

Le rôle du sentiment d'imposture et les anticipations d'élèves de sixième année dans leur adaptation au début du secondaire

ANDRÉE-ANN LABRANCHE, B. Sc.¹, THÉRÈSE BOUFFARD, Ph. D.¹, & CAROLE VEZEAU, Ph. D.²

¹Université du Québec à Montréal ²Collège régional de Lanaudière à Joliette

La transition du primaire au secondaire est, pour plusieurs élèves, porteuse d'inquiétudes et d'espoirs envers le fonctionnement de leur futur milieu. En raison des incertitudes devant les exigences du futur milieu, elle coïnciderait aussi chez certains avec l'émergence d'un sentiment d'imposture. Cette étude examine chez 578 élèves (306 filles) ayant répondu à des questionnaires en sixième année et en secondaire 1, le lien entre leur sentiment d'imposture et leurs anticipations envers le secondaire. Elle vérifie aussi si le sentiment d'imposture en sixième année contribue à leur adaptation à leur arrivée au secondaire. Les résultats indiquent un lien positif entre le sentiment d'imposture et les anticipations négatives ($r = .39$), mais pas de lien avec les anticipations positives. Le sentiment d'imposture des élèves est lié significativement aux indicateurs de leur adaptation motivationnelle, émotionnelle et cognitive.

Mots-clés : transition primaire-secondaire, sentiment d'imposture, anticipations négatives et positives, adaptation motivationnelle, affective et cognitive

For many students, the transition from elementary to secondary school is a time of concern and hope for their functioning in their future environment. Because of the uncertainties about the demands of the future environment, it also coincides with the emergence of impostorism for some. This study examined 578 students (306 girls) who responded to questionnaires in Grade 6 and Secondary 1 to determine the relationship between their feelings of impostorism and their expectations of secondary school. It also examined whether the feeling of impostorism in grade 6 contributed to their adjustment to secondary school. The results show a positive relationship between impostorism and negative expectations ($r=0.39$), but no relationship with positive expectations. Students' impostorism is significantly related to indicators of their motivational, emotional and cognitive adjustment.

Keywords: primary-secondary transition, impostorism, negative and positive anticipation, motivational, emotional and cognitive adjustment

La transition du primaire au secondaire est généralement vue comme une expérience de vie stressante pour la plupart des élèves. Elle est également un événement développemental important porteur d'effets significatifs à long terme sur l'adaptation de certains jeunes (Chung et al., 1998; Lipss, 2005; Roderick & Camburn 1999; Wigfield & Wagner, 2005). C'est avec un mélange d'espoirs, d'appréhensions et d'inquiétudes que de nombreux élèves de sixième année entrevoient leur passage à l'école secondaire (Akos, 2002; Denoncourt et al., 2004). Par ailleurs, les transitions scolaires étant des moments propices de remise en question de ses capacités (Bouffard et al., 2001; Wigfield et al., 1991), il est vraisemblable que certains jeunes craignent d'avoir du mal à se montrer aussi compétents qu'auparavant, ou autant que les autres s'y attendent.

Les auteures remercient le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada dont la subvention à la 2ème auteure a rendu cette recherche possible. Elles remercient aussi les écoles, les parents et surtout les élèves pour leur généreuse collaboration. Merci d'adresser toute correspondance concernant cet article à Thérèse Bouffard (courriel : bouffard.therese@uqam.ca)

En effet, certains auteurs ont proposé que le passage à l'école secondaire coïncide avec l'émergence d'un sentiment d'imposture chez certains élèves où ceux-ci sont convaincus que les autres leur prêtent une compétence supérieure à celle qu'ils estiment avoir (Fruhan, 2002). Des études ont déjà montré que le sentiment d'imposture nuit au bon fonctionnement scolaire et au bien-être des élèves (Bouffard et al., 2003; Cozzarelli & Major, 1990; Grenon & Bouffard, 2016), mais aucune ne l'a examiné dans le contexte de la transition du primaire au secondaire. La première hypothèse de cette étude est que les anticipations envers l'école secondaire et le sentiment d'imposture d'élèves de sixième année sont liés. La deuxième hypothèse est que le sentiment d'imposture des élèves en sixième année est lié à une moins bonne adaptation lors de leur arrivée au secondaire.

Transition primaire-secondaire et anticipations

En raison des incertitudes qui lui sont associées, la perspective de la transition du primaire au secondaire peut 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 et al., 2001; Denoncourt, 2005; Eccles & Midgley, 1997) et une augmentation de l'anxiété d'évaluation (Fleury-Roy, 2016) ont été 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 et 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 alors que cette même situation perçue comme étant sous le contrôle de cette personne est vue comme un défi à relever (Compas et al., 1989), alors que cette même situation au passage à l'école secondaire.

Si la perspective de la transition induit chez la plupart des élèves un sentiment généralisé d'inquiétude, 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 Sirsch (2003), pour ne nommer que ces études, 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; Denoncourt et al., 2004; Graham & Hill, 2003; Zeedyk et al., 2003). Les inquiétudes rapportées par les filles et les garçons concernaient surtout la possibilité de victimisation par les élèves plus vieux, les changements dans les relations avec les pairs, des exigences plus grandes des activités scolaires et des enseignants, et la réussite scolaire (Akos, 2002; Bailey et al., 2015; Graham & Hill, 2003; Nottelmann, 1987; Sirsch, 2003; Wentzela et al., 2018). Cependant, tous les élèves n'entrevoient pas leur passage au secondaire de la même manière et certaines études ont montré que les anticipations envers le secondaire peuvent être fonction de caractéristiques individuelles.

Anticipations et caractéristiques individuelles

Selon le genre des adolescents, certaines études indiquent que les filles rapportent généralement davantage d'anticipations négatives que les garçons, mais aucune différence de genre n'a été observée dans les relations entre les anticipations et l'adaptation scolaire lors de la transition (Denoncourt et al., 2004; Fleury-Roy, 2016; Waters et al., 2014). Dans l'étude de Sirsch (2003), les élèves timides ou inquiets envers

les réactions des autres à leur égard et ceux ayant une estime de soi et un sentiment d'acceptation sociale faibles rapportaient plus d'anticipations négatives que leurs camarades envers les aspects sociaux du futur milieu. Ces anticipations négatives relatives aux aspects scolaires étaient liées à une anxiété d'évaluation élevée et à une perception de compétence scolaire et athlétique faible. Boislard et Poulin (2002) ont remarqué que les élèves du primaire étant victimes de rejet ou d'intimidation par leurs pairs s'inquiétaient plus que les autres de leur passage au secondaire. Des auteurs ont montré qu'un style optimiste peut agir comme un mécanisme d'adaptation; les élèves plus optimistes dans la vie auraient surtout des attentes positives envers le secondaire (Denoncourt et al., 2004; Longaretti, 2006). Pour sa part, Van Ophuysen (2009) a observé que les élèves disant aimer leur école primaire exprimaient leur espoir de réaliser leurs objectifs et de s'adapter à leur nouvel environnement alors que ceux qui ne l'aiment pas rapportaient des préoccupations négatives envers cet événement à venir.

Enfin, certaines études ont insisté sur le rôle de la perception de la compétence des jeunes dans leurs anticipations. Un processus reconnu pour accompagner les transitions concerne la remise en question de ses capacités (Bandura, 1986; Berndt & Mekos, 1995; Harter, 2012; Lazarus & Folkman, 1984). Les incertitudes envers le fonctionnement du nouveau milieu et les exigences à atteindre pour bien réussir peuvent susciter des questions quant au fait d'être assez compétent pour parvenir au succès scolaire souhaité (Bouffard et al., 2001). Si l'étude de Denoncourt et al. (2004), rapporte que les élèves ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé expriment moins d'anticipations négatives envers le secondaire, celle de Fleury-Roy (2016) souligne que les élèves sous-estimant leur compétence scolaire réelle rapportaient moins d'anticipations positives et plus d'anticipations négatives envers le secondaire. Selon Van Ophuysen (2009), une auto-évaluation positive de sa compétence scolaire permet de percevoir l'école secondaire comme un défi. Curieusement, Berndt et Mekos (1995) ont observé que les élèves ayant de meilleures notes avaient une perception plus négative de la future transition à venir. Selon ces auteurs, ceci pouvait refléter leur crainte d'avoir du mal à se montrer aussi compétents qu'auparavant ou du moins, pas autant que les autres peuvent s'y attendre. Cette crainte est au cœur du sentiment d'imposture dont les participantes de l'étude de Fruhan (2002) situaient les premières manifestations approximativement au moment de cette transition et de leur passage à l'adolescence.

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 de leur conviction d'occuper un poste au-delà de leurs compétences qui amenait ces femmes à consulter pour comprendre 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. De nos jours, les résultats des études ont établi que le sentiment d'imposture peut se manifester indépendamment du sexe et du statut professionnel (Bernard et al., 2002; Mattie et al., 2008 ; Vergauwe et al., 2015). Enfin, ce sentiment est vu par les premiers chercheurs de ce domaine comme un phénomène dont l'expression fluctue en fonction des circonstances de vie. Ce sentiment est susceptible d'augmenter quand la personne débute une nouvelle tâche, arrive dans un nouvel environnement ou entreprend une transition de vie (Clance, 1987; Clance & Imes, 1978; Harvey & Katz, 1985).

Le sentiment d'imposture concerne typiquement la conviction d'une personne que les autres la jugent plus compétente qu'elle ne l'est en réalité et, se sentant responsable de cette perception biaisée d'autrui à son égard, elle a le sentiment de les tromper, d'être fautive. Elle est consciente que son image privée et son image 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).

Corrélat du sentiment d'imposture

Un symptôme lié au sentiment d'imposture est sans conteste un sentiment d'anxiété élevé (Bernard & al., 2002; Bouffard et al., 2011; Clance & O'tool, 1988; Vergauwe et al., 2015). Vécu clandestinement avec en filigrane une sensation de 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 personnes ressentant un sentiment d'imposture ont une estime de soi fragile contingente à leurs réalisations personnelles (Bouffard et al., 2011; Chayer, 2017; Langford & Clance, 1993; Leary, 2005). Elles tendent à rapporter peu de confiance en soi et un faible sentiment de compétence (Caselman et al., 2006;

Langford & Clance, 1993). Elles ressentent une pression élevée envers la réussite, sont très autocritiques et se sentent frustrées devant la difficulté d'atteindre leurs standards personnels de réussite (Clance & Imes, 1978; Kolligian & Sternberg, 1991) et rapportent un sentiment d'inauthenticité et des symptômes dépressifs (Caselman et al., 2006; Clance & Imes, 1978; Harvey & Katz, 1985; Kolligian & Sternberg, 1991). Ces personnes tendent aussi à utiliser des stratégies de présentation de soi minoratives (McElwee & Yurak, 2007). Ainsi, l'ensemble des études indique que si le sentiment d'imposture n'empêche pas une certaine réussite, il peut être une source de détresse psychologique pour les personnes qui l'éprouvent (Clance & O'Toole, 1987; Henning et al., 1998).

Encore aujourd'hui, les études sur le sentiment d'imposture ont surtout été réalisées chez des adultes et celles faites auprès des participants plus jeunes sont peu fréquentes. Pourtant, dans les études conduites auprès d'adolescents, la présence du sentiment d'imposture est semblable à ce qui est observé chez les adultes (Caselman et al., 2005; Cokley et al., 2013; Cromwell et al., 1990; Leary et al., 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 que chez les filles. De plus, comme chez les adultes, ce sentiment était lié positivement à leur sensibilité envers les erreurs, leur anxiété d'évaluation et leur sentiment de non-contrôle relativement à leurs résultats scolaires tout en étant négativement lié à leur perception de compétence et leur estime de soi. Autant chez les garçons que chez 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 de l'adaptation liée au passage de l'école primaire à l'école secondaire.

Adaptation à la transition au secondaire

L'enjeu central de la transition des jeunes vers l'école secondaire est leur adaptation à leur nouveau milieu. Cette transition a été identifiée comme une tâche potentiellement difficile au cours de laquelle les jeunes sont confrontés à de nombreux défis, dont certains sont d'ordre motivationnel, émotionnel et intellectuel (Estell et al., 2007). De plus, si un indicateur bien connu de leur adaptation concerne leurs résultats scolaires, des auteurs insistent sur l'importance d'examiner des indices autres qui couvrent d'autres facettes d'une bonne adaptation (Perry & Weinstein, 1998). Dans cette optique, notre

étude s'intéresse à l'adaptation selon trois dimensions : motivationnelle, émotionnelle et cognitive.

La dimension motivationnelle concerne le sentiment de compétence et la motivation. Selon la théorie des attentes et des valeurs (Wigfield et al., 2006), celle des buts d'apprentissage (Ames, 1992; Dweck, 1992; Nicholls, 1984), ou encore celle de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985) le sentiment de compétence et la motivation sont reconnus comme des facteurs clés dans le processus d'apprentissage des élèves et contribuent à leur rendement scolaire. Vus comme des ressources motivationnelles internes des élèves, ces deux facteurs agissent comme régulateurs dans la détermination des buts qu'ils se donnent et dans les efforts qu'ils consentent pour les atteindre (Bouffard, 1998; Bouffard & Bordeleau, 1997, Eccles et al., 1993; McCombs, 1989).

Au plan de l'adaptation émotionnelle, nous avons porté notre attention sur l'anxiété d'évaluation. Les exigences plus grandes des activités scolaires, l'encadrement moins personnalisé des enseignants et l'importance plus grande accordée à la performance scolaire sont des aspects susceptibles d'agir sur l'anxiété des élèves envers les évaluations. Cette anxiété est une réaction émotionnelle qui surgit dans un contexte d'appréhension de l'évaluation (McDonald, 2001; Zeidner, 1998). Elle est considérée comme étant l'émotion la plus perturbante en milieu scolaire (Pekrun, 2006) et se caractérise par une propension à vivre des émotions négatives en contexte d'évaluation. Cela peut nuire aux processus cognitifs (attention et compréhension des consignes) et aux comportements à adopter dans la tâche comme la persévérance et la flexibilité (Cassady & Johnson, 2002; Chamorro-Premuzic et al., 2008; Hembree, 1988; Zeidner, 1998).

Enfin, l'adaptation cognitive implique la perception positive et négative des activités et des défis d'apprentissage en lien avec la matière et les cours. À l'école secondaire, cela se traduit par plusieurs enseignants ayant des méthodes, des attentes et des exigences différentes, des matières scolaires variées, des critères d'évaluation variant selon les enseignants et les matières, etc. La sélection des stratégies les plus appropriées à l'atteinte des objectifs visés est facilitée par le fait de réagir de manière appropriée à un tel environnement et aux demandes qui y ont cours. Ainsi, savoir s'y adapter et en tirer profit importent dans une adaptation cognitive réussie (Jamain et al., 2020; Pressley & Harris, 2006).

La présente étude

La transition du primaire au secondaire est une étape charnière dans le cheminement scolaire des

adolescents. Outre les anticipations envers le futur milieu scolaire, cette transition donne lieu à une remise en question de leurs compétences. Cette dernière peut amener certains élèves à se convaincre qu'ils n'ont probablement pas les compétences nécessaires pour parvenir à réussir aussi bien que ce à quoi ils ont habitué leurs parents et leurs enseignants durant le primaire. L'émergence de cette conviction secrète, soit de ne pas être à la hauteur des attentes d'autrui et de ressentir un sentiment d'imposture peut, comme les anticipations négatives, se traduire par des difficultés dans l'adaptation du jeune. Si les doutes peuvent être normaux quand la personne est confrontée à de nouveaux apprentissages, chez celle ayant un sentiment d'imposture, les doutes se multiplient et se combinent à la peur d'être démasquée et de perdre l'amour et le respect de ceux qui comptent à leurs yeux. À notre connaissance, aucune étude n'a encore examiné la relation entre les anticipations des élèves de sixième année envers leur passage au secondaire et leur sentiment d'imposture. Ceci implique qu'on ignore si, en contexte de transition scolaire, le sentiment d'imposture n'est pas simplement une autre forme d'anticipations négatives envers le futur milieu. Au plan théorique, l'examen simultané de ces deux variables et de leur relation pourrait permettre de vérifier si les deux phénomènes sont distincts. Par ailleurs, le sentiment d'imposture n'a encore jamais été mis en relation avec l'adaptation des jeunes lors de leur première année au secondaire. Être en mesure de détecter la présence du sentiment d'imposture chez des élèves avant leur transition à l'école secondaire pourrait permettre aux adultes, parents et enseignants, de rassurer ces jeunes. En effet, leur indiquer que leurs capacités intellectuelles croissantes seront à la hauteur des défis à venir pourrait permettre d'augmenter leur confiance en eux et de diminuer leur anxiété, ce qui les aiderait à trouver et à mettre en place des stratégies d'adaptation efficaces. Enfin, comme nous l'avons mentionné, les anticipations positives et négatives peuvent concerner une diversité d'aspects tels que la structure, les règles et la discipline du milieu (organisationnel), sur la nécessité de se faire de nouveaux amis, le changement de statut des plus âgés aux plus jeunes de l'école et le grand nombre d'enseignants (social). D'autres dimensions à considérer peuvent être la complexité et la variété des contenus académiques, le style des enseignants et leurs exigences (scolaire). Alors qu'il est théoriquement possible que ces divers aspects aient un impact différent sur l'adaptation lors du passage au secondaire, les études les confondent en les regroupant généralement dans des types d'anticipation distincts. Dans la présente étude, nous avons choisi de nous intéresser qu'aux aspects scolaires relatifs aux anticipations positives et négatives envers le secondaire.

Objectifs et hypothèses

Le premier objectif de la présente étude est d'examiner la relation entre le sentiment d'imposture en sixième année et les anticipations scolaires positives et négatives envers le secondaire. Le deuxième objectif est de vérifier si le sentiment d'imposture des élèves en sixième année contribue à leur adaptation scolaire en secondaire 1 au-delà de la contribution des anticipations positives et négatives. L'adaptation scolaire est examinée selon trois dimensions : motivationnelle, émotionnelle et cognitive. 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 d'évaluation contribuait aussi, sur le plan émotionnel, à l'adaptation scolaire; cette variable sera retenue comme un indice de l'adaptation émotionnelle en secondaire 1. Enfin, envisager que l'intérêt des activités et les défis du nouveau milieu scolaire l'emportent sur les difficultés est considéré comme un indice d'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, on sait que le sentiment d'imposture est lié au sentiment de compétence, lui-même lié aux anticipations négatives. Notre première hypothèse est que plus les élèves ont un sentiment d'imposture élevé en sixième année, plus ils ont d'anticipations négatives et moins ils ont d'anticipations positives envers le secondaire. Comme nous l'avons expliqué précédemment, certaines études montrent l'impact négatif du sentiment d'imposture et des anticipations négatives dans le fonctionnement scolaire. Notre deuxième hypothèse est que les anticipations négatives et positives et le sentiment d'imposture sont liés aux indices de l'adaptation des élèves en secondaire 1. Plus précisément, il est attendu que plus les anticipations négatives des élèves en sixième année sont élevées, moins leur adaptation en secondaire 1 sera positive, alors que ce sera l'inverse pour ceux ayant plus d'anticipations positives. Cependant, le sentiment d'imposture élevé en sixième année sera également lié négativement à l'adaptation et ajoutera un pourcentage de variance significatif à celui lié aux anticipations. À ce jour, quelques différences ont été observées entre les garçons et les filles dans les études sur les anticipations envers la transition au secondaire. Dans le cas du sentiment d'imposture, la question des différences de genre n'est pas consensuelle; certaines n'en trouvent pas (Bernard et al., 2002; Bouffard et al., 2011; Caselman et al., 2006; Cromwell et al.,

1990), d'autres oui (Li et al., 2014). Par prudence, nous contrôlerons le genre des élèves lors des analyses. Diverses études ont montré qu'un niveau d'éducation parentale plus élevé est lié à des attentes plus élevées de rendement scolaire de l'enfant et à plus de disponibilité des parents pour le soutenir (Davis-Kean, 2005; Kaplan et al., 2001; Kohen et al., 1999). Nous vérifierons la pertinence de contrôler l'effet de la scolarisation des parents lors des analyses. 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.

Méthodologie

Participants

Cette étude s'insère dans un projet de recherche longitudinale plus vaste portant sur l'évolution de diverses caractéristiques individuelles et pour lequel un certificat éthique a déjà été accordé par le comité institutionnel de l'université. Le recrutement a eu lieu dans plusieurs écoles primaires francophones de la Rive-Nord de Montréal. Des neuf écoles participantes, sept desservent une clientèle de milieu socio-économique moyen et les deux autres une clientèle de milieu socio-économique faible. Environ 95 % des parents ont donné leur consentement à la participation de leur enfant et un peu plus de 90 % ont indiqué être d'origine canadienne-française. La scolarité respective des pères et des mères était la suivante : 0,3 % et 0,8 % n'avaient aucun diplôme, 54 % et 44,4 % avaient complété leur secondaire ou un diplôme d'études professionnelles, 23,2 % et 33,7 % avaient complété un diplôme d'études collégiales et 22,5 % et 21,1 % avaient un diplôme universitaire.

L'échantillon comprend 578 élèves (306 filles et 272 garçons) ayant été examinés en sixième année du primaire ($M = 11.18$ ans, $\bar{E}-T = .38$) et en secondaire 1 et pour qui les données sur les variables à l'étude étaient complètes. Parmi les 611 élèves rencontrés en sixième année, 33 ne figuraient plus sur les listes de la commission scolaire l'année suivante et n'ont pu être retrouvés, en raison vraisemblablement au déménagement de la famille hors du territoire de la commission scolaire. La comparaison des mesures prises en sixième année chez ces élèves et chez ceux ayant participé en secondaire un ne montre aucune différence significative quant aux variables étudiées (âge, leur sexe, leurs anticipations positives et négatives et leur sentiment d'imposture).

La cueillette de données s'est déroulée une fois par année, à chaque printemps du projet de recherche et, à l'exception de la mesure d'habiletés mentales et de celles du niveau de scolarité des parents prises lors de la première année de ce projet, les données de la

présente étude ont été recueillies quand les élèves étaient en sixième année puis l'année suivante en secondaire 1. Les énoncés des variables de cette étude étaient insérés au hasard parmi les 249 énoncés composant le questionnaire du projet de recherche. Cette précaution a été prise pour éviter que l'élève consulte ses réponses précédentes afin d'ajuster d'un énoncé à l'autre, permettant du même coup de renforcer la crédibilité et la cohérence interne des variables.

Instruments de mesure

Les anticipations positives et négatives en sixième année. Les énoncés pour mesurer les aspects scolaires des anticipations sont repris du questionnaire de Denoncourt et al. (2004) qui comprend deux sous échelles : une sur les anticipations positives et l'autre sur les anticipations négatives des élèves envers le secondaire. Les anticipations positives comprennent six énoncés ($\alpha = .75$) relatifs à la qualité et à l'intérêt envers les cours futurs. Pour chaque énoncé, 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 pourrait s'attendre quand il serait en secondaire 1 l'année suivante. Voici un exemple d'un des énoncés du questionnaire : *Les professeurs expliqueront bien leur matière.* Les anticipations négatives comprennent 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 son arrivée au secondaire. Un exemple de l'un des énoncés est : *J'ai peur d'avoir de la difficulté à comprendre certaines matières.*

Sentiment d'imposture en sixième année. Le sentiment d'imposture a été mesuré à l'aide du questionnaire du *Sentiment d'Imposture pour Enfants et Adolescents* (Bouffard et al., 2011). Portant spécifiquement sur l'intelligence que l'élève croit que les autres lui attribuent, l'instrument qui comprend huit énoncés permet de mesurer les 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. 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 de ce questionnaire ($\alpha = .84$) est satisfaisante.

Adaptation en secondaire 1. L'adaptation des élèves en secondaire 1 a été mesurée selon trois

dimensions : motivationnelle, émotionnelle et cognitive.

La dimension motivationnelle implique 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 un exemple d'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 leur compétence est élevée. L'indice de cohérence interne de l'échelle est satisfaisant ($\alpha = .78$). La motivation a été mesurée à l'aide du questionnaire de Bordeleau (2000) repris du *Academic Intrinsic Motivation in Young Elementary School Children* de Gottfried (1990). Il comprend cinq énoncés demandant à l'élève d'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. En 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 ($\alpha = .65$) est satisfaisant. La relation entre la perception de la compétence et la motivation a aussi été calculée et atteint .58. Par souci de parcimonie, un score moyen des deux variables a alors été calculé et a été utilisé dans les analyses subséquentes comme indicateur de l'adaptation motivationnelle. La cohérence interne de l'ensemble des énoncés regroupés atteint $\alpha = .81$.

La dimension émotionnelle de l'adaptation réfère à l'anxiété d'évaluation mesurée à l'aide de cinq énoncés repris et adaptés de l'*Échelle des émotions académiques* 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 ($\alpha = .85$). 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 al. (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 et ont été reformulés pour cibler la situation actuelle (par exemple : *Les professeurs expliquent bien leur matière*). Six autres énoncés réfèrent aux

perceptions négatives des aspects que les élèves craignaient voir survenir et ont été 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 l'énoncé décrivait 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, puis celui obtenu pour les perceptions négatives est soustrait de celui des perceptions positives. Plus le score résultant est positif et élevé, plus il indique que l'élève a une perception positive des activités et des défis d'apprentissage au secondaire. Cette mesure sert d'indicateur de l'adaptation cognitive.

Habiletés mentales. Les habiletés mentales ont été mesurées à l'aide de *l'épreuve d'habileté Mental Otis-Lennon*, niveau élémentaire 2 (Sarrazin et al., 1983) adapté pour les élèves de quatrième et cinquième année. Cet instrument sert à mesurer les habiletés mentales relatives aux apprentissages scolaires. Il comporte 80 questions à choix multiples et est composé de chiffres, de mots et d'images faisant appel aux connaissances générales telles des habiletés mathématiques, au vocabulaire et à la sériation. Le total de bonnes réponses est alors converti en un indice d'habiletés mentales selon l'âge du participant.

Procédure

Lors de la première année du projet de recherche dans laquelle 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 et al., 2006), cette passation n'a pas été reprise les années suivantes. La passation des questionnaires pour la présente étude a eu lieu lors d'une séance collective durant les heures de classe ordinaire. Les questionnaires ont été remplis de façon individuelle et confidentielle. Afin d'aider les élèves pouvant encore avoir des difficultés de décodage et d'imposer un rythme de passation régulier pour tous, une assistante de recherche a lu chaque question à voix haute. Une deuxième assistante était disponible pour répondre aux questions individuelles au besoin. Le sentiment d'imposture et les anticipations positives et négatives ont été mesurés en sixième année du primaire et les dimensions de l'adaptation ont été évaluées en secondaire 1.

Résultats

Des statistiques descriptives ont d'abord été conduites. Une analyse de corrélation a ensuite permis d'identifier parmi le genre des élèves, leur score

d'habiletés mentales, la scolarité des pères et celles des mères, les covariables pertinentes à retenir dans les analyses subséquentes. Puis, des analyses de régression hiérarchique ont été réalisées pour vérifier les relations prédites dans nos hypothèses.

Statistiques descriptives

L'analyse descriptive des données a permis de s'assurer de la normalité de leur distribution. Les valeurs d'asymétrie et d'aplatissement 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 trouvée dans notre échantillon (score Z de $\pm 3.29 \hat{E}.T$ de la moyenne).

Analyse corrélationnelle

Une analyse de corrélation de Pearson a indiqué que ni la scolarité du père ni celle de la mère ne sont liées à l'une ou l'autre des variables d'adaptation. La scolarité des parents n'a donc pas été retenue dans les analyses subséquentes. Les constats suivants ressortent de l'analyse de corrélation dont les résultats sont présentés dans le Tableau 1 suivant. Le sexe est lié à l'adaptation émotionnelle ($r = .24$) et cognitive ($r = -.08$) et les habiletés mentales sont liées à l'adaptation motivationnelle ($r = .23$) et émotionnelle ($r = -.13$). Être une fille peut aussi être lié à moins d'anticipations positives ($r = -.17$), à plus d'anticipations négatives ($r = .15$), mais sans n'être pas lié au sentiment d'imposture ($r = .02$). Les habiletés mentales ne sont pas liées aux anticipations positives ni aux négatives, mais le sont négativement avec le sentiment d'imposture ($r = -.10$). Enfin, aucun lien n'a été observé entre les deux types d'anticipations, alors que le sentiment d'imposture est lié positivement aux anticipations négatives. Tout en confirmant notre première hypothèse quant au lien entre ces deux variables, la relation de .40 entre ces deux variables indique que bien qu'apparentées, elles représentent cependant des concepts distincts.

Analyses de régression

Notre deuxième hypothèse prédisait que les anticipations positives et négatives des élèves en sixième année seraient liées à leur adaptation en secondaire 1, et que leur sentiment d'imposture contribuerait également à cette adaptation. Des régressions hiérarchiques ont été réalisées avec chacune des dimensions de l'adaptation comme variable dépendante. Afin de cerner la contribution particulière du sentiment d'imposture, 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 l'a été dans un troisième bloc.

Tableau 1

Matrice de corrélations entre les variables

	HM	AP	AN	SI	AM	AE	AC
Sexe ¹	.04	-.17***	-.15**	.02	.03	.24***	-.08*
HM		.07	-.04	-.10*	.23***	-.13**	.04
AP			-.01	.02	.17***	-.06	-.23***
AN				.40***	-.23***	-.25***	-.21***
SI					-.30***	.23***	-.26***
AM						-.28***	.59***
AdE							-.33***
AC							

Note. ¹ Garçons = 0; Filles = 1; HM = Habiletés mentales; AP = Anticipations positives; AN = Anticipations négatives; SI = Sentiment d'imposture; AM = Adaptation motivationnelle; AE = Adaptation émotionnelle; AC = Adaptation cognitive
* $p < .05$ ** $p < .005$ *** $p < .001$.

Comme le montre le Tableau 2, les habiletés mentales et le sexe des élèves expliquent 5 % de la variance dans l'adaptation motivationnelle en secondaire 1. L'introduction des anticipations positives et négatives en sixième année ajoute 7,8 % d'explication de la variance. Enfin, l'insertion du sentiment d'imposture dans le modèle de régression ajoute 4,3 % à la variance expliquée, ce qui correspond à 25,2 % de la variance totale ($F(5, 570) = 23.93, p < .001$). Avoir plus d'anticipations positives en sixième année est donc liée à une meilleure adaptation motivationnelle ($b = 0.17$) en secondaire 1. Inversement, plus d'anticipations négatives ($b = -.14$) et un sentiment d'imposture plus élevé en sixième année sont liés ($b = -.23$) à une moins bonne adaptation motivationnelle. Par conséquent, il apparaît clairement que le sentiment d'imposture n'est pas réductible aux anticipations négatives et qu'il a une contribution propre à l'adaptation motivationnelle des jeunes lors de leur arrivée au secondaire.

Concernant l'adaptation émotionnelle, être une fille et avoir un score plus faible d'habiletés mentales est lié à plus d'anxiété d'évaluation en secondaire 1, ce qui explique 7,45 % de la variance. Les anticipations positives et négatives augmentent de 4,5 % la variance expliquée et le sentiment d'imposture ajoute 2,4 % pour une contribution de 15,8 % de la variance totale ($F(5, 570) = 18.88, p < .001$). Les valeurs rapportées dans le Tableau 3

montrent que plus d'anticipations négatives ($b = .15$) et un sentiment d'imposture élevé ($b = .15$) en sixième année du primaire prédisent plus d'anxiété d'évaluation en secondaire 1. Inversement, les élèves ayant en sixième année du primaire davantage d'anticipations positives rapportent moins d'anxiété en secondaire 1.

Enfin, pour ce qui est de l'adaptation cognitive, elle n'est pas liée au sexe ni aux habiletés mentales des élèves. Les deux types d'anticipations ajoutent 8,6 % à la variance expliquée alors que l'introduction du sentiment d'imposture en ajoute 3,8 % ($F(5, 570) = 17.47, p < .001$), ce qui correspond à 30,6 % de la variance totale. Plus les élèves avaient, en sixième année, d'anticipations positives ($b = .22$), plus ils ont une perception positive des activités et des défis d'apprentissage en secondaire 1. Inversement, plus ils avaient d'anticipations négatives ($b = -.12$) et un sentiment d'imposture élevé ($b = -.21$), moins leur perception des activités et défis d'apprentissage en secondaire 1 est positive.

Discussion

La perspective de la transition du primaire au secondaire semble susciter chez l'élève un mélange d'espoirs et d'incertitudes envers le fonctionnement du nouveau milieu et les exigences à atteindre pour bien y réussir. Ces incertitudes sont de nature à

SENTIMENT D'IMPOSTURE, ANTICIPATIONS ET ADAPTATION

Tableau 2

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

	R^2	ΔR^2	β
Bloc 1	.053	.053***	
Sexe			.02
Habilités mentales			.23***
Bloc 2	.131	.078***	
Sexe			.08
Habilités mentales			.21***
Anticipations positives			.17***
Anticipations négatives			-.14***
Bloc 3	.173	.043***	
Sexe			.08
Habilités mentales			.19***
Anticipations positives			.17***
Anticipations négatives			-.14**
Sentiment d'imposture			-.23***

Note. * $p < .05$ ** $p < .005$ *** $p < .001$

provoquer des doutes quant au fait d'être assez compétent pour y parvenir (Berndt & Mekos, 1995; Bouffard et al., 2001). Ces doutes risquent d'autant plus d'être présents chez le jeune ayant un sentiment d'imposture, un phénomène dont l'expression fluctue en fonction des circonstances de vie. Ce sentiment risque particulièrement 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 du projet longitudinal de recherche dans lequel s'inscrit cette étude portant sur l'évolution de diverses caractéristiques individuelles, le premier objectif de cette étude visait à examiner chez des élèves de sixième année du primaire les liens entre leurs anticipations 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 leur adaptation motivationnelle, émotionnelle et cognitive ultérieure en secondaire 1.

Liens entre sentiment d'imposture et anticipations des élèves de sixième année

Concernant notre premier objectif, nous avons constaté que le sentiment d'imposture des jeunes de sixième année était lié à plus d'anticipations négatives envers leur futur passage au secondaire. Cependant, la variance partagée par le sentiment d'imposture et les anticipations négatives n'est que de 16 % ($r = .40$), ce qui suggère qu'il s'agit bien de deux concepts distincts. Ce sentiment d'imposture n'est pas lié aux anticipations positives, ce qui implique que de sentir moins compétent par rapport à ce que les autres croient n'est pas incompatible avec le fait d'entrevoir positivement la transition vers le secondaire. Ceci va dans le sens des résultats de l'étude de Denoncourt et al. (2004) ayant rapporté que le sentiment d'efficacité personnelle n'était pas lié aux anticipations positives, mais plutôt aux anticipations négatives. Dans notre étude, les jeunes ayant le sentiment que les autres surévaluent leur compétence ont plus de craintes envers le secondaire. On peut croire que ces craintes, la perspective d'y rencontrer des exigences hors de leurs capacités leur paraît comme autant de situations

Tableau 3

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

	R^2	ΔR^2	β
Bloc 1	.079	.079***	
Sexe			-.25***
Habilités mentales			-.14**
Bloc 2	.124	.045***	
Sexe			-.21***
Habilités mentales			-.13***
Anticipations positives			-.02
Anticipations négatives			-.24***
Bloc 3	.150	.024***	
Sexe			.22***
Habilités mentales			-.12**
Anticipations positives			-.02
Anticipations négatives			-.15***
Sentiment d'imposture			-.15***

Note. * $p < .05$ ** $p < .005$ *** $p < .001$

propices à dévoiler que leur compétence est moindre que celle qu'autrui leur attribue. Ainsi, avoir l'idée que leur compétence est inférieure à celle que les autres leur prêtent est associé à plus d'inquiétudes pour parvenir à répondre aux demandes futures de l'école secondaire. Ce résultat est conforme au constat de Fleury-Roy (2016) ayant montré que l'élève qui a en sixième 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 un grand nombre d'élèves et les anticipations négatives ainsi que le sentiment d'être un imposteur peut fragiliser certains d'entre eux, ce qui taxe d'autant plus leurs ressources adaptatives. Enfin, les anticipations négatives plus élevées chez les filles que les garçons ont déjà été notées dans d'autres études (Denoncourt et al., 2004; Fleury-Roy, 2016; Waters et al., 2014).

Anticipations, 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 sixième année, associé à leurs anticipations positives et négatives, était lié à leur adaptation en secondaire 1. Notre hypothèse était que les anticipations négatives des élèves en sixième année seraient liées négativement à leur adaptation en secondaire 1 alors que leurs anticipations positives seraient associées à une meilleure adaptation. 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. Sauf le lien attendu entre les anticipations positives et l'anxiété d'évaluation qui n'est pas observé, cette hypothèse est confirmée.

L'absence de lien entre les anticipations positives et l'anxiété d'évaluation a aussi été rapportée par Fleury-Roy (2016). Cependant, ces anticipations sont liées, positivement, aux indices d'adaptation motivationnelle et cognitive des jeunes. Plus ces derniers avaient d'attentes positives envers leur passage au secondaire, plus ils rapportaient avoir, une fois qu'ils y sont, une bonne adaptation

SENTIMENT D'IMPOSTURE, ANTICIPATIONS ET ADAPTATION

Tableau 4

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

	R^2	ΔR^2	β
Bloc 1	.008	.008	
Sexe			
Habilités mentales			-.08*
			.05
Bloc 2	.095	0.086***	
Sexe			-.01
Habilités mentales			.02
Anticipations positives			.22***
Anticipations négatives			-.21***
Bloc 3	.132	.038***	
Sexe			-.02
Habilités mentales			.00
Anticipations positives			.23***
Anticipations négatives			-.12**
Sentiment d'imposture			-.21***

Note. * $p < .05$ ** $p < .005$ *** $p < .001$

motivationale en ce qui a trait à une perception de leur compétence et une motivation positive envers les apprentissages. Avoir aussi des attentes plus positives envers le secondaire est associé à une perception plus 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. Ces élèves seraient aussi plus motivés et compétents pour trouver des stratégies efficaces pour affronter les difficultés qui surviennent et atteindre leurs objectifs.

Inversement, dans le cas des anticipations négatives, plus elles sont présentes en sixième année, moins l'élève rapporte, un an plus tard, une perception de compétence et une motivation positive. En outre, il perçoit moins positivement les défis d'apprentissage de son nouveau milieu et 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 et al. (2004), Rice et al. (2011) et Waters et al. (2014). Cela dit, autant dans ces études que dans la nôtre, il est impossible de savoir si ce que disent les élèves est simplement l'expression de leur optimisme ou de leur pessimisme après leur passage au secondaire ou si la nature positive ou négative de leurs attentes agit effectivement sur leur adaptation. En effet, l'optimisme est souvent vu comme un trait stable de la personnalité qui se manifeste des attentes positives que la personne généralise à divers espaces de sa vie (Scheier et al., 2001). Autrement dit, 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 leur vie en général.

Les résultats relatifs au sentiment d'imposture et à l'adaptation des élèves sont semblables à ceux observés pour les anticipations négatives et, conformément à notre hypothèse, expliquent un pourcentage significatif de la variance expliquée par les deux types d'anticipations dans l'adaptation des élèves. Ainsi l'élève qui pense, en sixième 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. Il perçoit aussi moins positivement les activités et les 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 à 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 al., 1989; 1993). On conçoit facilement que ces préoccupations soient encore plus importantes pour l'élève qui vit avec le sentiment d'être un fraudeur et qui 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 un 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) et de Want et Kleitman (2006) affirment que les personnes qui vivent avec la peur d'être démasquées seraient portées à adopter des stratégies d'auto handicap, leur donnant ainsi des raisons autres que leur supposé manque de capacités pour se justifier en cas d'échec. Par ailleurs, 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 ajoutés par le sentiment d'imposture, bien que significatifs sont généralement modestes. Cependant, le sentiment d'imposture est une expérience vécue de manière dissimulée, que la personne est non seulement peu encline à admettre, mais cherche à camoufler (Clance & Imes, 1978). Ainsi, son dévoilement peut ne représenter que la « pointe de l'iceberg », ce qui est de nature à obscurcir ses liens potentiels avec certains de ses corrélats dont un sentiment d'anxiété élevé (Bernard et al., 2002; Bouffard et al., 2011; Clance & O'tool, 1988; Vergauwe et al., 2015) une estime de soi fragile (Bouffard et al., 2011; Chayer, 2017; Langford & Clance, 1993; Leary, 2005) une faible confiance en

soi et un sentiment de compétence peu élevé (Caselman et al., 2006; Langford & Clance, 1993)

Limites et forces de l'étude

Comme toute autre recherche, cette étude comporte des limites. La première a trait à sa nature corrélationnelle : elle ne permet pas d'inférer des liens de causalité, ni même de connaître la direction de ces liens. Cette limite est particulièrement importante pour le premier objectif où la mesure des anticipations et du sentiment d'imposture a eu lieu au même moment. Cependant, pour ces variables comme pour celles du projet de recherche longitudinal plus vaste, les 20 énoncés étaient dispersés au hasard parmi les 249 énoncés du questionnaire de façon à diminuer la probabilité que les énoncés d'une même variable soient proches les uns des autres et que la personne cherche à répondre à tous de manière similaire. De plus, la lecture à voix haute de tous les énoncés par un des expérimentateurs imposait un rythme de réponse rendant difficile de revenir à des énoncés déjà répondus. La deuxième limite concerne l'utilisation de questionnaires auto-administrés où les élèves sont les seuls répondants, ce qui est propice à observer des liens entre les variables. Deux points sont à mentionner au sujet de ces questionnaires. Le premier concerne le fait que le sentiment d'imposture est vécu de façon clandestine et que la peur d'être démasqué est l'une de ses caractéristiques. Il est possible que les réponses des élèves aient été affectées par le souci de ne pas se révéler aux autres. Toutefois, les élèves eux-mêmes sont probablement les meilleurs évaluateurs de leur sentiment d'imposture et c'est sans doute la même chose pour les anticipations qu'ils entretiennent envers le secondaire. Le second point est que les questionnaires auto-administrés ont comme avantage de pouvoir permettre le recueil des données auprès d'échantillons de grande taille comme dans cette étude. Le fait cependant d'avoir, pour le deuxième objectif, des variables mesurées à un an d'intervalle réduit un peu le problème d'autocorrélation présent quand le même répondant répond à plusieurs variables à un même moment. Une troisième limite concerne la mesure des anticipations et de l'adaptation qui, l'une comme l'autre, ne couvre pas tous les aspects de ces variables. Nous avons choisi de nous limiter aux aspects scolaires et n'avons pas considéré les aspects organisationnels et sociaux. Ainsi, les résultats ne sont pas généralisables à ces dimensions de l'adaptation. Enfin, le caractère normatif de l'échantillon où la majorité des élèves est d'origine québécoise ne permet pas la généralisation des conclusions à des élèves ayant des caractéristiques particulières aux plans physiques (handicaps) ou intellectuels (déficience, douance) ou provenant de l'immigration ou de milieux socioculturels différents.

Cette étude comporte aussi certaines forces dont celle d'être la première à avoir analysé simultanément le rôle du sentiment d'imposture ainsi que des anticipations positives et négatives envers le secondaire dans l'adaptation des jeunes une fois qu'ils y sont parvenus. Ceci a permis d'avancer que les anticipations négatives et le sentiment d'imposture sont bien deux concepts théoriques distincts. Le devis longitudinal couvrant une période de deux ans a permis d'entrevoir le rôle additif des anticipations et du sentiment d'imposture d'élèves de sixième année sur leur adaptation après un événement important comme celui de leur passage au secondaire. Le fait d'avoir retardé l'examen de l'adaptation au printemps du passage 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). Enfin, les élèves participants sont issus de milieux socioéconomiques variés, la distribution des garçons et des filles est équilibrée et la contribution des habiletés mentales a été contrôlée; tous ces aspects sont aussi des points forts de cette étude.

Recherches et applications futures

Dans cette étude, nous n'avons retenu que la dimension scolaire de l'adaptation et fait appel aux élèves comme seuls répondants. Il serait intéressant de mesurer les autres dimensions de l'adaptation et de questionner également les enseignants sur leur perception de l'adaptation des élèves. Une autre étude avec des participants de diverses origines, y compris certains issus d'une immigration récente, ou encore présentant des particularités comme un TDAH ou d'autres troubles de santé mentale permettrait de valider les conclusions de cette étude.

En conclusion, cette étude a permis de constater que le sentiment d'imposture et les anticipations négatives envers le secondaire impliquent des coûts importants sur le plan de l'adaptation scolaire des élèves lors de leur arrivée au secondaire. Ces résultats soulignent l'importance 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 le primaire. Ce type de commentaires est généralement bien intentionné et vise à inciter les élèves à accroître leurs efforts et à s'habituer à travailler plus fort en préparation du secondaire. Or, ces propos tendent à augmenter les inquiétudes envers le futur milieu pour la plupart des élèves et, pour ceux vivant déjà un certain 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. Anticiper une complexité plus grande des activités scolaires au secondaire et la survenue probable de difficultés peut être positif. Quand cela se produit, l'élève n'a pas à les attribuer à un manque de compétence et à les voir comme des menaces, mais peut les considérer comme légitimes. Cette attitude est propice à la recherche de solutions et à la persévérance. Une bonne préparation des élèves à leur passage au secondaire nous semble ainsi devoir inclure un discours rassurant quant à l'équilibre entre l'augmentation de la complexité des apprentissages et l'augmentation concomitante de leurs capacités intellectuelles au cours de leurs années au secondaire.

Références

- Akos, P. (2002). Student perceptions of the transition from elementary to middle school. *Professional School Counseling, 5*, 339-345.
- Ames, C. 1992. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- 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*, 269-298. <https://doi.org/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. *RMLEOnline, 38*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/19404476.2015.11462118>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and actions*. New Jersey, United States: Prentice Hall.
- Benner, A. D. (2011). The transition to high school: Current knowledge, future directions. *Educational Psychology Review, 23*, 299-328. <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*, 356-376. <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*, 321-333. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA7802_07
- 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*, 123-142. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0501_6

- 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, Canada.
- 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, Montréal, Canada.
- Bouffard, T. (1998). A developmental study of the relationship between reading development and the self-system. *European Journal of Psychology of Education*, 13, 61-74.
- Bouffard, T., & Bordeleau, L. (1997). Croyances de contrôle et rendement scolaire chez des élèves francophones du primaire au Québec. *Journal International de Psychologie*, 32, 231-245.
- 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, 589-604. <https://doi.org/10.1007/BF03173199>
- Bouffard, T., Chayer, M.-H., & Sarrat-Vézina, É. (2011). Validation d'un questionnaire du sentiment d'imposture pour enfants et adolescents. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 43, 13-19. <https://doi.org/10.1037/a0020038>
- 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, 171-186. <https://doi.org/10.1348/00070990360626921>
- Caselman, T. D., Self, P. A., & Self, A. L. (2006). Adolescent attributes contributing to the impostor phenomenon. *Journal of Adolescence*, 29, 395-405. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.07.003>
- Cassady, J. C. (2010). Test anxiety: Contemporary theories and implications for learning. Dans Cassady, J. C. (Ed.), *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties* (pp. 5-26). United States: Peter Lang.
- Cassady, J. C. & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>
- Chamorro-Premuzic, T., Ahmetoglu, G., & Furnham, A. (2008). Little more than personality: Dispositional determinants of test anxiety (the Big Five, core self-evaluations, and self-assessed intelligence). *Learning and Individual Differences*, 18, 258-263. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.09.002>
- Chayer, M. H. (2017). *Les trajectoires développementales du sentiment d'imposture, ses antécédents familiaux et ses retombées dans l'adaptation psycho-scolaire d'élèves du secondaire* [Thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/11712/>.
- 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, 125-140. <https://doi.org/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, 83-101. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(97\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(97)00051-4)
- Clance, P. R., & O'Toole, M. A. (1987). The impostor phenomenon: an internal barrier to empowerment and achievement. *Women & Therapy*, 6, 51-64. https://doi.org/10.1300/J015V06N03_05
- Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The impostor phenomenon in high achieving women dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15, 241-247. <https://doi.org/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, 82-95. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2013.00029.x>
- Compas, B. E., Howell, D. C., Pares, V., & Williams, R. A. (1989). Parent and child stress and symptoms: An integrative analysis. *Developmental Psychology*, 25, 550-559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.4.550>
- Cowman, S. E., & Ferrari, J. R. (2002). "Am I for real?" Predicting impostor tendencies from self-handicapping and affective components. *Social Behavior and Personality*, 30, 119-126. <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, 401-417. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2013.00029.x>
- Cromwell, B., Brown, N., Sanchez-Hucles, F., & Adair, F. (1990). The impostor phenomenon and personality characteristics of high school honor students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 563-573.
- 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, 294-304. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. United States: Plenum Press.
- 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, Montréal, Canada.
- 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*, 71-89. <https://doi.org/10.7202/011770ar>
- Dweck, C. S. (1992). The study of goals in psychology. *Psychological Science, 3*, 165-167. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1992.tb00019.x>
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. Dans R. E. Ames & C. Ames (Eds.) *Research on motivation and education* (Vol. 3, pp. 139-186). United States: Academic Press.
- 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*, 553-574. <https://doi.org/10.1086/461740>
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, M. J., Thompson, J. H., Hutchins, B. C., & McDonough, E. M. (2007). Patterns of middle school adjustment and ninth grade adaptation of rural African American youth: grades and substance use. *Journal of Youth and Adolescence, 36*, 477-487. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9167-5>
- 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, Montréal, Canada.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic Intrinsic Motivation in Young Elementary School Children. *Journal of Educational Psychology, 82*, 525-538. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.525>
- Govaerts, S., & Grégoire, J. (2008). Development and construct validation of an academic emotions scale. *International Journal of Testing, 8*, 34-54. <https://doi.org/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, Montréal, Canada.
- Graham, C., & Hill, M. (2003). *Negotiating the transition to secondary school: Spotlight 39*. Glasgow: The SCRE Centre, University of Glasgow.
- Grenon, E., & 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*, 61-85. <https://doi.org/10.7202/1036894ar>
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development, 53*, 87-97. <https://doi.org/10.2307/1129640>
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*, (2nd ed). United States: Guilford Press.
- Harvey, J. C. & Katz, C. (1985). *If I'm successful, Why do I feel like a fake. The impostor phenomenon*. United States: Random House.
- Hembree, R. (1988). Correlates, Causes, Effects, and Treatment of Test Anxiety. *Review of Educational Research, 58*, 47-77. <https://doi.org/10.3102/00346543058001047>
- Henning, K., Ey, S., & Shaw, D. (1998). Perfectionism, the impostor phenomenon and psychological adjustment in medical, dental, nursing and pharmacy students. *Medical Education, 32*, 456-464. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.1998.00234.x>
- Jamain, L., Bouffard, T., & Pansu, P. (2020). Le lien entre le biais d'auto-évaluation de compétence et la performance scolaire : rôle de l'autorégulation et de la compréhension des attentes de l'enseignant par l'élève. *Revue canadienne de l'éducation, 43*, 197-228.
- 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*, 360-370. <https://doi.org/10.1080/00220670109598773>
- Kohen, D. E., Hertzman, C., & Brooks-Gunn, J. (1999, octobre). Neighbourhood affluence and school readiness. *Educational Quarterly Review, 6*, 44-52. Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/catalogue/81-003-X19990014701>
- Kolligian J., & Sternberg, R. J. (1991). Perceived fraudulence in young adults: Is there an impostor syndrome? *Journal of Personality Assessment, 56*, 308-326. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5602_10
- Langford, J., & Clance, P. (1993). The impostor phenomenon: recent research findings regarding dynamics, personality and family patterns and their implications for treatment. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 30*, 495-501. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.30.3.495>

- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress Appraisal and coping*. United States: Springer Verlag.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality, 1*, 141-169. <https://doi.org/10.1002/per.2410010304>
- Leary, M. R. (2005). Sociometer theory and the pursuit of relational value: Getting to the root of self-esteem. *European Review of Social Psychology, 16*, 75-111. <https://doi.org/10.1080/10463280540000007>
- 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*, 725-756. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00114>
- Lester, D., & Moleski, T. (1995). The impostor phenomenon in adolescents. *Psychological reports, 76*, 466. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.466>
- Li, S., Hughes, J. L., & Thu, S. M. (2014). The links between parenting styles and impostor phenomenon. *Psi Chi Journal of Psychological Research, 19*, 50-57. <https://doi.org/10.24839/2164-8204.JN19.2.50>
- Lipss, G. (2005). *Faire la transition : : les répercussions du passage de l'école primaire à l'école secondaire sur le rendement scolaire et l'adaptation psychologique des adolescents*. Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11f0019m/11f0019m2005242-fra.pdf>
- Longaretti, L. (2006). School transition: Aspirations and inspirations. Paper presented at the *Australian Association for Research in Education Conference*, Adelaide, South Australia.
- Mattie, C., Gietzen, J., Davis, S., & Prata, J. (2008). The impostor phenomenon: Self-assessment and competency to perform as a physician assistant in the United States. *The Journal of Physician Assistant Education, 19*, 5-12.
- McCombs, B. L. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 51-82). New-York: Springer-Verlag.
- McDonald, A. S. (2001). The Prevalence and Effects of Test Anxiety in School Children. *Educational Psychology, 21*, 89-101. <https://doi.org/10.1080/01443410020019867>
- McElwee, R. O., & Yurak, T. J. (2007). Feeling versus acting like an impostor-real feeling of fraudulence or self-presentation? *Individual Differences Research, 5*, 201-220. <https://psycnet.apa.org/record/2007-13306-003>
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328-346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Nottelmann, E. D. (1987). Competence and self-esteem during transition from childhood to adolescence. *Developmental Psychology, 23*, 441-450. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.3.441>
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review, 18*, 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychology, 33*, 177-194. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3304_3
- Pressley, M., & Harris, K. R. (2006). Cognitive Strategies Instruction: From Basic Research to Classroom Instruction. Dans P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 265-286). United States: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-206>
- Rice, F., Frederickson, N., & Seymour, J. (2011). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology, 81*, 244-263. <https://doi.org/10.1348/000709910X519333>
- Roderick, M., & Camburn, E. (1999). Risk and recovery from course failure in the early years of high school. *American Educational Research Journal, 36*, 303-344.
- Sarrazin, G., McInnis, C. E., & Vaillancourt, R. (1983). Test d'habileté scolaire Otis-Lennon: niveau élémentaire. Institut de recherches psychologiques. Montréal, Canada.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (2001). Optimism, pessimism, and psychological well-being. In E.C. Chang (Ed.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 189-216). Washington, United States.: American Psychological Association.
- Sirsch, U. (2003). The impending transition from primary to secondary school: Challenge or threat? *International Journal of Behavioral Development, 27*, 385-395. <https://doi.org/10.1080/01650250344000082>
- Thompson, T., Foreman, P., & Martin, F. (2000). Imposter fears and perfectionistic concern over mistakes. *Personality and Individual Differences, 29*, 629-647. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00218-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00218-4)
- Topping, M. H. (1983). The impostor phenomenon: A study of its construct and incidence in university

- faculty members. *Dissertation Abstract international*, 44, 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, 434-446. <https://doi.org/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, 565-581. <https://doi.org/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, 961-971. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.10.005>
- Wargo, J. B. (1999). The influence of grade school characteristics and transition expectations on junior high school adjustment. *Dissertation Abstract International*, 60 (8-B): 4257.
- Waters, S. K., Lester, L., & Cross, D. (2014). Transition to secondary school: Expectation versus experience. *Australian Journal of Education*, 58, 153-166. <https://doi.org/10.1177/0004944114523371>
- Wigfield, A., & Wagner, A.L. (2005) Competence, motivation, and identity development during adolescence. Dans Elliot, A.J. & Dweck, C.S. (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 222-240). United States: Guilford Press.
- 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, 552-565. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.4.552>
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. Dans W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Volume Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed, Vol. 3, pp. 933-1002). United States: Wiley.
- 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. <https://doi.org/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, 67-79. <https://doi.org/10.1177/0143034303024001010>
- Zeidner, M. (1990). Does Test Anxiety Bias Scholastic Aptitude Test Performance by Gender and Sociocultural Group? *Journal of Personality Assessment*, 55, 145-160. <https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674054>

Reçu le 24 mai 2019

Révision reçue le 13 septembre 2020

Accepté le 30 septembre 2020 ■