V. & Mc Intyre, M. (2004). Relations entre les facteurs du profil motivationnel d'élèves de sixième année du primaire et leurs anticipations envers le secondaire. *Revue des sciences de l'éducation, 30*(1). doi:10.7202/011770ar
- Duchesne, S., Ratelle, C. F., & Roy, A. (2011). Worries about middle school transition and subsequent adjustment. *The Journal of Early Adolescence, 32*(5), 681-710. doi:10.1177/0272431611419506
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. Dans R. E. Ames & C. Ames (Éds.) *Research on motivation and education* (Vol. 3, pp. 139-186). New York, NY, United States: Academic Press
- J., Eccles, J. S. , Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Mac Iver, D.& Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The Elementary School Journal, 93*(5),553-574. doi:10.1086/461740
- Fiske, S. T., & Taylor, S.E. (1984). *Social cognition*. New York, NY: Random House.
- Fleury-Roy, M.-H. (2016). *Biais d'auto-évaluation de sa compétence, anticipations envers le secondaire et stratégies de résolution de problème: leur rôle dans l'adaptation des élèves au secondaire*. [Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal] <http://www.archipel.uqam.ca/9392/>
- Fruhan, G. A. (2002). Understanding feelings of fraudulence in the early professional lives of women. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, Vol, 63*(5-B), 2581.
- Govaerts, S., & Grégoire, J. (2008). Development and construct validation of an academic emotions scale. *International Journal of Testing, 8*(1), 34-54. doi:10.1080/15305050701808649
- Guilbert, D.J. (1990) Évaluation psychométrique du concept de soi chez les enfants d'âge scolaire. [Mémoire de maîtrise inédite]. Université du Québec à Montréal.
- Graham, C., & Hill, M. (2003). Negotiating the transition to secondary school. *Spotlight, 39*. Glasgow: The SCRE Centre, University of Glasgow.

- Grenon, É., & Bouffard, T. (2016). Analyse longitudinale des relations entre le biais négatif d'autoévaluation de compétence et le sentiment d'imposture chez les élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1). doi:10.7202/1036894ar
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*, 2nd ed. New York, NY, US: Guilford Press.
- Harvey, J.C. & Katz, C. (1985). *If i'm successful, Why do I feel like a fake. The impostor phenomenon*. New York: Random House.
- Henning, K., Ey, S., & Shaw, D. (1998). Perfectionism, the imposter phenomenon and psychological adjustment in medical, dental, nursing and pharmacy students. *Medical Education*, 32(5), 456-464. doi: 10.1046/j.1365-2923.1998.00234.x
- Hirsh, B. J., & Rapkin, B. D. (1897). The transition to junior high school: a longitudinal study of self esteem, psychological symptomatology, school life, and social support. *Child Development*, 58(5), 1235-1243. doi:10.2307/1130617
- Kaplan, D. S., Liu, X., & Kaplan, H. B. (2001). Influence of parents' self-feelings and expectations on children's academic performance. *The Journal of Educational Research*, 94(6), 360-370
- Kohen, D. E., Hertzman, C., & Brooks-Gunn, J. (1999). Neighbourhood affluence and school readiness. *Educational Quarterly Review* 6:44-52
- Kolligian J., & Sternberg, R. J. (1991). Perceived fraudulence in young adults: Is there an imposter syndrome'? *Journal of Personality Assessment*, 56(2), 308-326. doi:10.1207/s15327752jpa5602\_10
- Langford, J., & Clance, P. (1993). The imposter phenomenon: recent research findings regarding dynamics, personality and family patterns and their implications for treatment. *Psychotherapy: theory, research, practice, training*, 30(3), 495-501. doi: 10.1037/0033-3204.30.3.495
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress Appraisal and coping*. New York, NY: Springer Verlag.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141–169.
- Leary, M. R., Patton, K. M., Orlando, A. E., & Wagoner Funk, W. (2000). The Impostor Phenomenon: Self-perceptions, reflected appraisals, and interpersonal strategies. *Journal of Personality*, 68(4), 725-756. doi:10.1111/1467-6494.00114
- Lester, D., & Moleski, T. (1995). The impostor phenomenon in adolescents. *Psychological reports*, 76(2), 466. doi:10.2466/pr0.1995.76.2.466

- Li, S., Hughes, J. L., & Thu, S. M. (2014). The links between parenting styles and imposter phenomenon. *Psi chi journal of psychological research*, *19*(2), 50-57
- Lohaus, A., Elben, C., Ball, J., & Klein-hessling, J. (2004). School transition from elementary to secondary school: Changes in psychological adjustment. *Educational Psychology*, *24*(2), 161-173. doi:10.1080/0144341032000160128
- Mattie, C., Gietzen, J., Davis, S., & Prata, J. (2008). The imposter phenomenon: Self-assessment and competency to perform as a physician assistant in the United States. *The Journal of Physician Assistant Education*, *19*(1), 5-12
- McElwee, R. O., & Yurak, T. J. (2007). Feeling versus acting like an impostor-real feeling of fraudulence or self-presentation? *Individual Differences Research*, *5*(3), 201-220.
- Nottelmann, E. D. (1987). Competence and Self-Esteem During Transition From Childhood to Adolescence. *Developmental Psychology*, *23*(3), 441-450. doi:10.1037/0012-1649.23.3.441
- Rice, F., Frederickson, N., & Seymour, J. (2011). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, *81*(2), 244-263.
- Sarrat-Vézina, E. (2016). Qualité du vécu et du fonctionnement scolaires des élèves ayant un sentiment d'imposteur. [Thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal.
- Sarrazin, G., McInnis, C. E., & Vaillancourt, R. (1983). Test d'habileté scolaire Otis-Lennon: niveau élémentaire. Institut de recherches psychologiques.
- Sirsch, U. (2016). The impending transition from primary to secondary school: Challenge or threat? *International Journal of Behavioral Development*, *27*(5), 385-395. doi:10.1080/01650250344000082
- Thompson, T., Foreman, P., & Martin, F. (2000). Imposter fears and perfectionistic concern over mistakes. *Personality and Individual Differences*, *29*(4), 629-647. doi: 10.1016/S0191-8869(99)00184-4
- Topping, M. H. (1983). The impostor phenomenon: A study of its construct and incidence in university faculty members. *Dissertation Abstract international*, *44*(6-B), 1948-1949.
- Van Ophuysen, S. (2009). Moving to secondary school: On the role of affective expectations in a tracking school system. *European Educational Research Journal*, *8*(3), 434-446. doi:10.2304/eeerj.2009.8.3.434
- Vergauwe, J., Wille, B., Feys, M., De Fruyt, F., & Anseel, F. (2015). Fear of Being Exposed: The Trait-Relatedness of the Impostor Phenomenon and its Relevance in the Work Context. *Journal of Business and Psychology*, *30*(3), 565-581. doi:10.1007/s10869-014-9382-5

- Want, J., & Kleitman, S. (2006). Imposter phenomenon and self-handicapping: Links with parenting styles and self-confidence. *Personality and Individual Differences*, 40(5), 961 - 971. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2005.10.005>
- Waters, S. K., Lester, L., et Cross, D. (2014). Transition to secondary school: Expectation versus experience. *Australian Journal of Education*, 58, 153-166. doi:10.1177/0004944114523371
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D., Reuman, D. A., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to Junior High School. *Developmental Psychology*, 27(4), 552-565. doi:10.1037/0012-1649.27.4.552
- Wentzel, K. R., Tomback, R., Williams, A., & McNeish, D. (2019). Perceptions of competence, control, and belongingness over the transition to high school: A mixed-method study. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 55-66. doi: 10.1016/j.cedpsych.2018.11.005
- Zeedyk, M. S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B., & Lindsay, K. (2003). Negotiating the transition from primary to secondary school: Perceptions of pupils, parents and teachers. *School Psychology International*, 24(1), 67-79. doi:10.1177/0143034303024001010

## ANNEXE A

## A.1. Tableaux

Tableau 1 : Moyennes et écarts types des variables en 6<sup>e</sup> année et en secondaire 1

	Moyennes	Écarts types
<b>6<sup>e</sup> année</b>		
Anticipations positives Max. : 5	<b>3,63</b>	<b>0,79</b>
Anticipations négatives Max. : 5	<b>2,90</b>	<b>0,98</b>
<b>Secondaire 1</b>		
Sentiment d'imposture Max. : 4	<b>1,47</b>	<b>0,79</b>
Adaptation motivationnelle Max. : 5	<b>3,01</b>	<b>0,51</b>
Adaptation émotionnelle Max. : 5	<b>1,98</b>	<b>0,69</b>
Adaptation cognitive*	<b>0,71</b>	<b>0,59</b>

\*Un score positif indique une appréciation plus élevée des aspects positifs que des aspects négatifs des défis en secondaire 1

Tableau 2 : Matrice de corrélations entre les variables

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. sexe		<b>0,04</b>	<b>-0,32</b>	<b>-0,38</b>	<b>-0,17***</b>	<b>-0,15**</b>	<b>0,02</b>	<b>0,03</b>	<b>,24***</b>	<b>-0,08</b>
2. Habiletés mentales			<b>0,16**</b>	<b>0,18***</b>	<b>0,07</b>	<b>-0,04</b>	<b>-0,10*</b>	<b>0,23***</b>	<b>-0,13**</b>	<b>0,04</b>
3. Scolarité père				<b>0,45***</b>	<b>-0,12*</b>	<b>0,12*</b>	<b>0,00</b>	<b>0,07</b>	<b>0,05</b>	<b>0,00</b>
4. Scolarité mère					<b>0,08</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>-0,05</b>	<b>0,04</b>	<b>-0,09</b>
5. Anticipations positives						<b>-0,01</b>	<b>0,02</b>	<b>0,17***</b>	<b>-0,06</b>	<b>-0,23***</b>
6. Anticipations négatives							<b>0,40***</b>	<b>-0,23***</b>	<b>-0,25***</b>	<b>-0,21***</b>
7. Sentiment d'imposture								<b>-0,30**</b>	<b>0,23***</b>	<b>-0,26***</b>
8. Adaptation motivationnelle									<b>-0,28***</b>	<b>0,59***</b>
9. Adaptation émotionnelle										<b>-0,33***</b>
10. Adaptation cognitive										

\*p&lt;.05 \*\*p &lt; .005 \*\*\*p &lt; .001



Tableau 3 : Régression hiérarchique de l'adaptation motivationnelle sur les anticipations positives et négatives et le sentiment d'imposture

	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>ΔR<sup>2</sup></b>	<b>β</b>
<b>Bloc 1</b>	0,053	0,053***	
Sexe			0,019
Habilités mentales			0,229***
<b>Bloc 2</b>	0,131	0,078***	
Sexe			0,083*
Habilités mentales			0,206***
Anticipations positives			0,166***
Anticipations négatives			-0,143***
<b>Bloc 3</b>	0,173	0,043***	
Sexe			0,075
Habilités mentales			0,188***
Anticipations positives			0,171***
Anticipations négatives			-0,143**
Sentiment d'imposture			-0,226***

\*p<.05\*\*p < .005 \*\*\*p < .001

Tableau 4 : Régression hiérarchique de l'adaptation émotionnelle sur les anticipations positives et négatives et le sentiment d'imposture

	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	β
Bloc 1	0,077	0,077***	
Sexe			0,245***
Habilités mentales			-0,140**
Bloc 2	0,122	0,045***	
Sexe			0,210***
Habilités mentales			-0,130***
Anticipations positives			-0,015
Anticipations négatives			0,243***
Bloc 3	0,142	0,020***	
Sexe			0,216***
Habilités mentales			-0,118**
Anticipations positives			-0,018
Anticipations négatives			0,153***
Sentiment d'imposture			0,154***

\*p<.05\*\*p < .005 \*\*\*p < .001

Tableau 5 : Régression hiérarchique de l'adaptation cognitive sur les anticipations positives et négatives et le sentiment d'imposture

	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	β
Bloc 1	0,008	0,008	
Sexe			-0,082
Habiletés mentales			0,045
Bloc 2	0,095	0,086***	
Sexe			-0,012
Habiletés mentales			0,019
Anticipations positives			0,221***
Anticipations négatives			-0,206***
Bloc 3	0,132	0,038***	
Sexe			-0,020
Habiletés mentales			0,001
Anticipations positives			0,225***
Anticipations négatives			-0,121**
Sentiment d'imposture			-0,212***

\*p<.05\*\*p < .005 \*\*\*p < .001

## APPENDICE A

## Certificat éthique



Le 30 septembre 2019

Madame Thérèse Bouffard  
Professeure  
Département de psychologie

Objet : Rapport de suivi éthique

Titre du projet : *Mal évaluer sa compétence et se tenir imposteur, des facteurs de risque pour le devenir scolaire et social des jeunes*

No : 36\_2019, rapport 1483

Statut : En cours

Financement : CRSH

Madame,

En référence au projet de recherche susmentionné ayant reçu l'approbation initiale au plan de l'éthique de la recherche le 26 septembre 2016, le Comité institutionnel juge votre rapport d'avancement conforme aux normes établies par la Politique no 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (2015) et délivre le renouvellement de votre certificat d'éthique, valide jusqu'au **1 octobre 2020**.

Le présent rapport de suivi annuel implique l'ajout des personnes suivantes au sein de l'équipe de recherche universitaire :

**ÉtudiantEs réalisant leurs projets de recherche dans le cadre de cette demande** : Frédéric Dussault (UQAM); Yimin Gauthier (UQAM); Janie Massicotte (UQAM); Tommy Bélanger (UQAM); Éliane Duong (UQAM); Andrée-Ann Labranche (UQAM)

En terminant, je vous rappelle qu'il est de votre responsabilité de communiquer au Comité institutionnel les **modifications importantes**<sup>1</sup> qui pourraient être apportées à votre projet en cours de réalisation. Concernant le prochain rapport de suivi éthique (renouvellement ou fin de projet), vous recevrez automatiquement un premier courriel de rappel trois mois avant la date d'échéance du certificat. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, à défaut de quoi, le certificat pourra être révoqué.

Le Comité institutionnel vous souhaite le plus grand succès dans la réalisation de cette recherche et vous prie de recevoir ses salutations les meilleurs.

Le président,

---

Yanick Farmer, Ph. D.  
Professeur

## APPENDICE B

### Instruments de mesure en 6<sup>e</sup> année

- B.1 Anticipations positives
- B.2 Anticipations négatives
- B.3 Sentiment d'imposture

### Instruments de mesure en secondaire 1

- B.4 Perception de compétence scolaire
- B.5 Motivation
- B.6 Anxiété d'évaluation
- B.7 Perception positive des activités et défis d'apprentissage
- B.8 Perception négative des activités et défis d'apprentissage

## B.1 Anticipations positives

**Indique à quel point chacun des énoncés suivants représente un aspect positif auquel tu t'attends quand tu penses à l'an prochain en secondaire 1. S'il s'agit d'une chose à laquelle tu ne penses jamais, encercle le X à droite**

1	2	3	4	5
Pas du tout	Un peu	Moyennement	Pas mal	beaucoup

J'espère que...

- |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. les travaux et les examens feront plus appel à notre intelligence.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | X |
| 2. les façons d'enseigner et les activités proposées en classe seront plus variées (projets plus importants, travaux en grande équipe, ateliers, etc.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | X |
| 3. les cours et les travaux seront plus intéressants.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | X |
| 4. les professeurs nous traiteront comme des personnes responsables.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | X |
| 5. les professeurs expliqueront mieux leur matière.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | X |
| 6. les professeurs donneront des cours plus intéressant   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | X |

## B.2 Anticipations négatives

**Indique à quel point chacun des énoncés suivants représente un aspect positif auquel tu t'attends quand tu penses à l'an prochain en secondaire 1. S'il s'agit d'une chose à laquelle tu ne penses jamais, encercle le X à droite.**

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

J'ai peur ...

- |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. que les travaux et devoirs à faire soient vraiment difficiles                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | X |
| 2. qu'il y ait beaucoup plus de travaux et de devoirs à faire                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | X |
| 3. d'avoir de moins bonnes notes qu'au primaire   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | X |
| 4. d'avoir de la difficulté à être parmi les meilleurs de la classe                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | X |
| 5. d'être plus gêné de me faire poser des questions en classe<br>si je suis incapable de répondre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | X |
| 6. d'avoir de la difficulté à comprendre dans certaines matières                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | X |

## B.3 Sentiment d'imposture

**Choisis le chiffre qui dit à quel point tu trouves que tu ressembles à l'élève décrit dans chaque énoncé.**

1. Pas du tout	2. Un peu	3. Plutôt	4. Vraiment
----------------	-----------	-----------	-------------

**Cet élève...**

- |    |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|
| 1. | pense que ça finira par paraître qu'il est moins intelligent que les autres le croient.                       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. | se sent souvent mal à l'aise de recevoir des compliments sur son intelligence.                                | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. | pense que les autres ont tort de le trouver intelligent.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. | a l'impression de tromper les autres quand ces derniers le félicitent pour son intelligence ou sa compétence. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. | a peur que ses parents découvrent qu'il est moins intelligent qu'ils le pensent                               | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. | a peur que son professeur découvre qu'il est moins intelligent qu'il le pense                                 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. | a l'impression de ne pas mériter que les autres le trouvent intelligent                                       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. | se sent mal de penser que les autres le trouvent plus intelligent qu'il l'est réellement.                     | 1 | 2 | 3 | 4 |



## B.4 Perception de compétence scolaire

**Choisis le chiffre qui dit à quel point tu trouves que tu ressembles à l'élève décrit dans chaque énoncé.**

1. Pas du tout	2. Un peu	3. Plutôt	4. Vraiment
----------------	-----------	-----------	-------------

**Cet élève...**

- |    |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|
| 1. | se trouve bon à l'école.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. | arrive presque toujours à trouver les réponses en classe.                 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. | oublie souvent ce qu'il apprend.*   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. | n'est pas sûr d'être aussi intelligent que les autres jeunes de son âge.* | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. | réussit très bien ses travaux scolaires.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 |

\* : énoncés inversés

## B.5 Motivation scolaire

**Choisis le chiffre qui dit à quel point tu trouves que tu ressembles à l'élève décrit dans chaque énoncé.**

1. Pas du tout	2. Un peu	3. Plutôt	4. Vraiment
----------------	-----------	-----------	-------------

**Cet élève...**

- |    |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|
| 1. | arrive à faire les efforts qu'il faut pour bien réussir.            | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. | persévère dans son travail même quand il rencontre des difficultés. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. | trouve que ce qu'il apprend à l'école n'est pas vraiment important* | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. | trouve intéressant ce qu'il apprend à l'école.                      | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. | aime ça quand les travaux ou les activités lui posent des défis.    | 1 | 2 | 3 | 4 |

## B.6 Anxiété scolaire

**Choisis le chiffre qui dit à quel point tu trouves que tu ressembles à l'élève décrit dans chaque énoncé.**

1. Pas du tout	2. Un peu	3. Plutôt	4. Vraiment
----------------	-----------	-----------	-------------

**Cet élève...**

- |    |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|
| 1. | sait qu'il ne réussira pas bien quand il est anxieux avant de faire un travail. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. | se sent calme ou confiant quand il a un examen à l'école.*                      | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. | se sent mal quand il a un examen à l'école.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. | est stressé par les examens.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. | est inquiet quand il sait qu'il aura un examen.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 |

\* : énoncés inversés

## B.7 Perception positive des activités et défis d'apprentissage

**Pour cette année dans ton école secondaire, indique à quel point tu es d'accord avec ce que décrit chacun des énoncés suivants.**

1	2	3	4	5
Pas du tout	Un peu	Moyennement	Pas mal	beaucoup

1. Les travaux et les examens font plus appel à notre intelligence.
2. Les façons d'enseigner et les activités proposées en classe sont plus variées (projets plus importants, travaux en grande équipe, ateliers, etc.). 1 2 3 4 5
3. Les cours et les travaux sont plus intéressants 1 2 3 4 5
4. Les professeurs nous traitent comme des personnes responsables. 1 2 3 4 5
5. Les professeurs expliquent mieux leur matière. 1 2 3 4 5
6. Les professeurs donnent des cours plus intéressants 1 2 3 4 5

## B.8 Perception négative des activités et défis d'apprentissage

**Pour cette année dans ton école secondaire, indique à quel point tu es d'accord avec ce que décrit chacun des énoncés suivants.**

1	2	3	4	5
Pas du tout	Un peu	Moyennement	Pas mal	beaucoup

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Les travaux et devoirs à faire sont vraiment difficiles                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Il y a beaucoup plus de travaux et de devoirs à faire  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. J'ai de moins bonnes notes qu'au primaire  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. J'ai de la difficulté à être parmi les meilleurs de la classe                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Je suis plus gêné de me faire poser des questions en classe si je suis incapable de répondre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. J'ai de la difficulté à comprendre dans certaines matières                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |