UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES TRAJECTOIRES DÉVELOPPEMENTALES DU SENTIMENT D'IMPOSTURE, SES ANTÉCÉDENTS FAMILIAUX ET SES RETOMBÉES DANS L'ADAPTATION PSYCHO-SCOLAIRE D'ÉLÈVES DU SECONDAIRE

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
MARIE-HÉLÈNE CHAYER

JUIN 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Tant de personnes ont rendu possible la réalisation de cette thèse et m'ont soutenue pendant cette longue et périlleuse aventure qu'est le doctorat. Je tiens à leur exprimer ici toute ma gratitude.

Merci au Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) et au Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) d'avoir soutenu financièrement la réalisation de cette thèse en m'octroyant des bourses doctorales, notamment la Bourse d'études supérieures du Canada Vanier qui m'a permis de m'y consacrer pleinement.

Merci aux nombreux directeurs d'école, enseignants, élèves et parents pour leur exceptionnelle participation au projet de recherche plus vaste dans lequel s'inscrivaient les études de cette thèse.

Merci tout particulièrement à ma directrice de thèse, Thérèse Bouffard, de m'avoir accueillie à bras ouverts dans son laboratoire de recherche dès le début de mon baccalauréat en psychologie. Merci pour ta confiance. Je me sais chanceuse d'avoir fait mes études au sein d'une équipe aussi animée, stimulante et réconfortante que la tienne. L'URAMAS est véritablement devenue une deuxième famille pour moi et le restera à jamais. Thérèse, merci pour ton encadrement et tes connaissances, ton enthousiasme pour la recherche, ton exceptionnelle disponibilité et présence au quotidien, ton engagement envers tes étudiants et les nombreux congrès qui m'ont permis de dépasser mes limites et de voyager. Merci pour ton soutien au plan

académique et personnel pendant cette dizaine d'années qui, avec ses hauts et ses bas, m'aura fait tant grandir.

Merci à tous les membres du laboratoire que j'ai eu le bonheur de côtoyer. Merci pour votre accueil, les conversations enrichissantes, les rires, les épaules pour pleurer, les conseils, l'entraide. Vous m'êtes précieux et aurez toujours une place spéciale dans mon cœur. Un merci spécial à Carole Vezeau, chercheure associée, pour sa générosité, son enthousiasme pour la recherche et sa bonne humeur.

Merci à Frédéric, un collègue en or, qui a su m'épauler notamment au plan des analyses statistiques pendant la rédaction de ma thèse. Ton soutien a fait une différence significative dans mon parcours et je t'en suis très reconnaissante.

Merci à mes précieux amis rencontrés avant et pendant le doctorat. Vous êtes nombreux à rendre ma vie plus belle et signifiante. Merci particulièrement à Amélie qui m'est fidèle depuis plus de vingt ans, à ma cousine Karine dont la bienveillance m'inspire tant, à Marie-Pier qui est un véritable petit soleil, à Rebecca pour sa force tranquille et à Audrey pour les échanges chaleureux et authentiques. Merci à toutes pour votre soutien exceptionnel dans mon cheminement doctoral, mais aussi, et surtout, dans ma vie personnelle ces dernières années. Je suis privilégiée de vous avoir dans ma vie.

Merci à ma famille de m'avoir toujours soutenue et encouragée dans mes études, mes longues études. Maman, papa, merci tout particulièrement d'avoir été si présents depuis la naissance de Madeleine. Vous avez contribué à ce que je puisse enfin terminer cette thèse, malgré ma nouvelle vie de maman et les ennuis de santé rencontrés. Julien, Joannie, être votre sœur est une des grandes richesses de ma vie. Merci pour votre soutien, votre affection et votre grand sens de la famille.

Merci du plus profond de mon cœur à Mathieu, mon amoureux. Merci pour ton amour inconditionnel, ton intelligence, ton sens critique, ton humour, ta sensibilité et

ta douceur. Merci de me faire sentir parfaite d'être imparfaite. Merci de croire en moi, bien souvent plus que moi-même. Merci pour ton soutien pendant ce doctorat. Merci pour Madeleine. Je t'aime.

Merci à Madeleine, ma fille. Ton entrée fracassante dans ma vie m'a contrainte à redéfinir ce qui m'est essentiel. Chaque jour tu me rappelles que le bonheur est ici et maintenant. Merci mon trésor. Je suis si chanceuse d'être ta maman. Je t'aime.

DÉDICACE

À Madeleine

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES x

LISTE DES TABLEAUX xi

RÉSUMÉ xii

CHAPITRE I
INTRODUCTION GÉNÉRALE 1

1.1 Introduction 1

1.2 Cadre théorique 4

1.2.1 La perspective sociocognitive 4

1.2.2 Sentiment d'efficacité personnelle et perception de compétence 5

1.2.3 Perception de compétence en milieu scolaire 7

1.2.4 Biais négatif d'évaluation de ses compétences. 8

1.3 Recension des écrits 10

1.3.1 Sentiment d'imposture 10

1.3.2 Sentiment d'imposture et sexe des personnes 12

1.3.3 Mesure du sentiment d'imposture 13

1.3.4 Sentiment d'imposture et populations étudiées 15

1.3.5 Développement du sentiment d'imposture 19

1.3.6 Antécédents familiaux du sentiment d'imposture 21

1.3.7 Retombées du sentiment d'imposture dans l'adaptation psycho-scolaire ... 28

1.4 Objectifs et hypothèses de la recherche doctorale 35

1.4.1 Objectif général 35

1.4.2 Étude 1 36

1.4.3 Étude 2 37

CHAPITRE II
CARACTÉRISTIQUES DE LA RELATION PARENT-ENFANT ET TRAJECTOIRES DÉVELOPMENTALES DU SENTIMENT D'IMPOSTURE CHEZ DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE 39

Résumé 40

Introduction 41

Développement du sentiment d'imposture 43

Caractéristiques de la relation parent-enfant comme antécédents du sentiment d'imposture 45

Rôle modérateur du sexe 47

Objectifs et hypothèses 48

Méthodologie 50

Participants 50

Procédure 51

Mesures 51

Méthodes d'analyses des données 53

Résultats 55

Trajectoires développementales du sentiment d'imposture 55

Relations entre les caractéristiques de la relation parent-enfant et l'appartenance aux trajectoires développementales du sentiment d'imposture 57

Discussion 59

Développement du sentiment d'imposture au secondaire 59

Surprotection, soutien conditionnel parental et sentiment d'imposture 61

Conclusion 64

Références 67

CHAPITRE III
LONGITUDINAL ASSOCIATIONS BETWEEN IMPOSTORISM AND ADJUSTMENT IN TYPICALLY DEVELOPING HIGH SCHOOL STUDENTS .. 80

Abstract 82

Introduction 83

Psychological Adjustment 84

School Alienation and Intentional Academic Sabotage 86

Method 88

Participants 88

Measures 89

Data Analytic Procedure 93

Results 94

Trajectory analyses 94

Associations between trajectory group membership and psychological and academic adjustment variables 95

Discussion 100

Conclusion 102

References 105

CHAPITRE IV
DISCUSSION GÉNÉRALE 116

4.1 Intégration des résultats des études de la thèse 118

4.1.1 Les patrons de développement du sentiment d'imposture au secondaire . 118

4.1.2 Caractéristiques des élèves ayant un sentiment d'imposture chronique ... 122

4.2 Implications des résultats de la thèse 127

4.2.1 Au plan de la recherche 127

4.2.2 Au plan pratique 130

4.3 Limites de la thèse et avenues de recherche futures 134

4.4 Forces de la thèse et conclusions 139

APPENDICE A Éthique et consentement 141

A1 Certificats d'éthique 142
A2 Lettre de présentation du projet de recherche 144
A3 Formulaire de consentement parental 147

APPENDICE B Instruments de mesure 148
B1 Sentiment d'imposture 149
B2 Surprotection parentale 150
B3 Caractère conditionnel du soutien parental 151
B4 Symptômes dépressifs 152
B5 Problèmes extériorisés 153
B6 Aliénation scolaire 154
B7 Limitations des aspirations scolaires 155

RÉFÉRENCES (Chapitres I et IV) 156

LISTE DES FIGURES

2.1 Trajectoires développementales du sentiment d'imposture chez les élèves de la 1ère à la 5e année du secondaire 76

3.1 Developmental trajectories of students' impostorism from grade 7 to 10 112

LISTE DES TABLEAUX

2.1 Corrélations bivariées, moyennes (écart type), indices de symétrie (Skewness) et d'aplatissement (Kurtosis) des variables à l'étude : Sentiment d'imposture (SI) du secondaire 1 à 5, surprotection parentale, soutien conditionnel et sexe des élèves 75

2.2 Régressions logistiques : Liens entre les caractéristiques de la relation parent-enfant et les trajectoires du sentiment d'imposture (SI) 77

2.3 Régressions logistiques : Liens entre les caractéristiques de la relation parent-enfant et les trajectoires du sentiment d'imposture (SI) 78

2.4 Régressions logistiques : Liens entre les caractéristiques de la relation parent-enfant et les trajectoires du sentiment d'imposture (SI) 79

3.1 Bivariate correlations between studied variables 111

3.2 Means (and standard deviations) for adjustment variables, as self-reported in grade 11, by impostorism trajectory group and sex 113

3.3 Partial associations from log-linear analysis of saturated model 114

3.4 Cross-tabulated frequency table of students' intention to sabotage their academic future (or not), by mental ability index, sex and impostorism trajectory group 115

RÉSUMÉ

Ce projet de recherche en psychologie du développement s'intéresse au sentiment d'imposture chez les élèves du secondaire. Les études sur ce phénomène ont majoritairement été conduites chez des adultes et montrent qu'à cette période de la vie, les coûts psychologiques lui étant associés sont nombreux : faible estime de soi, faible perception de compétence, sentiment de non contrôle, honte, culpabilité, anxiété, perfectionnisme négatif, symptômes dépressifs et comportements d'auto-sabotage. Bien que plusieurs aient avancé l'idée que l'émergence de ce sentiment soit antérieure à l'âge adulte, aucune étude empirique ne l'a encore examinée de sorte que son développement, sa présence et ses répercussions dans la vie des plus jeunes restent mal connus. Le fait que cette thèse utilise un devis longitudinal pour observer le développement du sentiment d'imposture chez des adolescents permet de pallier ce manque d'information et lui confère un côté novateur indéniable.

L'objectif général de cette thèse était de dégager les trajectoires développementales du sentiment d'imposture sur une période de cinq ayant débuté alors que les élèves étaient en 1ère année du secondaire. Cet objectif était fonctionnel à ceux des deux études réalisées constituant chacune un article. La première étude s'est intéressée aux caractéristiques relationnelles de la dynamique familiale liées à l'appartenance aux trajectoires développementales du sentiment d'imposture. La deuxième a examiné les conséquences potentielles de la présence de ce sentiment dans la vie des jeunes. Les données de cette thèse ont été recueillies par questionnaires dans le cadre d'une étude plus vaste portant sur les perceptions de compétence chez des élèves provenant de 23 écoles secondaires mixtes francophones de la région nord-est de l'Ile de Montréal (Québec, Canada).

Conformément à l'objectif général de la thèse, la première étude a examiné le sentiment d'imposture de 671 élèves (315 garçons) à chacune des cinq années du secondaire. Les analyses de trajectoires ont identifié quatre patrons de développement du sentiment d'imposture: très faible décroissant, faible décroissant, modéré stable et élevé stable. Le deuxième objectif de cette étude était d'examiner si la surprotection parentale et le soutien conditionnel parental mesurés au premier temps de l'étude étaient liés à l'appartenance des élèves aux différentes trajectoires observées. Les résultats ont indiqué que la perception d'être surprotégés par ses parents et celle de

percevoir que leur soutien est conditionnel au fait d'obtenir de bons résultats augmentaient la probabilité des jeunes d'appartenir aux deux trajectoires où le sentiment d'imposture est plus important et stable dans le temps.

La deuxième étude avait aussi pour premier objectif d'examiner le sentiment d'imposture de façon longitudinale, mais sur une période de quatre ans, soit du secondaire 1 à 4. Le second était d'examiner, de manière prospective, les liens entre l'appartenance aux différentes trajectoires et certaines variables d'adaptation psycho-scolaire mesurées un an plus tard, en en secondaire 5. Les analyses de trajectoires ont identifié trois patrons de développement du sentiment d'imposture chez les 658 élèves (312 garçons) participants: faible décroissant, modéré stable et élevé stable. Comparativement à leurs pairs appartenant à la trajectoire où le sentiment d'imposture est faible au départ et décroit un peu plus chaque année, les élèves présentant un sentiment d'imposture plus important et stable sur quatre ans rapportaient plus de symptômes dépressifs, de problèmes extériorisés, le sentiment plus élevé d'être aliénés à l'école et plus d'intention de limiter volontairement leur devenir scolaire afin d'éviter que leur manque de compétence soit démasqué.

La discussion de cette thèse propose une intégration des résultats des deux études réalisées. Dans un premier temps, un retour est fait sur les patrons de développement du sentiment d'imposture chez les élèves du secondaire, sur les caractéristiques de la relation parent-enfant et sur l'adaptation psycho-scolaire distinguant ceux ayant un sentiment d'imposture chronique de ceux chez qui il est transitoire. Dans un deuxième temps, la discussion aborde l'intérêt de mesurer le sentiment d'imposture de manière continue, selon un devis longitudinal et dès l'enfance pour mieux en comprendre l'étiologie et parvenir à aider ceux chez qui il est plus important et vraisemblablement imperméable à l'expérience. Dans un troisième temps, des pistes d'intervention pouvant déjà être dégagées en regard des résultats des deux études de la thèse sont exposées. Enfin, la discussion présente les limites et les forces de la thèse tout en proposant des avenues de recherche futures.

MOTS CLÉS : Sentiment d'imposture, adolescence, analyses de trajectoires, adaptation psycho-scolaire, relation parent-enfant.

CHAPITRE I

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1.1 Introduction

Certaines personnes doutent de leurs capacités et, croyant que les autres les surévaluent, ont l'impression de les tromper et vivent dans la peur constante d'être démasquées. Ces personnes souffrent du sentiment d'imposture, un phénomène reconnu pour miner considérablement le bien-être et le fonctionnement de celles qui en sont atteintes. Les coûts psychologiques du sentiment d'imposture sont sérieux: estime de soi fragile (Kamarzarrin, Khaledian, Shooshtari, Yousefi, & Ahrami, 2013; Ross & Krukowski, 2003; Sonnak & Towell, 2001; Topping & Kimmel, 1985), faibles perceptions de compétence (Jöstl, Bergsmann, Lüftenegger, Schober, & Spiel, 2012; Kolligian & Sternberg, 1991; Lapp-Rincker, 2004; McDowell, Lee Grubb III, & Geho, 2015), perfectionnisme négatif (Ferrari & Thompson, 2006; Henning, Ey, & Shaw, 1998; Rohrmann, Bechtoldt, & Leonhardt, 2016; Thompson, Foreman, & Martin, 2000) anxiété élevée (Bernard, Dollinger, & Ramaniah, 2002; Chrisman, Pieper, Clance, Holland, & et al., 1995; Fraenza, 2014), sentiment de non contrôle (Thompson et al., 2000; Vergauwe, Wille, Feys, De Fruyt, & Anseel, 2015), affectivité négative (Clance, 1985; Cowman & Ferrari, 2002; Thompson, Davis, & Davidson, 1998) et dépression (Bernard et al., 2002; Chae, Piedmont, Estadt, & Wicks, 1995; Chrisman et al., 1995; Kananifar et al., 2015; McGregor, Gee, & Posey,

2008; Oriel, Plane, & Mundt, 2004; Ross, Stewart, Mugge, & Fultz, 2001). De plus, en raison des doutes élevés sur leurs capacités et de leur angoisse d'être démasquées, des auteurs suggèrent que certaines de ces personnes quitteraient prématurément leurs études et feraient des choix de vie et de carrière ne rendant pas justice à leur potentiel (Bernard et al., 2002; Clance, 1985; Clance & Imes, 1978; Harvey & Katz, 1985; Jöstl et al., 2012; Leary, Patton, Orlando, & Wagoner Funk, 2000; Steinberg, 1987; Want & Kleitman, 2006).

Pour plusieurs chercheurs, le sentiment d'imposture prendrait racine dans l'enfance (Clance, 1985; Fruhan, 2002; Harvey & Katz, 1985; Kolligian, 1990; Kolligian & Sternberg, 1991). Malgré ceci, son examen a surtout porté chez des adultes. Les rares études à l'avoir examiné chez les adolescents montrent qu'à 17-18 ans, la prévalence du sentiment d'imposture est déjà comparable à celle retrouvée habituellement chez les adultes (Caselman, Self, & Self, 2006; Cromwell, Brown, Sanchez-Huceles, & Adair, 1990; Lester & Moderski, 1995), ce qui appuie l'hypothèse d'un développement relativement précoce. En outre, les résultats de quelques autres études ont montré que le sentiment d'imposture était présent chez certains jeunes dès le milieu du primaire (Bouffard, Chayer, & Sarrat-Vézina, 2011; Chayer & Bouffard, 2010). Bien que généralement encore peu marqué à cet âge, il était déjà lié de façon importante à des corrélats observés chez les adultes ayant un tel problème, ce qui soutient la nécessité de comprendre comment il s'établit et se développe dès l'enfance.

Cette thèse cherche à pallier le manque d'information concernant le sentiment d'imposture chez de jeunes personnes et comprend quatre chapitres. Le premier est une introduction générale qui présente tout d'abord l'approche sociocognitive de Bandura (1986, 2003). Comme le problème au cœur du sentiment d'imposture en est un d'inadéquation dans l'évaluation de ses compétences, ce cadre théorique parait

approprié. Le sentiment d'imposture, bien qu'apparenté au biais négatif d'évaluation de ses compétences (Kolligian, 1990), constitue une problématique distincte dont l'étiologie et le développement sont encore méconnus. Le premier chapitre présente ensuite une recension des écrits qui définit ce qu'est le sentiment d'imposture, dresse un portrait des variables qui lui sont associées et souligne l'importance de l'étudier de manière longitudinale. Les aspects de la relation parent-enfant qui pourraient être en jeu dans le développement du sentiment d'imposture ainsi que les retombées potentielles de ce sentiment dans l'adaptation psychologique et scolaire de jeunes personnes sont aussi présentés. Le premier chapitre se termine sur la description des objectifs de la thèse.

L'objectif général de la thèse est d'examiner le sentiment d'imposture de centaines d'élèves tout au long de leur parcours scolaire au secondaire afin d'en dégager les trajectoires développementales. Les deux études spécifiques de cette thèse, qui en constituent les deuxième et troisième chapitres, se fondent sur cet examen longitudinal du sentiment d'imposture.

Selon des études faites chez des adultes ayant un sentiment d'imposture, son émergence serait liée à certains aspects de la dynamique familiale. Ainsi, le deuxième chapitre de la thèse présente un article scientifique visant à vérifier si la surprotection parentale et l'aspect conditionnel du soutien des parents sont liés à divers patrons de développement du sentiment d'imposture des élèves.

Le troisième chapitre de la thèse présente un second article scientifique portant sur les retombées potentielles du sentiment d'imposture dans le bien-être psychologique et le vécu scolaire des jeunes. Cette deuxième étude vise entre autres à vérifier si les trajectoires développementales du sentiment d'imposture sont liées à la présence de symptômes dépressifs chez ces jeunes. Comme à l'adolescence la présence de

problèmes extériorisés constitue une voie d'expression de malaise psychologique et d'anxiété, cette étude vise à vérifier si les trajectoires développementales du sentiment d'imposture y sont aussi liées. Finalement, parce que le sentiment d'imposture est perçu comme un élément susceptible de miner les aspirations des personnes, cette étude examine la présence de liens entre l'appartenance des élèves aux différentes trajectoires et le sentiment d'aliénation scolaire et la limitation volontaire de leurs études dans le but d'éviter d'être démasqués.

Le quatrième et dernier chapitre de cette thèse propose une discussion intégrant les résultats des deux études réalisées et met l'accent sur les enjeux liés à la présence d'un sentiment d'imposture persistant dans le temps chez les élèves du secondaire.

1.2 Cadre théorique

1.2.1 La perspective sociocognitive

L'approche sociocognitive de Bandura (1986, 2003) repose sur la conviction que l'être humain a la possibilité d'avoir du contrôle sur sa vie et qu'il a la capacité de prendre en charge son fonctionnement intellectuel et son développement. Cette notion de contrôle personnel, central dans la métacognition, fait que la personne est un agent actif et responsable de sa vie et non une victime des contingences de son environnement ni des expériences vécues dans l'histoire de ses apprentissages.

Bandura (2003) conçoit que cette agentivité humaine « opère au sein d'une structure causale interdépendante impliquant une causalité triadique réciproque » (p. 16). Ainsi, les comportements, l'environnement et les caractéristiques personnelles (composantes cognitives, émotionnelles et biologiques) sont des facteurs en constante

interaction qui s'influencent réciproquement à chaque instant de la vie des personnes. Bien que ces trois facteurs soient incontournables, notons toutefois que Bandura concède une place privilégiée aux caractéristiques personnelles dans sa théorie, les croyances d'efficacité personnelle en étant l'aspect central.

1.2.2 Sentiment d'efficacité personnelle et perception de compétence

Instance centrale du système dynamique de l'agentivité humaine, le sentiment d'efficacité personnelle confère à la personne le pouvoir d'agir sur son environnement, tant physique, social, scolaire, qu'affectif. Ce sentiment est défini comme la croyance qu'entretient la personne en sa capacité d'organiser et d'agir efficacement sur son environnement afin d'obtenir un résultat recherché. Ce sentiment est clairement apparenté à la perception de la compétence dont l'objet est aussi l'auto-évaluation de ses capacités. La distinction entre les deux concepts concerne la spécificité du jugement porté : alors que le sentiment d'efficacité personnelle est un jugement porté par la personne sur sa capacité d'effectuer une tâche spécifique dans un contexte particulier, la perception de compétence constitue ou reflète un jugement porté par la personne sur sa compétence relative à un domaine plus général (Bong & Skaalvik, 2003). Comme la problématique de notre étude est liée à l'auto-évaluation des compétences scolaires générales des élèves du secondaire, nous avons opté pour utiliser le terme perception de compétence dans le présent document.

Le pouvoir de la perception de compétence réside dans sa capacité de teinter les états émotionnels, la motivation à agir ainsi que les comportements des personnes ce qui, en bout de ligne, contribue à la qualité et à la quantité de ce qu'elles accomplissent (Bandura, 1986). Ainsi, comme l'ont montré tant d'études, devant une tâche

présentant un défi, celle qui a la conviction de pouvoir la réussir sera plus encline à fournir des efforts et à persévérer en cas d'embuches; ce faisant, elle obtiendra des résultats plus satisfaisants générant des affects positifs. À l'inverse, une personne qui s'estime incapable d'accomplir la tâche adéquatement s'engagera peu dans celle-ci, et, se croyant incapable d'influencer les évènements de manière efficace, laissera tomber dès que des obstacles surgissent (Kahn & Nauta, 2001; Lent, Brown, & Larkin, 1984, 1986; Multon, Brown, & Lent, 1991; Schaefers, Epperson, & Nauta, 1997). Ce sentiment de non contrôle sur les évènements est d'ailleurs reconnu dans la théorie de l'impuissance acquise pour générer chez les personnes un état sévère de dépression, d'anxiété et de désespoir (Lazarus & Folkman, 1984 ; Seligman, 1975).

Un aspect important de la perception de compétence est qu'il s'agit d'une évaluation subjective des aptitudes et de la capacité à agir adéquatement dans une situation donnée et non un reflet fidèle de la compétence réelle. Bandura (2003) a identifié quatre sources d'information qui permettent à la personne de bâtir sa perception de compétence : 1) les expériences actives de maitrise dont le résultat est attribué à des facteurs internes qui servent alors d'indicateur des capacités personnelles; 2) les expériences vicariantes qui modifient les croyances d'efficacité par la transmission de compétences via la comparaison avec ce que font les autres jugés semblables à soi; 3) la persuasion verbale et des formes proches d'influence sociale émises par des sources jugées crédibles soulignant que la personne possède certaines capacités; 4) les états d'activation physiologique et émotionnel (i.e. excitation, sentiment de défi) ressentis durant les situations et considérés par la personne comme des indicateurs de sa capacité à les mener à bien.

Parce qu'elle repose sur l'interprétation et l'articulation de ces multiples sources d'informations, la perception de compétence de la personne qui en résulte peut être biaisée. Selon sa valence positive ou négative et son intensité plus ou moins marquée,

ce biais colore les systèmes affectif, cognitif, métacognitif et motivationnel des personnes.

1.2.3 Perception de compétence en milieu scolaire

Reconnue pour exercer une grande influence sur la motivation des élèves et leur réussite en milieu scolaire, la perception de compétence a fait l'objet de nombreuses études dont il ressort qu'en début de scolarisation, soit dans les trois premières années du primaire, les jeunes élèves auraient tendance à surévaluer très nettement leurs compétences. Cet optimisme au regard de leur compétence pourrait venir des nombreux encouragements reçus des adultes, parents et enseignants (Flammer, 1989), ou encore refléter la difficulté des jeunes enfants à distinguer les notions d'efforts et d'habileté (Nicholls, 1979) ou leur propension à confondre leurs désirs avec la réalité (Ruble, Grosovsky, Frey, & Cohen, 1992). Quoi qu'il en soit, cette surévaluation de leurs compétences semble bénéfique pour les nouveaux apprenants. En effet, en les dotant d'une motivation accrue les incitant à persister devant les obstacles et à fournir des efforts, cette évaluation optimiste de soi leur permet d'emmagasiner davantage d'expériences de réussites (Taylor & Brown, 1988). Ce bagage de petites victoires est important parce qu'il participe à la consolidation d'une perception de compétence scolaire positive.

Vers la troisième année du primaire, notamment grâce au développement de leurs habiletés cognitives, les élèves deviennent de meilleurs juges de leurs capacités (Assor & Connell, 1992; Bouffard, Markovits, Vezeau, Boisvert, & Dumas, 1998). C'est autour de cet âge que l'écart entre les perceptions et la réalité s'atténue, laissant place chez l'enfant à une évaluation plus juste de ses compétences. Certaines études ont montré qu'étant moins capables de considérer les éléments nécessaires à l'auto-

évaluation, les élèves ayant un potentiel intellectuel plus faible prenaient plus de temps à devenir de bons juges de leurs capacités (Bouffard et al., 1998). Bien que l'évaluation de ses capacités devienne généralement plus réaliste avec le temps, il se trouve certaines personnes qui développent plutôt un biais négatif dans l'évaluation de leurs compétences. La section qui suit s'intéresse à ce phénomène.

1.2.4 Biais négatif d'évaluation de ses compétences.

Malgré un bon potentiel intellectuel, certaines personnes le sous-évaluent et ont une vision négative de leurs compétences. Lorsque cet écart négatif entre la réalité et la perception de cette réalité est très marqué, nous parlons alors d'illusion d'incompétence, un phénomène initialement observé par Phillips (1984, 1987) chez des élèves considérés doués. Selon l'auteure, entre 20 et 30 pourcent des élèves ayant des capacités intellectuelles nettement supérieures à la moyenne auraient l'illusion d'être incompétents. Ce phénomène n'atteint toutefois pas que les élèves à haut potentiel. En effet, Bouffard, Boisvert et Vezeau (2003), Harter (1985), Marcotte (2008), ainsi que Vaillancourt et Bouffard (2009) ont observé sa présence ainsi que ses conséquences négatives chez une population normative d'élèves du primaire.

L'illusion d'incompétence est un phénomène pernicieux qui est non seulement préjudiciable au bien-être psychologique des élèves, mais aussi à leur fonctionnement scolaire. En effet, cette illusion s'accompagne d'une faible estime de soi, d'attentes de rendement peu élevées, de peu de valeur accordée au feedback positif reçu et de la conviction qu'il est vain de fournir des efforts ou de mobiliser ses capacités cognitives afin d'accomplir une tâche le mieux possible (Gresham, Lane, MacMillan, Bocian, & Ward, 2000). Ceci mène ces élèves à vivre de l'anxiété lors des évaluations (Connell & Ilardi, 1987; Phillips & Zimmerman, 1990) et à réussir moins

bien qu'ils en seraient capables (Bouffard et al., 2003; Phillips, 1984, 1987). Ces conséquences renforcent l'illusion d'incompétence ayant contribué à les provoquer, et diminuent davantage l'intérêt de ces élèves pour les activités scolaires. Telle une prophétie auto-réalisée, ces élèves qui se croyaient moins bons finissent par le devenir et deviennent ainsi plus à risque de décrocher prématurément (Assor & Connell, 1992).

Kolligian (1990) a associé l'illusion d'incompétence au sentiment d'imposture que ressentent certains adultes très performants ayant en commun la tendance à discréditer leurs réussites, à être très préoccupés par l'image qu'ils projettent, à s'autocritiquer et à présenter une anxiété élevée et parfois des symptômes dépressifs. Comme l'a déjà souligné Bouffard (2009) ainsi que Grenon et Bouffard (2016), il y a toutefois lieu de faire une distinction entre l'illusion d'incompétence et le sentiment d'imposture. Ainsi, l'illusion d'incompétence reflète une sous-estimation marquée de ses capacités par une personne qui n'implique aucunement qu'elle ait le sentiment que les autres la surestiment. Du reste, comme l'ont montré Bouffard et ses collègues (Bouffard et al., 2003) chez des élèves du primaire, ceux ayant une illusion d'incompétence considéraient que leurs parents partageaient leur opinion et les jugeaient peu compétents. Dans d'autres études, les enseignants rapportaient des attentes de rendement plus faibles des élèves ayant une illusion d'incompétence et une opinion moins positive de certaines de leurs caractéristiques personnelles comme leur autonomie en classe et leur humeur (Fleury-Roy & Bouffard, 2006; Phillips, 1984). Par ailleurs, qu'une personne sous-évalue ou évaluer de manière tout à fait réaliste sa compétence, elle peut avoir le sentiment que celle qu'autrui lui attribue est trop élevée. Ce dernier cas est au cœur de la présente thèse doctorale qui s'intéresse au sentiment d'imposture qui met en jeu la conviction qu'autrui surévalue nos compétences.

1.3 Recension des écrits

1.3.1 Sentiment d'imposture

Le sentiment d'imposture est un sentiment intense et secret de fraude relatif à sa performance dans une tâche ou certaines situations (Harvey & Katz, 1985). Les personnes ayant un tel sentiment se sentent fraudeuses et inauthentiques, pensent que les autres surévaluent leurs compétences, se sentent indignes des succès obtenus, ne les intériorisent pas et vivent dans la crainte que ces autres découvrent qu'elles sont moins intelligentes qu'ils le pensent. Ainsi, malgré leurs accomplissements, elles se sentent inadéquates, incompétentes et ont une vive impression de tromper les autres (Clance & Imes, 1978).

Si l'émergence du sentiment d'imposture est encore aujourd'hui mal comprise, les recherches ont cependant permis de saisir certaines caractéristiques clés du phénomène et d'entrevoir la façon dont il est maintenu et renforcé chez les personnes atteintes. Les facteurs associés au sentiment d'imposture ont initialement été explicités par Clance et Imes (1978); depuis, la justesse de leur point de vue a été confirmée par nombre de travaux. Ainsi, différents auteurs ont montré une association négative entre le sentiment d'être un imposteur et l'estime de soi (Cozzarelli & Major, 1990; Imes, 1979; Peteet, Brown, Lige, & Lanaway, 2015; Ross & Krukowski, 2003; Thompson et al., 1998; Topping & Kimmel, 1985). D'autres ont mis en évidence que la vive impression de ces personnes de tromper ceux qui leur accordent du mérite ou qui reconnaissent leurs compétences génère chez elles de l'anxiété, des symptômes dépressifs et de la frustration (Langford & Clance, 1993; Topping, 1983; Topping & Kimmel, 1985). Certains soutiennent que l'anxiété de ces personnes puisse découler de leur conviction de devoir constamment se montrer à la hauteur de leurs aspirations et de leur idéal, une hypothèse que soutient la présence

d'un perfectionnisme élevé chez plusieurs de ces personnes (Thompson et al., 1998; Thompson et al., 2000). Leur anxiété viendrait aussi de l'écart entre l'image de soi que la personne se sentant imposteur voudrait projeter et sa peur d'être démasquée (Langford & Clance, 1993).

Pour Ross et Krukowski (2003), le sentiment d'être un imposteur témoignerait d'une personnalité mal adaptée, ce qu'ils ont cherché à montrer en examinant le lien entre ce sentiment et les traits de personnalité pathologiques rapportés dans le DSM-III-R. Leurs résultats suggèrent que la classe comprenant les personnalités évitantes et dépendantes caractériserait le mieux le sentiment d'imposture, ce qui soulève le caractère névrotique de la personnalité des personnes qui ont le sentiment d'être un imposteur ressortant des travaux de Kolligian (1990) et de Kolligian et Sternberg (1991). En accord avec les corrélats qui lui sont associés, le névrotisme des personnes qui ont le sentiment d'être un imposteur s'observerait par de l'anxiété sociale, une conscience élevée de soi et des autres, une sensibilité à la critique, une tendance à être pessimiste et finalement par un écart important entre leur image de soi perçue et celle qu'ils jugent idéale. Plus récemment, les études de Rorhmann et al. (2016) et de Vergauwe et al. (2015) ont aussi appuyé cette conception du sentiment d'imposture comme relevant de la personnalité, notamment en le mettant en lien avec les traits centraux du Big Five. Leurs résultats ont indiqués qu'un faible sentiment d'efficacité personnelle, un perfectionnisme mal adapté et le névrotisme expliquaient le plus de variance du sentiment d'imposture des employés interrogés.

Devant leur peur de la découverte imminente par autrui de leur incompétence, les personnes qui ont le sentiment d'être un imposteur ont généralement deux stratégies : l'auto-sabotage ou le travail acharné. Les techniques d'auto-sabotage comme la procrastination permettent de fournir une excuse en cas d'échec; ainsi ce dernier ne serait pas mis au compte de leur incompétence, mais plutôt de leur manque de travail.

Les apparences sont ainsi conservées. À l'opposé, certaines personnes qui ont le sentiment d'être un imposteur optent pour le travail assidu et souvent acharné afin de pallier leur supposé manque d'intelligence ou d'habiletés et d'éviter d'être démasqués. Mais, peu importe la stratégie adoptée, une caractéristique des personnes qui ont le sentiment d'être un imposteur semble être leur incapacité à s'approprier et à intérioriser leurs réussites (Clance & Imes, 1978; Clance & O'Toole, 1988; Harvey, 1981b; Kolligian, 1990). Par exemple, même si en ayant fait preuve de procrastination la personne ayant un sentiment d'imposture obtient une réussite, elle invoquera alors la chance, la facilité de la tâche, sa gentillesse ou celle de l'évaluateur, etc. pour expliquer son succès. Par ailleurs, si elle réussit suite au déploiement d'efforts importants et soutenus, elle jugera que cette réussite n'en est pas réellement une, et que si elle avait été vraiment compétente, elle n'aurait pas eu à travailler si fort pour y arriver (Clance, 1985). Dans un cas comme dans l'autre, l'impossibilité de s'accorder du mérite perpétue le doute qu'ont les personnes ayant un sentiment d'imposture envers leur compétence. À cet effet, Caselman et al. (2006), Bernard et al. (2002) et McDowell et al (2015) ont observé que les personnes ayant le sentiment d'être un imposteur présentaient de faibles perceptions de compétence soutenant ainsi la position de Kolligian (1990; Kolligian & Sternberg, 1991) ayant associé le sentiment d'imposture à un biais négatif d'auto-évaluation de sa compétence.

1.3.2 Sentiment d'imposture et sexe des personnes

Dans l'article fondateur de Clance et Imes (1978), le sentiment d'imposture a d'abord été considéré comme un phénomène proprement féminin. Les entrevues de ces auteurs avec leurs patientes montraient qu'elles croyaient que leurs accomplissements étaient le fruit de la chance, de leurs habiletés interpersonnelles, du jugement erroné

de la part des évaluateurs ou encore des efforts acharnés qu'elles avaient consentis. Se basant sur la position de Deaux (1976) voulant que les femmes aient de manière générale des attentes de réussite moins élevées que les hommes dans différents domaines et qu'elles soient portées à attribuer leurs réussites à des causes temporaires et externes à elles, Clance et Imes estimaient logique que ce soit elles qui souffrent du sentiment d'imposture. Les travaux subséquents d'Imes (1979) et de Harvey (1981b) n'ont pas permis de confirmer le caractère stéréotypé ainsi prêté au phénomène par Clance et Imes (1978). Ces différents auteurs ont observé qu'à l'instar des femmes, certains hommes avaient le sentiment d'être un imposteur. L'incapacité de s'accorder du mérite ne serait pas un phénomène résultant d'une éducation typiquement féminine qui ne reconnaitrait pas à sa juste valeur les capacités intellectuelles des femmes (Caselman et al., 2006). Dans leur étude conduite chez 285 universitaires, Topping et Kimmel (1985) ont même constaté que les hommes de leur échantillon obtenaient des scores plus élevés que les femmes à l'échelle du sentiment d'imposture de Harvey (1981b). Pour l'heure, aucun consensus quant à la prévalence du sentiment d'imposture selon le sexe des personnes n'a encore été établi. Nombre d'études n'ont observé aucune différence dans le sentiment d'imposture entre les hommes et les femmes menant à conclure que tous peuvent en souffrir (Bernard et al., 2002; Caselman et al., 2006; Cromwell et al., 1990; Edwards, Zeichner, Lawler, & Kowalski, 1987; Langford, 1990; Rohrmann et al., 2016; Thompson et al., 1998). Pour autant, une attention particulière a été portée au sexe dans les études de cette thèse doctorale.

1.3.3 Mesure du sentiment d'imposture

Afin de mieux comprendre et interpréter les études faites sur le sentiment d'imposture et de pouvoir les comparer entre elles, il importe de connaitre comment il a été

mesuré. Les deux instruments de mesure les plus utilisés sont le Clance Imposter Phenomenon Scale (1985) et le Harvey Imposter Phenomenon Scale (1981b).

Dans son ouvrage *Le complexe d'imposture ou Comment surmonter la peur qui mine votre réussite* (1985), Clance qualifie le sentiment d'imposture d'une personne selon le score total qu'elle obtient aux vingt énoncés pour chacun desquels la personne doit indiquer son accord sur une échelle Likert allant de 1 (pas du tout) à 5 (tout à fait). L'étendue des scores possibles est ainsi de 20 à 100. Les personnes obtenant un score total compris entre 20 et 40 points sont qualifiées de « petits imposteurs », celles obtenant un score total entre 41 et 60 sont qualifiées « d'imposteurs modérés », celles obtenant un score total entre 61 et 80 sont qualifiées « d'imposteurs expérimentés » et celles obtenant un score total entre 81 et 100 sont qualifiées « d'imposteurs professionnels ». Ces catégories d'utilité clinique pour Clance (1985) ne sont toutefois pas utilisées par les autres chercheurs s'intéressant à la problématique. En effet, les études utilisant l'échelle de Clance (1985) pour distinguer les « imposteurs » des « non-imposteurs » se servent soit du score médian de l'échantillon (par ex.: Cozzarelli & Major, 1990) ou encore du point de coupure de 62, suggéré par Holmes, Ketray, Adamson, Holland & Clance (1993) (par ex.: Thompson et al., 1998). Le point de coupure proposé par Holmes et ses collaborateurs (1993) se fonde sur un échantillon de personnes dont les entrevues cliniques avaient selon eux permis d'identifier si elles présentaient ou non un sentiment d'imposture. Le point de coupure de l'instrument aurait été établi de manière à minimiser les faux positifs.

Le questionnaire développé par Harvey (1981b) comprend 14 énoncés mesurés sur une échelle Likert en sept points allant de 0 à 6, ce qui permet un score total allant de 0 à 84 points. Les études utilisant cet instrument choisissent généralement le point de coupure de 39 établi par Harvey (1981b) pour différencier les « imposteurs » des « non imposteurs » quand leur échantillon est composé d'une population normative

(par ex.: Cromwell et al., 1990). Ayant appliqué la même procédure pour l'instrument de Harvey que celui de Clance, Holmes et ses collègues (1993) ont constaté que dans ce cas aussi, bien que les échelles diffèrent, le point de coupure est de 62. Holmes et al. (1993) soulignent cependant que ce critère de 62 serait moins fiable pour distinguer les « imposteurs » des « non-imposteurs » dans le cas de populations non cliniques car il donnerait lieu à davantage de faux négatifs.

Pour leur part, Ross et Krukowski (2003) suggèrent d'examiner le sentiment d'imposture sur un continuum plutôt que de manière dichotomique. Leur argument est que le sentiment d'imposture peut affecter tout le monde à un moment ou un autre de leur vie et qu'il est susceptible d'avoir des effets nocifs même à une faible intensité. Le fait d'utiliser un point de coupure ne permet pas de constater les effets d'un sentiment d'imposture n'atteignant pas le seuil établi à partir d'échantillons cliniques. En accord avec la position de Ross et Krukowski (2003) et comme d'autres l'ont fait (Bernard et al., 2002; Caselman et al., 2006), dans les études de cette thèse, le sentiment d'imposture des élèves du secondaire a été traité comme un phénomène s'exprimant sur un continuum variant d'un pôle nul à un pôle fortement positif.

1.3.4 Sentiment d'imposture et populations étudiées

Selon Topping et Kimmel (1985), nombre de chercheurs, de professeurs et d'étudiants se reconnaissent dans la description du phénomène, et il n'est donc pas étonnant que le sentiment d'imposture ait suscité un vif intérêt et généré plusieurs recherches en milieu universitaire. Suite aux travaux initiaux de Clance et Imes (1978), Clance (1985), Harvey (1981b) et de Harvey et Katz (1985) s'appuyant sur leurs expériences cliniques, les études empiriques sur le sujet se sont multipliées. Quelques études l'ont examiné chez des professionnels de domaines divers

(Rohrmann et al., 2016; Vergauwe et al., 2015; Want & Kleitman, 2006) ou chez des populations cliniques (Clance, Dingman, Reviere, & Stober, 1995), mais la plupart l'ont fait chez des étudiants de collèges ou d'universités (Bernard et al., 2002; Chapman, 2015; Cokley et al., 2015; Cowman & Ferrari, 2002; Craddock, Birnbaum, Rodriguez, Cobb, & Zeeh, 2011; Fraenza, 2014; King & Cooley, 1995; Kolligian & Sternberg, 1991; Langford, 1990; Ross & Krukowski, 2003; Sonnak & Towell, 2001; Thompson et al., 1998; Thompson et al., 2000).

Bien que plusieurs auteurs soutiennent que le sentiment d'imposture se développe et se consolide avant l'âge adulte (Clance, 1985; Clance & Imes, 1978; Harvey & Katz, 1985; Kolligian, 1990; Kolligian & Sternberg, 1991), quelques études seulement l'ont examiné chez des personnes plus jeunes (Bouffard, Chayer, et al., 2011; Caselman et al., 2006; Chayer & Bouffard, 2010; Cromwell et al., 1990; Lester & Moderski, 1995). Ces rares études sont commentées ci-dessous.

Cromwell, Brown, Sanchez-Huceles et Adair (1990) ont examiné 104 étudiants de 14 à 18 ans participant à un programme sélectif d'étude. Le score moyen du sentiment d'imposture des élèves de l'échantillon complet était 32,08 (é.t. = 9,4) et, se fondant sur le point de coupure de 39 suggéré par Harvey (1981b), les auteurs ont constaté que 21 des participants avaient un sentiment d'imposture. Aucune différence de sexe n'a été observée. Les auteurs ont aussi conclu que le sentiment d'imposture des élèves à haut potentiel de leur échantillon se retrouvait de façon semblable en proportion et en intensité à celui retrouvé chez les étudiants plus vieux, aussi à haut potentiel de l'étude de Harvey (1981b). Les auteurs ajoutent que, bien que n'atteignant pas le point de coupure de 62 proposé par Holmes et al. (1993), le sentiment d'imposture des étudiants de leur étude était bel et bien associé à plusieurs caractéristiques de la problématique (par ex. : anxiété et doutes sur soi). Ainsi, selon

Cromwell et al. (1990), dès 14 ans, un sentiment d'imposture considéré comme « sous-clinique » pourrait avoir une incidence négative dans la vie des personnes.

Lester et Moderski (1995) ont aussi examiné le sentiment d'imposture chez 233 élèves de classes régulières âgés en moyenne de 15,7 ans (é.t. = 1,3) à l'aide de l'instrument de Harvey (1981b). Aucun score moyen n'est rapporté, mais les auteurs spécifient que le sentiment d'imposture de ces élèves n'était pas lié à leur sexe ou leur âge. Les résultats ont montré une association du sentiment d'imposture avec des caractéristiques préjudiciables au bien-être psychologique des jeunes comme des idées irrationnelles et des tendances maniaco-dépressives. Ce constat suggère l'importance d'examiner la problématique dès cet âge et chez des populations plus normatives.

Caselman et collaborateurs (2006) ont aussi mesuré le sentiment d'imposture à l'aide de l'instrument de Harvey (1981b) chez 136 étudiants de 11e et 12e années en cheminement régulier (l'équivalent du secondaire 5 et de la première année de cégep au Québec). Les auteurs rapportent que le score moyen de 31,15 (é.t. = 11,03) du sentiment d'imposture chez ces adolescents et jeunes adultes était comparable à celui observé chez les adultes. Ces résultats, conjointement à ceux de l'étude de Cromwell et al. (1990), suggèrent que le sentiment d'imposture est déjà être bien établi à la fin de l'adolescence pour certaines personnes et appuient par le fait même l'hypothèse voulant que son développement prendrait racine tôt dans le développement des personnes (Clance, 1985; Clance & Imes, 1978; Harvey & Katz, 1985; Kolligian, 1990; Kolligian & Sternberg, 1991).

C'est ce que Bouffard et ses collègues ont voulu vérifier dans leurs études chez des élèves de la fin du primaire (Bouffard, et al., 2011; Chayer & Bouffard, 2010). Pour ce faire, ces auteurs ont développé un instrument de mesure du sentiment d'imposture

adapté à de jeunes personnes : le Questionnaire du Sentiment d'Imposture pour Enfants et Adolescents (QSIEA) (Bouffard, Chayer, et al., 2011). Jusqu'alors, même si les instruments de Clance et de Harvey avaient été conçus pour des populations adultes, les études ayant examiné le sentiment d'imposture chez les jeunes avaient utilisé l'un ou l'autre de ces instruments. Or, ces instruments comprennent des énoncés se rapportant à des situations professionnelles (ex. : une promotion) inexistantes dans la vie quotidienne d'enfants ou de jeunes adolescents. Par ailleurs, un autre problème avec ces instruments est qu'ils comportent des énoncés confondant le sentiment d'imposture avec des corrélats leur étant associés comme le perfectionnisme négatif ou la perception de compétence. Enfin, plusieurs ont questionné les qualités psychométriques de ces instruments, notamment aux plans de leur consistance interne et de leur structure factorielle (Edwards et al., 1987; French, Ullrich-French, & Follman, 2008; Fried-Buchalter, 1992; Hellman & Caselman, 2004). Pour toutes ces raisons, le QSIEA a été conçu spécifiquement pour mesurer les aspects centraux du sentiment d'imposture (le malaise généré par l'opinion d'autrui envers soi, le sentiment de tromper les autres et la crainte d'être démasqué) chez des élèves du primaire et du secondaire.

Avec leur instrument de mesure, Bouffard et ses collègues (2011) ont observé que le sentiment d'imposture était absent chez 20% des élèves, qu'il était de faible intensité chez la majorité et qu'il était présent de manière plus importante chez 3% d'entre eux. L'étude a permis de constater que même si peu élevé, ce sentiment était déjà lié de façon importante à divers corrélats observés chez les adultes comme une estime de soi et des perceptions de compétence faibles, et une anxiété scolaire, un perfectionnisme négatif et un sentiment de non contrôle envers leurs résultats scolaires élevés. De leur côté, Chayer et Bouffard (2010) ont observé que plus un élève rapportait un sentiment d'imposture élevé, plus il se jugeait différent de ses pairs réussissant bien et s'identifiait à ceux réussissant plus difficilement. La présence

du sentiment d'imposture dès l'âge de 10-12 ans appuie une des conclusions de l'étude rétrospective de Fruhan (2002) où certaines des femmes interrogées ont rapporté que leurs premiers souvenirs relatifs au sentiment de tromper les autres portaient sur leurs compétences intellectuelles et scolaires et remontaient à leur passage de l'enfance à l'adolescence. L'association marquée du sentiment d'imposture à des caractéristiques préjudiciables au bien-être psychologique chez les jeunes soutient la nécessité de comprendre comment ce phénomène se développe dans le temps, ce qui contribue à son développement et de s'intéresser à ses conséquences potentielles au long cours. La présente thèse doctorale s'articule spécifiquement autour de ces trois thèmes. Aussi, parce que les études qui la composent portent sur des élèves du secondaire, le Questionnaire du Sentiment d'Imposture pour Enfants et Adolescents a été utilisé pour mesurer leur sentiment d'imposture.

1.3.5 Développement du sentiment d'imposture

Si les études s'intéressant au sentiment d'imposture chez des personnes plus jeunes sont rares, celles ayant examiné son développement le sont aussi. Comme nous venons de le voir, Lester et Moderski (1995) n'ont observé aucun lien entre l'âge de leurs 233 participants et leur sentiment d'imposture. À l'opposé, Thompson et al. (1998) ont observé une relation négative ($r = -.22$, $p < .05$) entre l'âge et le sentiment d'imposture de 164 étudiants universitaires de premier cycle en psychologie âgés entre 17 à 50 ans. Bien qu'il soit hasardeux d'interpréter une corrélation comme signalant un effet du développement des personnes, les auteurs évoquent l'idée que l'accumulation d'expériences de réussites avec les années puisse expliquer ce résultat.

Selon Steinberg (1987), le sentiment d'imposture tendrait effectivement à diminuer avec le temps, au fur et à mesure que les personnes cumulent les accomplissements. Il évoque en appui à sa position les travaux de Topping et Kimmel (1985) qui ont observé, autant chez les hommes que chez les femmes de leur échantillon, que les personnes en fin de programme d'études rapportaient un sentiment d'imposture plus faible que celles le débutant. À cet effet, Clance (1985) ainsi que Clance et Imes (1978) avaient proposé que certaines circonstances où les personnes se retrouvent dans de nouveaux rôles ou fonctions contribuent à intensifier leur sentiment d'imposture (par ex. : un nouvel emploi, une promotion, le début d'un programme d'études, etc.). Cette position est également partagée par Harvey (1981b) dont l'étude, elle aussi transversale, a montré que les étudiants de première année de baccalauréat rapportaient un sentiment d'imposture significativement plus élevé que ceux plus avancés dans leur cheminement. À notre connaissance, la seule étude qui soit longitudinale est celle de Pirotsky (2001) qui a examiné le sentiment d'imposture de 154 étudiants âgés entre 22 et 55 ans sur une période de quatre mois, couvrant leur première session d'étude au baccalauréat. En utilisant le point de coupure de 62 suggéré par Holmes et al. (1993), Pirotsky (2001) a constaté que des étudiants avaient un sentiment d'imposture stable sur toute la période (score au-dessus de 62 aux deux temps de mesure) et d'autres un sentiment d'imposture qui diminuait (score supérieur à 62 au temps 1, mais inférieur au temps 2). Aucune information n'est rapportée quant aux étudiants qui avaient un score inférieur à 62 aux deux temps de mesure ou encore un score inférieur à 62 au temps 1 mais supérieur au temps 2. Malgré ceci, et même si la période couverte par cette étude est courte, cette étude permet d'entrevoir que le développement du sentiment d'imposture suive des trajectoires différentes selon les personnes. Selon Pirotsky (2001), le sentiment d'imposture pourrait chez certains être un trait de personnalité stable dans le temps, chez d'autres n'être qu'un état provisoire s'estompant avec l'expérience.

Au vu de l'absence d'étude ayant porté sur le développement et les possibles fluctuations dans le temps du sentiment d'imposture chez les jeunes, l'objectif général de la présente thèse doctorale a consisté à dégager les trajectoires développementales du sentiment d'imposture d'élèves du secondaire examinés dans le cadre d'un programme de recherche longitudinal plus vaste sur les biais d'évaluation de compétence. Cette perspective développementale est appropriée pour répondre aux questions au cœur des deux études spécifiques composant cette thèse : Quelles sont les caractéristiques de la relation parent-enfant étant liées au développement du sentiment d'imposture? (Étude 1) ; Quelles sont les répercussions du sentiment d'imposture dans l'adaptation psycho-scolaire des jeunes au long cours? (Étude 2). Les sections qui suivent expliquent le choix des variables retenues dans les deux études de cette thèse doctorale.

1.3.6 Antécédents familiaux du sentiment d'imposture

Si tous s'entendent pour dire que le sentiment d'imposture nuit au bien-être psychologique des personnes, ses causes sont encore mal connues. L'objectif spécifique de la première étude de cette thèse était d'examiner certains antécédents provenant de la dynamique familiale pouvant être en cause dans le développement du sentiment d'imposture des élèves du secondaire. Tel que vu précédemment, le développement du sentiment d'imposture débuterait bien avant l'âge adulte (Caselman et al., 2006; Clance & Imes, 1978; Cromwell et al., 1990; Kolligian, 1990; Kolligian & Sternberg, 1991). Plusieurs soutiennent que son émergence serait en partie due à certaines caractéristiques de l'environnement familial du jeune (Clance, 1985; Clance et al., 1995; Clance & Imes, 1978; Clance & O'Toole, 1988; Harvey & Katz, 1985; Steinberg, 1987). Selon Steinberg (1987), le sentiment d'imposture serait « un problème systémique » qui mettrait en jeu les agents impliqués dans la

socialisation des jeunes, notamment leurs parents. Des études cliniques demandant à des adultes ayant un sentiment d'imposture de se remémorer leur enfance ont montré que certaines caractéristiques de la relation parent-enfant ou certaines croyances en découlant pourraient avoir influencé leur image de soi et avoir contribué au développement d'un sentiment d'imposture (Clance, 1985; Clance et al., 1995; Clance & Imes, 1978; Clance & O'Toole, 1988; Harvey & Katz, 1985; Kolligian, 1990; Matthews & Clance, 1985; Steinberg, 1987).

Nous fondant sur ces études, nous avons retenu pour examen chez les adolescents les variables suivantes : la perception d'une surprotection parentale et la perception du caractère conditionnel du soutien parental. Justement, l'apport des caractéristiques parentales dans le développement de la relation parent-enfant est connu pour comporter deux dimensions principales, soit celle du contrôle/autorité et celle de la chaleur/soins (Baumrind, 1971). Chacune de ces dimensions est envisagée comme un continuum : la première allant de l'encouragement à l'autonomie et à l'indépendance de l'enfant jusqu'à sa surprotection, la deuxième allant de l'indifférence/rejet affectif de l'enfant à l'attachement véritable et sans condition (Deslandes, Potvin, & Leclerc, 2000; Parker, Tupling, & Brown, 1979). Selon certains auteurs, ces caractéristiques parentales ont une influence sur le développement et le fonctionnement scolaire des enfants (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts, & et al., 1987; Olszewski, Kulieke, & Buescher, 1987). Les sections qui suivent exposent les hypothèses cliniques relatives à chacune des variables retenues en lien avec le sentiment d'imposture et font état des résultats d'études empiriques les ayant examinées chez des adultes ayant le sentiment d'être imposteur.

1.3.6.1 Surprotection parentale

La surprotection parentale se manifeste par des attitudes et comportements de contrôle excessif, d'intrusion, et d'infantilisation envers l'enfant visant sa protection mais ne favorisant pas le développement de son autonomie (Parker et al., 1979). En effet, en étant préservé de vivre des déceptions et des difficultés et en étant récompensé pour son comportement dépendant, l'enfant surprotégé a peu d'opportunités de développer ses habiletés et son sentiment de compétence (Affrunti & Ginsburg, 2012). Les coûts psychologiques d'un style parental surprotecteur sont sérieux et comprennent une estime de soi fragile, de l'anxiété et de la dépression tant chez des adultes que des personnes plus jeunes (Brewin, Furnham, Firth-Cozens, & McManus, 1992; Burbach, Kashani, & Rosenberg, 1989; Muris, Meesters, & van den Berg, 2003; Parker, 1979; Spokas & Heimberg, 2008; Thomasgard & Metz, 1993).

Au plan clinique, Harvey et Katz (1985) ont suggéré qu'une pratique parentale surprotectrice pourrait être en jeu dans l'étiologie du sentiment d'imposture. Selon ces auteurs, le parent surprotecteur se projette souvent de façon narcissique dans les accomplissements de son enfant et est très exigeant envers ce dernier. Afin de s'assurer que son enfant réponde à ses critères d'excellence et de manière à éviter toute déception ou échec, le parent surprotecteur s'immiscerait dans ses activités. Cette façon de faire est susceptible d'inculquer à l'enfant l'idée qu'il ne peut arriver à faire des choses de manière satisfaisante par lui-même et qu'il a besoin des autres pour réussir. Ainsi, pour Harvey et Katz (1985), la surprotection parentale contribuerait au développement du sentiment d'imposture en favorisant l'établissement de faibles perceptions de compétences et l'incapacité de s'attribuer ses réussites.

À notre connaissance, seulement trois études empiriques ont examiné la relation entre la surprotection parentale et le sentiment d'imposture (Li, Hughes, & Thu, 2014; Sonnak & Towell, 2001; Want & Kleitman, 2006). Dans l'étude de Sonnak et Towell (2001) faite chez des adultes, le souvenir de la surprotection parentale lors de l'enfance et de l'adolescence (avant l'âge de 16 ans) était lié à leur sentiment d'imposture actuel. Les résultats ont montré que la surprotection parentale perçue était, après une faible estime de soi, la variable qui prédisait le mieux le sentiment d'imposture. Les auteurs suggèrent que les parents qui sont très surprotecteurs ne permettent pas à leur enfant de développer l'impression d'être responsables de leurs propres comportements et de leurs actions. En les surprotégeant, ils ne les inciteraient pas à se sentir autonomes et compétents et à développer un sentiment de contrôle élevé, ce qui, selon les auteurs, peut contribuer au développement d'un sentiment d'imposture. Want et Kleitman (2006) ont aussi montré que la surprotection parentale, que ce soit de la part du père ou de la mère, était liée positivement au sentiment d'imposture des adultes examinés. Les auteurs expliquent ce lien de deux façons. La première est consistante avec l'hypothèse de Harvey et Katz (1985) et suggère qu'un parent se projetant de façon narcissique dans les accomplissements de son enfant en vienne à exercer un grand contrôle sur celui-ci et à le surprotéger afin qu'il réponde à ses critères de réussite. Intériorisant avec le temps le désir de succès de son parent, l'enfant deviendrait très autocritique et douterait de sa capacité à réussir par lui-même. La deuxième explication proposée par les auteurs est qu'un parent surprotecteur pourrait l'être simplement par amour pour son enfant et par souci de lui éviter toute déception ou échec. Pour Want et Kleitman (2006), ces deux scénarios ont pour même résultat d'empêcher l'enfant de s'approprier un sentiment de compétence, favorisant ainsi le développement d'un sentiment d'imposture. Enfin, l'étude de Li et collaborateurs (2014) a aussi observé un lien entre le sentiment d'imposture actuel d'adultes et leurs souvenirs de surprotection parentale avant 16 ans ($r(445) = .23$, $p < .001$). Toutefois, une fois les analyses reprises séparément chez les hommes et les femmes interrogés, ce lien demeurait significatif pour les femmes

seulement ($r(355) = .24$, $p < .001$). Le fait que leur échantillon soit composé majoritairement de femmes (79%) et qu'elles aient rapporté un sentiment d'imposture plus élevé que les hommes ($t(504) = -3.44$, $p < .001$, $d = .42$) pourrait expliquer l'absence de lien trouvé chez ces derniers ($r(88) = .12$, $p = .26$).

Ainsi, les études cliniques et empiriques sur le lien entre le sentiment d'imposture et la surprotection parentale suggèrent que cette dernière soit impliquée dans l'émergence de la problématique. Dès lors, l'étude de cette variable en lien avec ce sentiment pourrait aider à comprendre comment il se développe chez de jeunes personnes.

1.3.6.2 Caractère conditionnel du soutien parental

Selon plusieurs chercheurs, la proximité émotionnelle et la disponibilité des personnes significatives joueraient un rôle important dans l'adaptation des enfants et des adolescents. Nombreux sont ceux qui suggèrent que l'estime de soi des adolescents est influencée par le soutien qu'ils perçoivent recevoir des personnes importantes dans leur entourage (Macek & Jezek, 2002; Tiedemann, 2000; Wentzel & McNamara, 1999). Lambert et Seidman (2002) partagent cet avis et prétendent que les jeunes rapportent avoir une estime de soi générale plus élevée, moins de symptômes dépressifs et moins de comportements violents et antisociaux lorsqu'ils proviennent d'une famille où les parents les soutiennent.

La qualité du soutien parental peut varier et il peut être conditionnel ou inconditionnel. Un des premiers auteurs à avoir abordé la notion de soutien conditionnel est Carl Rogers (1959). Il évoquait alors l'importance d'un soutien positif inconditionnel en contexte de psychothérapie : le thérapeute doit accepter de

soutenir inconditionnellement toutes les expériences d'une personne. Pour Rogers, un tel soutien conduit la personne à ressentir plus d'acceptation pour l'ensemble de ses expériences et à diminuer ses mécanismes de défense. Harter (1999) adhère à cette conception et propose de définir un soutien conditionnel comme la perception d'un soutien reçu en contingence à l'atteinte ou au respect de certains standards ou attentes. Harter (1999) conçoit ce type de soutien comme l'opposé d'un regard positif inconditionnel, où la personne est soutenue et aimée pour ce qu'elle est en tant que personne, et non en fonction de ses comportements et réalisations. Selon cette auteure, il est essentiel pour le bien-être psychologique de l'individu de se sentir accepté de manière non conditionnelle par les personnes qui lui sont importantes. D'après Harter, Marold et Whitesell (1992), plus le soutien est perçu comme conditionnel, plus les perceptions de soi sont faibles. Le soutien conditionnel est associé à une estime de soi faible et à un biais négatif d'auto-évaluation de sa compétence (Côté & Bouffard, 2011; Harter & Marold, 1994).

Plusieurs auteurs ont évoqué le soutien parental comme une variable importante dans le développement du sentiment d'imposture (Clance, 1985; Harvey & Katz, 1985; Kolligian, 1990; Langford & Clance, 1993). Au plan empirique, Grays (1992) a observé que les adultes ayant un sentiment d'imposture rapportaient, de façon rétrospective, s'être sentis incompris par leurs parents et se souvenir d'eux comme étant émotionnellement distants lorsqu'ils étaient jeunes. Clance et collaborateurs (1995) ont montré que les personnes ayant le sentiment d'être un imposteur jugeaient ne pas avoir obtenu le soutien de leurs parents lorsqu'elles étaient enfant. Enfin, les études de Want et Kleitman (2006), de Sonnak et Towell (2001) et de Li et collaborateurs ont chacune montré un lien entre le sentiment d'imposture d'adultes et leurs souvenirs de manque de soins parentaux avant l'âge de 16 ans.

Bien qu'aucune étude n'ait examiné spécifiquement le caractère conditionnel du soutien parental perçu chez des personnes ayant un sentiment d'imposture, les conclusions de certains auteurs portent à croire qu'il jouerait bien un rôle dans le développement de ce sentiment. Selon Clance (1985), les personnes ayant un sentiment d'imposture auraient senti très tôt dans leur vie qu'elles devaient se montrer à la hauteur des attentes de leurs parents pour être aimées et soutenues. Langford et Clance (1993) expliquent que la perception d'un manque de soutien de leurs parents aurait mené certaines personnes ayant le sentiment d'être un imposteur à travailler de manière acharnée dans l'espoir d'enfin l'obtenir. Le soutien conditionnel mènerait justement à l'adoption de comportements ou attitudes inauthentiques, mais plus susceptibles d'être approuvés et valorisés par autrui (Harter, Marold, Whitesell, & Cobbs, 1996). Ainsi, parce que le sentiment d'inauthenticité qu'instaure le soutien conditionnel est précisément une caractéristique partagée par les personnes qui ont un sentiment d'imposture, l'étude de cette caractéristique de la relation parent-enfant dans l'étiologie du sentiment d'imposture nous parait importante.

En résumé, il appert que la dynamique familiale, par certaines caractéristiques de la relation parent-enfant, jouerait un rôle dans le développement du sentiment d'imposture. À ce jour, les études sur l'examen des causes du sentiment d'imposture sont surtout rétrospectives, demandant à des adultes de se remémorer leur enfance ou leur adolescence. Une telle procédure est problématique puisque les informations ainsi obtenues proviennent de souvenirs comportant nécessairement des biais. Cette étude doctorale est selon nous la première à examiner de façon contemporaine à son développement les liens entre ces variables et le développement de la problématique.

1.3.6.3 Rôle modérateur du sexe

Les études recensées sur le sentiment d'imposture et les caractéristiques de la dynamique familiale ne montrent pas d'effet modérateur du sexe des personnes. Malgré ceci, des études ont montré que l'importance du soutien des parents pourrait différer pour les garçons et les filles. Ainsi, Macek et Jezek (2007) ont montré que le soutien parental expliquait un pourcentage de la variance plus élevée dans l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle des garçons que des filles. Li et collaborateurs (2014) ont de leur côté observé que les souvenirs de surprotection parentale et de soins parentaux avant l'âge de seize ans étaient liés au sentiment d'imposture chez les filles mais pas chez les garçons. D'autres études ont rapporté que le lien entre la surprotection parentale et l'anxiété différait chez les garçon et les filles (McShane & Hastings, 2009; Rekart, Mineka, Zinbarg, & Griffith, 2007). Enfin, d'autres encore ont montré que la relation entre le soutien parental et certains aspects de l'adaptation psychologique et sociale des adolescents différait aussi selon leur sexe (Bédard, Bouffard, & Pansu, 2014; Rueger, Malecki, & Demaray, 2008). Pris ensemble, les résultats de ces travaux suggèrent que le sexe des jeunes pourrait modérer le rôle de la surprotection parentale et du soutien conditionnel dans leur relation avec le développement du sentiment d'imposture. Pour cette raison, le sexe des élèves a été pris en compte dans les analyses de l'étude 1 à titre de modérateur potentiel.

1.3.7 Retombées du sentiment d'imposture dans l'adaptation psycho-scolaire

La deuxième étude de ce projet doctoral s'intéresse aux retombées potentielles du développement du sentiment d'imposture chez les élèves du secondaire. Selon notre recension des écrits, les conséquences du sentiment d'imposture dans la vie des

adolescents peuvent être des symptômes dépressifs, des problèmes d'adaptation psychologique dits extériorisés, et l'évitement ou le retrait de situations pouvant révéler son incompétence, limitant ainsi leur possibilité de réaliser leur plein potentiel.

1.3.7.1 Symptômes dépressifs

Bien que les instruments utilisés pour mesurer le sentiment d'imposture et les problèmes qui lui sont associés varient d'une étude à l'autre, celles faites chez des adultes indiquent clairement qu'il s'accompagne de difficultés psychologiques de nature dépressive. Constatant que les adultes qui ont un sentiment d'imposture entretiennent des pensées irrationnelles qui se retrouvent également chez les personnes dépressives, Steinberg (1987) croit qu'ils présentent le même genre de distorsions cognitives. Entre autres, la croyance que les gens intelligents réussissent toujours parfaitement sans jamais rencontrer de difficulté et sans jamais avoir besoin d'aide est une distorsion cognitive retrouvée dans les deux problématiques. Thompson et al. (1998) ont quant à eux observé que le sentiment d'imposture était lié à des distorsions cognitives comme la sur-généralisation faisant en sorte qu'une erreur occasionnelle soit perçue comme représentative de sa valeur personnelle globale.

Un lien entre le sentiment d'imposture et le type de personnalité évitant-dépendant a aussi été observé (Chae et al., 1995; Ross & Krukowski, 2003). Ce type de personnalité est notamment caractérisé par de l'anxiété, une conscience de soi élevée, de la vulnérabilité et des symptômes dépressifs. Dans le même ordre d'idées, Ross, Stewart, Mugge et Fultz (2001) ont montré que, parmi toutes les caractéristiques mesurées par le NEO PI-R (Inventaire de Personnalité-Révisé), une conscience élevée

de soi et la dépression étaient effectivement les caractéristiques les plus fortement liées au sentiment d'imposture des 129 étudiants universitaires examinés.

Pour Bernard et al. (2002), le caractère névrotique des personnes ayant un fort sentiment d'imposture les rendrait à risque de développer des symptômes dépressifs, notamment en raison des doutes sur soi qu'il favorise. Bien que l'unique temps de mesure de leur étude ne permette pas de conclure que le sentiment d'imposture soit un antécédent des symptômes dépressifs, les auteurs soulignent que ces derniers sont bel et bien liés à la problématique et que son traitement ne peut en faire abstraction.

Enfin, des études ont spécifiquement montré une association entre le sentiment d'imposture d'universitaires et différents instruments mesurant des symptômes dépressifs. McGregor, Gee et Posey (2008) ont observé une relation positive entre le sentiment d'imposture et l'inventaire de dépression de Beck (BDI-II). Selon les auteurs, cette relation viendrait du partage de certaines caractéristiques communes, en particulier les pensées négatives et le doute entretenu sur soi. Chrisman et ses collègues (1995) ont examiné la relation entre le sentiment d'imposture et le Depressive Experiences Questionnaire (DEQ) qui examine les pensées et sentiment dépressifs, l'autocritique ainsi que le caractère dépendant des personnes. Les auteurs ont observé une corrélation élevée entre le sentiment d'imposture et chacune des sous-échelles du DEQ. Kananifar et collaborateurs (2015) ont observé une association positive entre le sentiment d'imposture et la sous-échelle de dépression du Mental Health Questionnaire (GHQ). Oriel et collaborateurs (2004) ont, quant à eux, montré un lien positif entre le sentiment d'imposture et l'ensemble des critères diagnostiques de la dépression du Manuel Diagnostique et Statistique des Troubles Mentaux (DSM-IV).

En résumé, les études recensées indiquent que la présence d'un sentiment d'imposture à l'âge adulte est associée à des symptômes dépressifs. Toutefois, ces études ne comprenant qu'un seul temps de mesure, elles ne permettent pas de connaitre la nature de ce lien. Le devis longitudinal de notre étude chez des personnes plus jeunes permettra de mieux saisir la dynamique développementale qui les lie. Ceci étant, une autre manière pour une personne d'exprimer son anxiété est de s'adonner à des comportements extériorisés comme de l'agressivité, une conduite associable, etc. La section qui suit explicite la pertinence de cette variable au regard du sentiment d'imposture.

1.3.7.2 Problèmes extériorisés

Aucune étude ne s'est encore intéressée au lien entre le sentiment d'imposture et la présence de problèmes extériorisés. Ce type de problèmes se manifestent par des conduites négatives du jeune envers son environnement extérieur (Campbell, Shaw, & Gilliom, 2000). S'ils sont communs durant l'enfance, les problèmes extériorisés prennent souvent une forme plus sérieuse et dangereuse (i.e. bagarres, mensonges, menaces, tricheries, vol, etc.) quand ils perdurent à l'adolescence (Bee & Boyd, 2003), une période du développement où une augmentation des activités délinquantes et des infractions à la loi est observée (Capaldi & Shortt, 2003; Jessor et al., 2003). Selon certains auteurs, les problèmes extériorisés sont à l'adolescence une des voies d'expression privilégiées de divers malaises vécus par certains jeunes, comme l'anxiété, l'insécurité, une faible estime de soi, etc. (Alvidrez & Weinstein, 1994; Cloutier & Drapeau, 2008; Elias, Gara, & Ubriaco, 1985). Sachant que le sentiment d'imposture s'accompagne de ce genre de malaises, on peut faire l'hypothèse qu'il donne lieu à la manifestation de problèmes extériorisés. Ajoutons que le sentiment d'imposture est lié à de faibles perceptions de ses compétences, ces dernières étant

selon Bandura, Pastorelli, Barbaranelli, et Caprara (1999) propices à l'expression de problèmes extériorisés. Enfin, un argument complémentaire en soutien à notre hypothèse repose sur le recours à des stratégies d'auto-sabotage par la personne ayant un sentiment d'imposture pour maintenir les apparences et préserver son estime de soi en cas d'échec (Harvey & Katz, 1985; Ross et al., 2001). Selon Bernard et al. (2002), ces stratégies d'auto-sabotage peuvent inclure, outre la procrastination, des comportements comme l'abus de substances ou encore faire la fête la veille d'un examen.

Les études sur les problèmes associés au sentiment d'imposture ayant surtout été faites chez des adultes, ceci peut expliquer le peu d'intérêt porté à l'examen de ses liens avec les problèmes extériorisés. La présente étude doctorale portant sur des adolescents chez qui ces troubles sont une des modalités d'expression de leurs malaises, ils ont été examinés comme retombée possible du sentiment d'imposture.

1.3.7.3 Aliénation scolaire et limitation des aspirations scolaires.

Un dernier type de conséquences potentiellement engendrées par un sentiment d'imposture est l'évitement ou le retrait de situations potentiellement menaçantes pour l'opinion d'autrui envers soi. À suivre Clance et Imes (1978) et d'autres (Clance, 1985; Harvey & Katz, 1985; Steinberg, 1987), les personnes ayant un sentiment d'imposture éviteraient de prendre des risques et d'exploiter leur plein potentiel. Ne reconnaissant pas leurs compétences et étant incapables de s'attribuer leurs réussites, ces personnes en viendraient à diminuer leurs attentes et à limiter leurs objectifs et ambitions d'étude ou de carrière. Dans les entrevues de Fruhan (2002) auprès de femmes de carrière de milieux divers, celles-ci révélaient que leur sentiment d'imposture avait été un frein à leur développement professionnel. N'osant

pas s'affirmer, exposer et défendre leurs idées ou encore poser des questions par crainte d'être démasquées, elles auraient raté des opportunités de faire valoir leur compétence et d'apprendre.

Peu d'études ont examiné cette question dans un contexte scolaire. Pourtant, l'école est un lieu menaçant pour ceux qui ont le sentiment d'être imposteur : les nombreuses évaluations qu'il comporte sont autant d'occasions pour eux de paraitre incompétents. Dans ce contexte, ces élèves pourraient en venir à ressentir une certaine aliénation scolaire, c'est-à-dire de ne pas se sentir bien, ni à leur place à l'école, au point de penser qu'ils se sentiront mieux lorsqu'ils pourront la quitter (Brown, Higgins, Pierce, Hong, & Thoma, 2003). Se limiter à des projets peu exigeants et se retirer plus tôt de ce milieu seraient des moyens permettant aux jeunes ayant un sentiment d'imposture d'apaiser leur angoisse que leur soit disant manque de compétence soit découvert et de préserver les apparences (Leary et al., 2000; Want & Kleitman, 2006). Ces effets positifs à court terme ont cependant une contrepartie à plus long terme comme un travail où les possibilités de promotion et d'accomplissement sont limitées et où ses capacités sont sous utilisées. Selon Archambault et collaborateurs (2009), l'aliénation scolaire et le décrochage scolaire prématuré vont généralement de pair.

Au plan empirique, Bernard et collaborateurs (2002) ont observé une relation négative entre le sentiment d'imposture et les aspirations élevées de réussite d'étudiants universitaires au baccalauréat. De leur côté, Ewing, Richardson, James-Myers et Russel (1996) ont montré que le sentiment d'imposture d'étudiants universitaires afro-américains était négativement lié à une perception positive de leurs compétences scolaires. Nombre d'auteurs suggèrent que de faibles perceptions de compétences scolaires sont généralement associées à des aspirations scolaires plus

faibles (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996; Bandura, Barbaranelli, Vittorio Caprara, & Pastorelli, 2001; Halote & Michael, 1984).

En somme, le sentiment d'imposture semble propice au développement d'un sentiment d'aliénation scolaire et de l'intention de limiter volontairement ses aspirations scolaires pour éviter d'être démasqué. Cependant, aucune étude n'a examiné directement cette question. Ceci a été fait dans la deuxième étude de cette thèse.

1.3.7.4 Rôle modérateur du sexe

Les études recensées sur le sentiment d'imposture et les problèmes d'adaptation lui étant associés ne font pas état d'effet modérateur du sexe des personnes. Cependant, de nombreuses études chez des adolescents ont montré que les problèmes intériorisés comme les symptômes dépressifs sont plus fréquents chez filles que chez les garçons, et que c'est l'inverse pour les problèmes extériorisés, notamment en lien avec une faible sentiment d'efficacité personnelle, des aspirations scolaires moins élevées et un taux plus élevé de décrochage scolaire (Battin-Pearson et al., 2000; Brack, Brack, & Orr, 1994; Deković, 1999; Deković, Buist, & Reitz, 2004; Eccles et al., 1993; Rumberger, 1995; Seidah, 2004; Zukauskiene, Ignataviciene, & Daukantaite, 2003). En conséquence, une attention particulière au sexe des élèves a été portée dans les analyses de la deuxième étude de cette recherche doctorale, notamment pour leur rôle potentiellement modérateur.

1.4 Objectifs et hypothèses de la recherche doctorale

1.4.1 Objectif général

L'objectif général de cette thèse était de tracer les trajectoires développementales du sentiment d'imposture sur une période de cinq ans, mesuré une première fois quand les élèves étaient en première secondaire, puis de nouveau une fois l'an à chacune des années subséquentes. En l'absence d'autres études empiriques ayant examiné ce phénomène sur une aussi longue période, cette étude est par essence exploratoire. Mais, prenant appui sur des études faites auprès d'adultes, nous avons formulé certaines hypothèses quant aux patrons de développement du sentiment d'imposture qu'il serait possible d'observer chez les élèves.

Au vu des auteurs considérant le sentiment d'imposture comme un trait stable de la personnalité (Bernard et al., 2002; Cromwell et al., 1990; Grays, 1992; Langford & Clance, 1993; Ross & Krukowski, 2003), nous postulons qu'une trajectoire stable de sentiment d'imposture plus ou moins marqué devrait être observée. Ensuite, cette étude couvrant la période du début et la fin du secondaire, comme certains soutiennent que ce sentiment puisse surgir momentanément dans des contextes de nouveauté pour ensuite diminuer avec l'accumulation d'expériences, nous prédisons la présence d'une trajectoire où il sera présent au début de l'étude et diminuera d'année en année (Kolligian & Sternberg, 1991; Leary et al., 2000; McElwee & Yurak, 2010; Steinberg, 1987; Thompson et al., 1998; Topping & Kimmel, 1985). En accord cette fois avec Fruhan (2002) qui propose que l'émergence du sentiment d'imposture concorderait avec le passage vers l'adolescence, nous postulons l'existence d'une trajectoire où il sera en progression tout au long du secondaire. Enfin, comme notre échantillon est normatif, nous postulons qu'une trajectoire où le sentiment d'imposture est absent sur toute la période sera observée.

Outre son intérêt propre, l'objectif général de cette thèse est fonctionnel à l'atteinte des objectifs spécifiques qui sont poursuivis dans les deux articles qui la composent. Pour cette raison, l'objectif général constitue le premier objectif des deux études de cette thèse.

1.4.2 Étude 1

Le premier objectif de l'étude 1 était l'objectif général de la thèse.

Le deuxième objectif de l'étude 1 était d'examiner si la surprotection des parents et le caractère conditionnel de leur soutien mesurés au premier temps de l'étude modifiaient la probabilité d'appartenance des élèves aux différentes trajectoires développementales du sentiment d'imposture. Nous fondant sur les études faites chez les adultes, nous avons postulé que la perception des élèves d'être surprotégés par leurs parents augmenterait leur probabilité d'appartenir à une trajectoire où le sentiment d'imposture est présent et stable. De la même manière, nous avons postulé que la perception d'être soumis à un soutien parental conditionnel serait aussi associée à une probabilité accrue d'appartenir à cette même trajectoire.

Finalement, un troisième objectif de l'étude 1 était de vérifier si le sexe des élèves était un modérateur du rôle de la surprotection des parents et du caractère conditionnel de leur soutien dans l'appartenance des élèves aux différentes trajectoires du sentiment d'imposture. Les résultats variables des études empiriques antérieures n'ont pas permis d'énoncer une hypothèse particulière.

1.4.3 Étude 2

Le premier objectif de l'étude 2 était l'objectif général de la thèse, mais avec une légère modification. En effet, ce premier objectif visait bien à tracer les trajectoires développementales du sentiment d'imposture, mais cette fois-ci sur une période de quatre ans, mesuré une première fois quand les élèves étaient en première secondaire, puis de nouveau une fois l'an à chacune des trois années subséquentes.

Le deuxième objectif était d'examiner les liens entre l'appartenance aux trajectoires couvrant les quatre premières années de l'étude et des difficultés d'adaptation psycho-scolaire des jeunes mesurées l'année suivante. Ce décalage temporel visait à éviter que les mesures d'adaptation soient contemporaines aux points d'arrivée des trajectoires faisant que ces derniers suffiraient peut-être à expliquer les premières. Les difficultés d'adaptation psychologique ont été mesurées par la présence de symptômes dépressifs et de problèmes extériorisés, et celles d'adaptation scolaire par le sentiment d'aliénation scolaire et l'intention de limiter son devenir scolaire comme moyen d'éviter d'être démasqué.

Nous fondant sur les études faites chez des sujets plus âgés qui ont montré que le sentiment d'imposture était associé à différentes caractéristiques préjudiciables au bien-être des personnes, nous avons postulé que les élèves chez qui ce sentiment serait plutôt faible rapporteraient moins de symptômes dépressifs, de problèmes extériorisés, de sentiment d'aliénation scolaire et d'intention de saboter leur devenir scolaire que les élèves chez qui le sentiment d'imposture serait plus important.

Finalement, un troisième objectif de notre deuxième étude était de vérifier la présence de potentiels effets de modération du sexe des élèves dans les patrons de

développement du sentiment d'imposture et les difficultés d'adaptation psychologique et scolaire à l'étude.

Le chapitre qui suit présente l'article scientifique consacré à l'étude 1 de la thèse et qui s'intitule *Caractéristiques de la relation parent-enfant et trajectoires du sentiment d'imposture chez des élèves du secondaire*. Il est suivi du chapitre présentant l'article scientifique consacré à l'étude 2 de la thèse et qui s'intitule *Longitudinal associations between impostorism and adjustment in typically developing high school students*.

CHAPITRE II

CARACTÉRISTIQUES DE LA RELATION PARENT-ENFANT ET TRAJECTOIRES DÉVELOPMENTALES DU SENTIMENT D'IMPOSTURE CHEZ DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE

Marie-Hélène Chayer, Université du Québec à Montréal

Thérèse Bouffard, Université du Québec à Montréal

Département de psychologie

Notes des auteures

Les auteures remercient le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture et le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada pour leur soutien financier, incluant la Bourse d'études supérieures du Canada Vanier attribuée à la première auteure pour cette étude. Les auteures remercient aussi les écoles ayant participé au projet plus vaste dans lequel s'inscrit cette étude. Plus particulièrement, les auteures soulignent l'exceptionnelle participation des directeur(e)s d'école, des enseignant(e)s, des élèves et de leurs parents.

Toute correspondance concernant le présent article doit être adressée à Thérèse Bouffard, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, succursale Centre-Ville, Montréal (Québec), H3C 3P8, Canada. Courriel: bouffard.therese@uqam.ca

Résumé

Le sentiment d'imposture est connu pour miner le bien-être psychologique et le fonctionnement des adultes qui en sont atteints. Conduite auprès de 671 élèves canadiens francophones (315 garçons) du secondaire, cette étude longitudinale d'une durée de cinq ans cherche à pallier le manque d'information quant à son étiologie et son développement et comprend deux objectifs : 1) Dégager les trajectoires développementales du sentiment d'imposture de la première à la dernière année du secondaire, soit de l'âge de 13 à 17 ans; 2) Examiner si la surprotection parentale et le soutien conditionnel parental mesurés au premier temps de l'étude sont liés à l'appartenance des élèves aux différentes trajectoires observées. Les analyses de trajectoires suggèrent quatre patrons de développement du sentiment d'imposture chez les élèves : très faible décroissant (11%), faible décroissant (60%), modéré stable (25%) et élevé stable (4%). Les résultats indiquent aussi que la perception d'être surprotégés par ses parents et celle de recevoir de leur part un soutien conditionnel augmentent la probabilité d'appartenir à une trajectoire où le sentiment d'imposture est plus important et stable dans le temps. Cette étude suggère que le développement du sentiment d'imposture débute dès l'enfance et que des antécédents relationnels familiaux y sont liés.

Mots clés : Sentiment d'imposture; Analyses de trajectoire; Surprotection parentale; Soutien conditionnel; Adolescence.

Introduction

« J'ai réussi cette fois-ci, mais c'est parce que j'ai été chanceux. » « J'ai peur que les autres découvrent ma valeur réelle. » « Ils finiront bien par découvrir que je ne suis pas aussi bon qu'ils le croient. » Vous arrive-t-il de vous tenir ce type de discours? Si oui, vous pourriez être aux prises avec ce que Clance et Imes (1978) ont identifié comme le sentiment d'imposture. Les auteurs le définissent comme un sentiment intense et secret de fraude relatif à sa performance dans une tâche ou certaines situations, malgré des preuves objectives de réussite (Clance & Imes, 1978; Harvey & Katz, 1985). Plus précisément, les personnes ayant un tel sentiment se sentent fraudeuses, inauthentiques, indignes des succès obtenus qu'elles n'intériorisent du reste pas. Elles pensent que les autres surévaluent leurs compétences, et vivent dans la crainte qu'ils les démasquent et découvrent qu'elles sont moins intelligentes ou compétentes qu'ils le pensent. Ainsi, malgré leurs accomplissements, elles se sentent inadéquates et ont une vive impression de tromper les autres (Clance & Imes, 1978).

Au départ le sentiment d'imposture était vu comme un problème typiquement féminin en raison des stéréotypes de sexe concernant le succès professionnel (Clance & Imes, 1978). Les études l'ayant examiné depuis montrent que les hommes peuvent aussi en être affectés (Edwards et al., 1987; Thompson et al., 1998). La majorité de ces études ont porté sur des adultes et, si quelques-unes ont porté sur des professionnels (Want & Kleitman, 2006) ou sur des populations cliniques (Clance et al., 1995), la plupart ont examiné des étudiants de collège ou d'université (Bernard et al., 2002; Cokley, McClain, Enciso, & Martinez, 2013; Cowman & Ferrari, 2002; King & Cooley, 1995; Kolligian & Sternberg, 1991; Ross & Krukowski, 2003; Sonnak & Towell, 2001; Thompson et al., 2000).

Les caractéristiques associées à la présence du sentiment d'imposture établies par les travaux fondateurs de Clance et de Harvey (Clance, 1985; Clance & Imes, 1978; Harvey & Katz, 1985) ont depuis été observées dans nombre d'études. Son association négative avec l'estime de soi et la perception de compétence a été observée par plusieurs (Cozzarelli & Major, 1990; Jöstl et al., 2012; Kolligian & Sternberg, 1991; Ross & Krukowski, 2003; Topping & Kimmel, 1985). Il en est de même de son association positive avec l'anxiété, un perfectionnisme élevé, un sentiment de non contrôle et des sentiments de frustration, de honte, d'humiliation et de culpabilité (Bernard et al., 2002; Chrisman et al., 1995; Cowman & Ferrari, 2002; Cusack, Hughes, & Nuhu, 2013; Dudău, 2014; Sonnak & Towell, 2001; Thompson et al., 2000; Vergauwe et al., 2015).

La peur d'être démasquées mènerait certaines personnes ayant un sentiment d'imposture à travailler d'arrache-pied afin de conserver les apparences, ce qui peut les mener à s'épuiser et à vivre de la détresse psychologique s'exprimant notamment par des symptômes dépressifs (Cokley et al., 2013; Henning et al., 1998; Kananifar et al., 2015; McGregor et al., 2008). Aussi, en raison des doutes sur leurs capacités et de leur angoisse d'être démasquées, certaines personnes adopteraient des stratégies d'auto-handicap comme la procrastination afin de disposer d'une excuse autre que leur supposé manque de capacités en cas d'échec (Cowman & Ferrari, 2002; Want & Kleitman, 2006). L'évitement des risques et des défis serait une autre stratégie de défense utilisée par certaines personnes pour éviter d'être démasquées. Ceci les mènerait à quitter prématurément leurs études ou à faire des choix de vie et de carrière ne rendant pas justice à leur plein potentiel (Chayer, Bouffard, Vezeau, & Pagani, Soumis; Clance, 1985; Harvey & Katz, 1985; Steinberg, 1987). En bref, les conclusions des études faites sur le sentiment d'imposture sont consensuelles et montrent qu'il est préjudiciable au bien-être psychologique et au fonctionnement des

adultes atteints. Pour autant, la manière dont il se développe reste une question peu explorée.

Développement du sentiment d'imposture

Plusieurs soutiennent que le sentiment d'imposture se développe et se consolide avant l'âge adulte (Clance, 1985; Fruhan, 2002; Harvey & Katz, 1985; Kolligian, 1990; Kolligian & Sternberg, 1991). Cependant, seulement quelques études l'ont examiné chez des personnes plus jeunes (Bouffard, Chayer, et al., 2011; Caselman et al., 2006; Chayer & Bouffard, 2010; Cromwell et al., 1990; Lester & Moderski, 1995). Celles l'ayant examiné chez des adolescents ont conclu que sa présence et son intensité étaient comparables à ce qui était observé chez les adultes et ce autant chez les jeunes fréquentant l'école régulière (Caselman et al., 2006) que chez ceux inscrits dans un programme d'études sélectif pour élèves à haut potentiel (Cromwell et al., 1990). Comme chez les adultes, le sentiment d'imposture d'adolescents a été associé à un degré élevé d'anxiété et de doute sur soi, des idées irrationnelles et des tendances maniaco-dépressives (Cromwell et al., 1990; Lester & Moderski, 1995). Les rares études faites chez des enfants ont montré qu'à 10-12 ans, quoique de faible intensité pour la majorité d'entre eux, ce sentiment était déjà lié à divers corrélats observés chez les adultes comme une estime de soi et des perceptions de compétence faibles, une anxiété scolaire, un perfectionnisme négatif, et un sentiment de non contrôle envers leurs résultats scolaires (Bouffard, Chayer, et al., 2011; Chayer & Bouffard, 2010). Cette présence du sentiment d'imposture dès 10 ans chez certains enfants concorde avec une des conclusions de l'étude de Fruhan (2002) où des femmes ont rapporté que c'était de la période autour de leur passage de l'enfance à l'adolescence que dataient leurs premiers souvenirs de leur sentiment de tromper les autres au sujet de leur compétence intellectuelle et scolaire.

Les études sur le développement du sentiment d'imposture sont rares, et toutes, sauf celle de Pirotsky (2001), sont transversales. Dans leur étude auprès d'étudiants universitaires âgés entre 17 et 50 ans, Thompson et al., (1998) ont observé une relation négative entre l'âge et le sentiment d'imposture des participants. Selon ces auteurs, et comme l'a aussi proposé Steinberg (1987), le sentiment d'imposture tendrait à diminuer avec le temps, au fur et à mesure que les personnes cumulent les accomplissements. Certaines études ont observé que le sentiment d'imposture était plus faible chez les personnes à la fin de leur programme d'études universitaire que chez celles le débutant (Harvey, 1981a; Topping & Kimmel, 1985). Ces résultats concordent avec l'idée que se retrouver dans de nouveaux rôles ou fonctions, comme débuter un programme d'études, contribuerait à intensifier le sentiment d'imposture (Clance, 1985).

Deux études rapportent cependant des résultats différents. Dans celle de Dompe (2011), les étudiants en dernière année de leur programme d'études rapportaient un sentiment d'imposture plus élevé que celui de leurs collègues moins avancés. Selon l'auteure, le stress plus élevé associé à la fin du parcours universitaire pourrait être en cause. Dans l'étude de Pirotsky (2001), le sentiment d'imposture d'étudiants universitaires mesuré au début et à la fin de leur première session d'étude était stable pour certains, mais diminuait chez d'autres (Pirotsky, 2001). Même si la période couverte dans cette dernière étude est courte, elle permet d'entrevoir que le développement du sentiment d'imposture puisse suivre des trajectoires différentes selon les personnes.

Sur ce point, le sentiment d'imposture est souvent considéré comme un trait assez stable de la personnalité (Bernard et al., 2002; Cromwell et al., 1990; Grays, 1992; Langford & Clance, 1993; Ross & Krukowski, 2003). Cependant, d'autres auteurs croient qu'il est plutôt un état émotif négatif pouvant affecter différentes personnes

dans certaines situations (Kolligian & Sternberg, 1991; Leary et al., 2000; McElwee & Yurak, 2010). À ce jour, l'absence d'étude longitudinale menée sur plusieurs années ne permet pas de statuer sur la stabilité temporelle du sentiment d'imposture, ni de connaitre les facteurs intervenant dans son émergence. Ces deux objectifs sont au cœur de la présente étude.

Caractéristiques de la relation parent-enfant comme antécédents du sentiment d'imposture

Si on en croit Steinberg (1987), le sentiment d'imposture serait « un problème systémique » mettant en jeu les agents impliqués dans la socialisation des jeunes, notamment leurs parents. À cet effet, sans les avoir examinées directement, plusieurs auteurs ont mis en cause certaines caractéristiques de l'environnement familial durant l'enfance de la personne, dont la surprotection des parents et leur soutien (Clance, 1985; Clance et al., 1995; Clance & Imes, 1978; Clance & O'Toole, 1988; Harvey & Katz, 1985; Steinberg, 1987).

La surprotection parentale se manifeste par des attitudes et comportements de contrôle excessif, d'intrusion, et d'infantilisation envers l'enfant visant sa protection mais ne favorisant pas le développement de son autonomie (Parker et al., 1979). Les coûts psychologiques d'un style parental surprotecteur sont nombreux. En effet, il a été associé à une estime de soi fragile, de l'anxiété et de la dépression tant chez des adultes que des personnes plus jeunes (Brewin et al., 1992; Burbach et al., 1989; Muris et al., 2003; Parker, 1979; Spokas & Heimberg, 2008; Thomasgard & Metz, 1993). Selon Harvey et Katz (1985), parce qu'elles favoriseraient de faibles perceptions de compétence et l'incapacité de s'attribuer ses réussites, des pratiques parentales surprotectrices pourraient aussi être en jeu dans l'étiologie du sentiment

d'imposture. En effet, se projetant de façon narcissique dans les accomplissements de son enfant, le parent surprotecteur serait très exigeant envers lui. Afin de s'assurer que son enfant réponde à ses critères d'excellence, le parent s'immiscerait dans ses activités de manière à éviter toute déception ou échec. Cette façon de faire conduirait l'enfant à penser qu'il est incapable de faire correctement des choses par lui-même et qu'il a besoin des autres pour réussir.

Les conclusions de quelques études empiriques soutiennent cette hypothèse (Li et al., 2014; Sonnak & Towell, 2001; Want & Kleitman, 2006). De nature rétrospectives, elles montrent que les souvenirs d'adultes d'une surprotection parentale durant leur enfance et leur l'adolescence étaient positivement liés à leur sentiment d'imposture actuel. Que le parent se comporte de manière surprotectrice par narcissisme, par amour pour son enfant ou par souci de lui éviter toute déception ou échec, le résultat est le même : il l'empêche d'acquérir un sentiment de compétence et favorise le développement d'un sentiment d'imposture (Want & Kleitman, 2006). À ce jour, aucune étude prospective n'a examiné directement la contribution du style parental surprotecteur dans le développement du sentiment d'imposture.

Plusieurs auteurs ont proposé que le soutien parental serait impliqué dans le développement du sentiment d'imposture (Clance, 1985; Clance et al., 1995; Grays, 1992; Harvey & Katz, 1985; Kolligian, 1990; Langford & Clance, 1993). Pour ces auteurs, percevoir que le soutien des parents est fragile mènerait certaines personnes à travailler fort dans l'espoir de répondre à toutes leurs attentes. Être parfait, meilleur que les autres, seraient vus comme des façons d'obtenir et de préserver le soutien des parents. Cette dynamique s'apparente nettement à la notion de soutien conditionnel défini comme le sentiment de l'enfant de ne pas être aimé pour lui-même comme personne, mais pour sa capacité à répondre aux attentes de ses parents (Harter, 1992). Se jugeant non conforme à ces dernières, l'enfant en viendrait à adopter des attitudes

et des comportements inauthentiques plus à même de susciter leur approbation (Harter et al., 1996). Le caractère conditionnel du soutien parental a de nombreux impacts négatifs dans le bien-être psychologique des jeunes, dont une estime de soi faible et contingente à l'atteinte de standards établis par autrui, un biais négatif d'auto-évaluation de sa compétence scolaire et des symptômes dépressifs (Côté & Bouffard, 2011; Harter & Marold, 1994). Malgré que le sentiment d'inauthenticité qu'instaure le soutien conditionnel est une caractéristique partagée par les personnes qui se sentent imposteur, aucune étude empirique ne s'est intéressée spécifiquement à son implication dans le développement du sentiment d'imposture. Pourtant, des études montrant un lien entre le sentiment d'imposture d'adultes et leurs souvenirs d'avoir manqué de soins parentaux avant l'âge de seize ans (Li et al., 2014; Sonnak & Towell, 2001; Want & Kleitman, 2006) soutiennent l'idée que la qualité du soutien parental jouerait un rôle dans le développement du sentiment d'imposture.

Rôle modérateur du sexe

Enfin, des études ont montré que l'importance du soutien des parents pourrait différer pour les garçons et les filles. Ainsi, Macek et Jezek (2007) ont montré que le soutien parental expliquait un pourcentage la variance plus élevée dans l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle des garçons que des filles. Li et collaborateurs (2014) ont de leur côté observé que les souvenirs de surprotection parentale et de soins parentaux avant l'âge de seize ans étaient liés au sentiment d'imposture chez les filles mais pas chez les garçons. D'autres études ont rapporté que le lien entre la surprotection parentale et l'anxiété différait chez les garçon et les filles (McShane & Hastings, 2009; Rekart et al., 2007). Enfin, d'autres encore ont montré que la relation entre le soutien parental et certains aspects de l'adaptation psychologique et sociale des adolescents différait aussi selon leur sexe (Bédard et al., 2014; Rueger et al.,

2008). Pris ensemble, les résultats de ces travaux suggèrent que le sexe des jeunes pourrait modérer le rôle de la surprotection parentale et du soutien conditionnel dans leur relation avec le développement du sentiment d'imposture.

En résumé, si plusieurs jugent que la surprotection des parents et leur soutien conditionnel joueraient un rôle dans le développement du sentiment d'imposture, les études empiriques l'ayant examiné restent rares et celles faites sont rétrospectives. Dans ces dernières, on a demandé à des adultes de se remémorer leur enfance ou leur adolescence. Or, le recours au rapport rétrospectif d'évènements datant de plusieurs années, voire de quelques décennies, soulève l'important problème de validité lié aux biais de rappel de la mémoire autobiographique dont une de ses fonctions est précisément de rendre cohérente l'histoire personnelle (Baddeley, 1992; Vanlede, Philippot, & Galand, 2006).

Objectifs et hypothèses

Le premier objectif de cette étude est de tracer les trajectoires développementales du sentiment d'imposture sur une période de cinq ans, mesuré une première fois quand les élèves étaient en première secondaire, puis de nouveau une fois l'an à chacune des quatre années subséquentes. En l'absence d'autres études empiriques ayant examiné ce phénomène sur une aussi longue période, cette étude revêt un caractère exploratoire. Mais, prenant appui sur des études faites auprès d'adultes, nous formulons certaines hypothèses quant aux patrons de développement du sentiment d'imposture qui pourraient être observés chez les élèves.

Au vu des auteurs considérant le sentiment d'imposture comme un trait stable de la personnalité (Bernard et al., 2002; Cromwell et al., 1990; Grays, 1992; Langford &

Clance, 1993; Ross & Krukowski, 2003), nous postulons qu'une trajectoire stable de sentiment d'imposture plus ou moins marqué devrait être observée. Ensuite, cette étude couvrant la période du début et la fin du secondaire, comme certains soutiennent que le sentiment d'imposture puisse surgir momentanément dans des contextes de nouveauté pour ensuite diminuer avec l'accumulation d'expériences, nous prédisons la présence d'une trajectoire où le sentiment d'imposture sera présent au début de l'étude et diminuera d'année en année (Kolligian & Sternberg, 1991; Leary et al., 2000; McElwee & Yurak, 2010; Steinberg, 1987; Thompson et al., 1998; Topping & Kimmel, 1985), En accord cette fois avec Fruhan (2002) qui propose que l'émergence du sentiment d'imposture concorderait avec le passage vers l'adolescence, nous postulons l'existence d'une trajectoire où le sentiment d'imposture sera en progression tout au long du secondaire. Enfin, comme notre échantillon est normatif, nous postulons qu'une trajectoire où le sentiment d'imposture est absent sur les cinq ans sera observée.

Le deuxième objectif de cette étude est d'examiner si la surprotection des parents et le caractère conditionnel de leur soutien mesurés au premier temps de l'étude modifient la probabilité d'appartenance des élèves aux différentes trajectoires. Cet objectif cherche à vérifier comment la perception de ces caractéristiques de la dynamique familiale tôt dans le développement des élèves peut jouer un rôle dans la stabilité ou l'intensité de leur sentiment d'imposture au long cours. Nous fondant sur les études faites chez les adultes, nous postulons que la perception des élèves d'être surprotégés par leurs parents augmentera leur probabilité d'appartenir à une trajectoire où le sentiment d'imposture est présent. De la même manière, nous postulons que la perception d'être soumis à un soutien parental conditionnel sera associée à une probabilité accrue d'appartenir à une trajectoire où le sentiment d'imposture est présent.

Finalement, le troisième objectif est de vérifier si le sexe des élèves est un modérateur du rôle de la surprotection des parents et du caractère conditionnel de leur soutien dans l'appartenance des différentes trajectoires du sentiment d'imposture.

Méthodologie

Participants

Les 749 jeunes (358 garçons) participant à cette étude font partie d'un projet longitudinal plus vaste portant sur le développement de leurs perceptions de compétence. Au moment de cette étude couvrant les cinq années du secondaire, les élèves fréquentaient 23 écoles secondaires mixtes francophones de la région nord-est de l'Île de Montréal (Québec, Canada): cinq écoles étaient privées et des 18 qui étaient publiques, deux étaient destinées à des clientèles ayant des besoins spécifiques divers (un centre de formation professionnelle et une école pour élèves en difficulté d'apprentissage). Cette diversité des établissements d'enseignement assure une certaine représentativité de l'échantillon des élèves participant à l'étude. L'âge moyen des participants en secondaire 1 était de 13 ans et un mois (écart type = 4 mois). L'échantillon était relativement homogène au plan de l'origine ethnique. En effet, la majorité des parents des élèves ont rapporté être d'origine canadienne française (88.7%), 7.1% n'ont pas répondu et 4.2% ont rapportés être soit d'origine haïtienne ou asiatique. De l'ensemble des parents des élèves, 23.3% des pères et 22.4% des mères avaient un diplôme universitaire, 23.6% des pères et 36.5% des mères avaient un diplôme collégial, 30.1% des pères et 24.6% des mères avaient un diplôme d'études secondaires et 23% des pères et 16.9% des mères avaient un diplôme professionnel. Tous les participants avaient obtenu le consentement écrit de leurs parents et le taux de consentement de ces derniers était supérieur à 95%.

Procédure

Le sentiment d'imposture a été mesuré au printemps de chaque année du secondaire 1 au secondaire 5. La perception de la surprotection parentale et celle d'un soutien conditionnel ont été mesurées une seule fois en secondaire 1. À chacune des années de l'étude, les jeunes ont répondu aux questionnaires en séance collective dans leurs classes respectives durant les heures de cours. Lors des rencontres en classe, un expérimentateur expliquait les consignes et, en secondaire 1 et 2, lisait chacun des énoncés à voix haute pendant qu'un deuxième circulait dans la classe pour s'assurer de la bonne compréhension des élèves et d'être disponible pour répondre à toute interrogation de leur part. À partir de secondaire 3, des expérimentateurs étaient sur place, mais les élèves lisaient eux-mêmes les énoncés et y répondaient en silence à leur propre rythme. Les énoncés des variables de cette étude étaient insérés parmi ceux de l'étude plus vaste et la durée totale de la passation était d'environ cinquante minutes. À chaque rencontre, il était rappelé aux élèves qu'ils pouvaient refuser de répondre ou arrêter de le faire à n'importe quel moment, et ce sans préjudice. Cette option n'a jamais été prise.

Mesures

Le format de réponse pour tous les instruments est le même : une échelle de type Likert allant de 1 (pas du tout) à 4 (tout à fait) permettant au jeune d'indiquer à quel point il se juge semblable à l'élève fictif décrit dans chacun des énoncés[1]. Pour

[1] L'étude plus vaste à laquelle participaient les élèves comprenait l'examen de certains aspects pouvant paraitre menaçants. Selon Harter (1982), en montrant que d'autres peuvent présenter des caractéristiques ou comportements semblables à ceux décrits dans les énoncés, l'utilisation d'un élève fictif permet alors de diminuer l'aspect de menace.

chaque instrument, le score moyen est calculé pour chaque participant et, plus il est élevé, plus il indique qu'il rapporte la caractéristique étudiée.

Sentiment d'imposture

Le sentiment d'imposture des élèves a été mesuré à l'aide du Questionnaire du Sentiment d'Imposture pour Enfants et Adolescents (QSIEA) (Bouffard, Chayer, et al., 2011). Il comprend huit énoncés visant à vérifier comment l'élève se sent envers ce que les autres pensent de son intelligence. Il a été spécifiquement conçu pour mesurer le sentiment de menace qui caractérise le sentiment d'imposture, sans le confondre avec des corrélats lui étant associés comme le perfectionnisme négatif ou les perceptions de compétence. Voici en exemple un des énoncés: « Cet élève a l'impression de tromper les autres quand ces derniers le félicitent pour son intelligence ou sa compétence ». L'étude de validation a montré que l'instrument possédait une bonne validité de convergence, une cohérence interne satisfaisante (α = .85) et une bonne fidélité temporelle sur une période de six semaines (r = .71). Dans la présente étude, la consistance interne de l'instrument aux cinq temps de l'étude a varié entre .83 et .87.

Surprotection parentale

La mesure du style surprotecteur, qui comprend cinq énoncés (α = .83), est inspirée de l'instrument de Parker (1979) et visait à identifier à quel point l'élève sentait que ses parents exerçaient du contrôle sur lui et lui faisaient sentir qu'il ne pouvait se débrouiller seul. Voici en exemple un des énoncés : « Cet élève a des parents qui le font sentir incapable de s'occuper de lui sans leur aide ».

Caractère conditionnel du soutien parental

Le caractère conditionnel du soutien parental comprend sept énoncés (α = .83) inspirés de ceux de la version en langue française (Seidah, 2004) de la sous-échelle pour les parents du Social Support Scale for Children and Adolescents de Harter (1985). Ce caractère conditionnel réfère au sentiment de l'élève que son parent ne sera pas disponible pour lui s'il ne se comporte pas de la façon souhaitée. Voici en exemple un des énoncés : « Cet élève pense que ses parents l'aimeront moins quand il fait des erreurs ».

Méthodes d'analyses des données

Dans un premier temps, afin de dégager les trajectoires développementales du sentiment d'imposture des jeunes, la technique d'analyses de trajectoires PROC TRAJ a été employée à l'aide du logiciel SAS (Jones, Nagin, & Roeder, 2001; Nagin, 2005). Cette technique permet de dégager différents profils de comportements d'une variable latente (non observable directement) sur plusieurs temps de mesure. En plus de tenir compte du fait que les données sont auto-corrélées pour chaque sujet, cette analyse multi-niveaux semi-paramétrique maximise le nombre de sujets en accommodant les données manquantes selon la méthode statistique de l'estimation du maximum de vraisemblance lorsque les données manquantes le sont selon un patron complètement aléatoire. (Nagin, 1999; Nagin & Tremblay, 2001). La procédure utilisée (Jones et al., 2001) afin de déterminer le modèle statistique le plus parcimonieux représentant le mieux nos données a respecté les étapes suivantes. Tout d'abord, le critère d'information Bayésien (BIC) a permis de sélectionner le nombre de groupes d'élèves présentant des trajectoires du sentiment d'imposture distinctes

ainsi que la forme de ces trajectoires; le BIC devait être négatif et se rapprocher le plus de zéro. À titre de référence, deux modèles sont considérés distincts lorsqu'ils ont une différence de score BIC de 3 et s'avèrent très distincts lorsque cette différence de score est plus grande que 5 (Raftery, 1995). Ensuite, le modèle devait être théoriquement viable, notamment à l'égard du nombre de sujets assignés à chacun des groupes. Finalement, les probabilités postérieures d'appartenance des élèves aux groupes auxquelles ils ont été assignés devaient être supérieures à 70% pour être considérées satisfaisantes (Nagin, 2005).

Afin de minimiser le nombre de données manquantes tout en s'assurant d'une bonne représentativité des patrons de trajectoires qui seraient dégagés, l'échantillon pour cette étude comprend les élèves ayant répondu à la mesure du sentiment d'imposture à au moins deux des cinq temps de mesure. Les 78 élèves (43 garçons) ne rencontrant pas ce critère ont été retirés de l'échantillon. Ainsi, les analyses de trajectoires ont été conduites sur 671 élèves (315 garçons) (T1 n = 623, T2 n = 569, T3 n = 543, T4 n = 516, T5 n = 448). Les élèves inclus dans les analyses de trajectoires ne différaient pas des élèves exclus sur leur perception d'une surprotection parentale (respectivement M = 1.63, ET = .03 et M = 1.69, ET = .09; t (674) = .59, p = .59, r = .02), ni sur leur perception d'un soutien parental conditionnel (respectivement M = 1.50, ET = .02 et M = 1.58, ET = .08; t (676) = .97, p = .33, r = .04), ni sur leur sexe ($X^2(1) = 1.86$, p = .19, φ = .05, p = .17). Pour les analyses de trajectoires, le pourcentage de données manquantes au total des cinq temps de mesure se situe à 19,55%. Le test « Little's Missing at Random » (MCAR) indique que les données manquantes sur la variable du sentiment d'imposture présentaient un patron complètement aléatoire ($X^2(68)$ = 56.52, p = .84).

Dans un deuxième temps, nous voulions savoir si la perception de la surprotection de leurs parents et la perception du caractère conditionnel de leur soutien étaient liées à

la probabilité d'appartenance des élèves aux trajectoires du sentiment d'imposture dégagées. Pour répondre à cette question, trois analyses de régression logistique multinomiale ont été conduites afin de comparer toutes les trajectoires entre elles selon ces deux variables. L'examen préalable de ces dernières a montré qu'elles présentaient des indices de symétrie et d'aplatissement ne dérogeant pas au postulat de normalité (voir tableau 2.1). De plus, l'examen de ces variables et du sexe des participants a montré que le pourcentage de données manquantes n'était que de 3.5% et qu'elles présentaient un patron complètement aléatoire (MCAR ($X^2(1) = .80$, $p = .37$). Afin de gérer les données manquantes, les analyses de régression logistique multinomiale ont été conduites avec une imputation multiple des données selon la procédure MI de SPSS 22. Les résultats rapportés sont ceux de la combinaison des cinq imputations.

Résultats

Trajectoires développementales du sentiment d'imposture

Le tableau 2.1 présente les corrélations bivariées entre les variables de l'échantillon final (n = 671) ainsi que leurs statistiques descriptives. Le sexe des élèves n'étant pas lié au sentiment d'imposture à aucun temps de mesure, les analyses de trajectoires ont été conduites sur l'ensemble de l'échantillon.

Au départ, les modèles comprenant une à six trajectoires ont été testés avec des formes quadratiques afin de ne pas contraindre les trajectoires à cette étape des analyses. Pour chaque modèle, lorsque la forme quadratique n'était pas significative pour une ou plusieurs trajectoires, les formes plus simples étaient considérées, soit linéaire et ensuite constante (Nagin, 2005). Les valeurs BIC pour les modèles finaux

de une à six trajectoires étaient respectivement - 2470.80, -2231.69, -2210.95, -2205.33, -2209.83, et -2213.86. Le modèle le plus parcimonieux et le mieux adapté aux données qui a été retenu est celui comportant quatre trajectoires et les formes de celles-ci étaient respectivement linéaire, linéaire, constante et constante. La figure 2.1 illustre ces quatre trajectoires qui sont tracées selon les valeurs moyennes observées du sentiment d'imposture à chaque temps de mesure.

La première trajectoire dont la probabilité moyenne d'appartenance est 76% correspond au groupe nommé « sentiment d'imposture très faible décroissant » qui comprend les élèves (n = 76, 11.3%, 36 garçons) rapportant un sentiment d'imposture très faible dès le départ et qui s'estompe graduellement au fil du temps. La seconde trajectoire dont la probabilité moyenne d'appartenance est 85% comporte aussi une pente négative : elle comprend les élèves (n = 401, 59.76%, 180 garçons) du groupe appelé « sentiment d'imposture faible décroissant » chez qui le sentiment d'imposture, déjà faible au départ, le devient un peu plus sans toutefois disparaitre. La troisième trajectoire dont la probabilité moyenne d'appartenance est 79% est constituée des élèves (n = 169, 25.19%, 86 garçons) chez qui le sentiment d'imposture est modéré et stable tout au long du secondaire et qui en raison de ceci constituent le groupe nommé « sentiment d'imposture modéré ». Enfin, la quatrième trajectoire dont la probabilité moyenne d'appartenance est 80% représente le groupe des jeunes (n = 25, 3.73%, 13 garçons) appelé « sentiment d'imposture élevé » en raison d'une présence stable et relativement élevée du phénomène.

Relations entre les caractéristiques de la relation parent-enfant et l'appartenance aux trajectoires développementales du sentiment d'imposture

Pour chaque analyse de régression logistique multinomiale, le sexe des élèves, la surprotection parentale et le soutien parental conditionnel ont été inclus dans un premier bloc. Pour examiner l'effet potentiellement modérateur du sexe des élèves, le terme d'interaction de ce dernier avec la surprotection parentale et celui avec le soutien parental conditionnel ont été entrés dans le deuxième bloc. Pour minimiser les problèmes de multicolinéarité, les variables continues ont été standardisées avant de créer les termes d'interaction. Ces variables standardisées ont été utilisées pour les analyses. Aucun effet significatif d'interaction n'a été observé permettant de conclure que les éventuels effets de la surprotection parentale et du soutien parental conditionnel sont semblables chez les garçons et les filles.

Le tableau 2.2 présente les résultats quand chaque groupe a été contrasté avec le groupe « sentiment d'imposture très faible décroissant » utilisé comme groupe de référence. En comparaison de ce groupe, chaque augmentation d'un écart type de la variable surprotection parentale multiplie par 1.82 la probabilité d'appartenir à la trajectoire « sentiment d'imposture modéré » (B =.60 p = .023) et par 1.96 celle d'appartenir à la trajectoire « sentiment d'imposture élevé » (B = .68, p = .037). La probabilité d'appartenir à la trajectoire « sentiment d'imposture faible décroissant » n'est pas affectée par les variations dans perception de la surprotection parentale (B = .30, p = .23).

Toujours en comparaison du groupe « sentiment d'imposture très faible décroissant », chaque augmentation d'un écart type de la perception d'un soutien parental conditionnel multiplie par 2.05 la probabilité d'appartenir à la trajectoire « sentiment

d'imposture faible décroissant » (B = .72, p = .012), par 2.90 celle d'appartenir à la trajectoire « sentiment d'imposture modéré » (B = 1.07, p = .000) et par 4.04 celle d'appartenir à la trajectoire « sentiment d'imposture élevé » (B = 1.40, p = .000).

Le tableau 2.3 présente les résultats quand chaque groupe a été contrasté avec le groupe « sentiment d'imposture faible décroissant » utilisé comme groupe de référence. En comparaison de ce groupe, chaque augmentation d'un écart type de la variable surprotection parentale multiplie par 1.35 la probabilité d'appartenir à la trajectoire « sentiment d'imposture modéré » (B = .30, p = .012), mais ne modifie pas la probabilité d'appartenir à la trajectoire « sentiment d'imposture élevé » (B = .37, p = .098).

Toujours en comparaison du groupe « sentiment d'imposture faible décroissant », chaque augmentation d'un écart type de la perception de soutien parental conditionnel multiplie par 1.42 (B = .35, p = .003) la probabilité d'appartenir à la trajectoire « sentiment d'imposture modéré » et par 1.97 (B = .68, p = .002) celle d'appartenir à la trajectoire « sentiment d'imposture élevé ».

Enfin, tel que présenté dans le tableau 2.4, la dernière comparaison visait à contraster la trajectoire « sentiment d'imposture modéré » par rapport à la trajectoire « sentiment d'imposture élevé ». Ni la surprotection parentale (B = .07, p = .75), ni le caractère conditionnel du soutien parental (B = .33, p = .14) n'a affecté la probabilité des élèves d'appartenir à l'une ou l'autre de ces deux trajectoires.

Discussion

Cette étude avait pour objectifs d'examiner le développement du sentiment d'imposture chez les élèves du secondaire et d'identifier de manière prospective l'association de certaines caractéristiques issues de la relation parent-enfant avec ce développement et le rôle modérateur du sexe.

Développement du sentiment d'imposture au secondaire

Les analyses de trajectoires ont permis d'identifier quatre patrons de développement du sentiment d'imposture sur cinq ans chez les garçons et les filles de notre échantillon. La nature proprement féminine du sentiment d'imposture d'abord présumée par Clance et Imes (1978) dans leurs études cliniques auprès de femmes performantes n'a pas toujours été confirmée dans les travaux subséquents (Bernard et al., 2002; Caselman et al., 2006; Harvey, 1981a; Langford, 1990). C'est aussi le cas dans cette étude où aucune différence de sexe n'a été observée dans l'appartenance aux diverses trajectoires du sentiment d'imposture de 13 à 17 ans. Aussi, à l'instar de ce qui avait été observé dans l'étude de Pirotsky (2001) faite auprès d'adultes, le sentiment d'imposture se présente chez nos participants sous deux formes: transitoire et chronique. En effet, deux trajectoires donnent à voir un sentiment d'imposture déjà très faible ou faible au départ qui s'estompe d'année en année, et deux autres qui le montrent assez stable sur cinq ans, l'une d'intensité modérée et l'autre plus élevée. Ce constat ne confirme qu'une partie de nos hypothèses.

Tout d'abord, en raison du caractère normatif de notre échantillon, nous nous attendions à ce qu'une partie des élèves interrogés ne rapportent aucun sentiment

d'imposture sur cinq ans. Cette trajectoire n'a pas été strictement observée, la majorité des élèves rapportant à leur première année au secondaire un léger sentiment d'imposture, lequel décline ensuite année après année. Ainsi, chez 70% des élèves interrogés, le sentiment d'imposture serait, tel que postulé, un phénomène passager coïncidant possiblement avec leur entrée au secondaire. Ce constat corrobore la conception de plusieurs estimant que face à de nouveaux défis les personnes pourraient développer un tel sentiment (Kolligian & Sternberg, 1991; Leary et al., 2000; McElwee & Yurak, 2010). Le passage au secondaire et les nombreuses différences qui lui sont associées dans les modes d'évaluation, les exigences des tâches, le nombre d'enseignant, etc., constituent des défis adaptatifs de nature à susciter la crainte de l'échec et le doute envers leurs capacités chez nombre d'élèves et à faire qu'ils se sont alors sentis un peu imposteur. L'effet pourrait avoir été de les motiver à travailler plus fort et, les bons résultats s'ensuivant, à se sentir de moins en moins imposteur. Ainsi, un sentiment d'imposture peu marqué auquel la personne réagit en augmentant ses efforts pourrait avoir une valeur adaptative. Cette hypothèse vaudrait d'être examinée directement dans une future étude.

Ensuite, contrairement à ce que nous avions postulé à la suite de plusieurs auteurs qui considèrent que c'est vers le début de l'adolescence que s'amorce le développement du sentiment d'imposture, aucune trajectoire de ce genre n'a été observée (Clance, 1985; Clance & Imes, 1978; Kolligian, 1990; Kolligian & Sternberg, 1991). La présence des deux trajectoires où ce sentiment est déjà établi dès la première année de l'étude va dans le sens des conclusions d'autres études et suggère que son émergence survient encore plus tôt dans le développement des personnes (Bouffard, Chayer, et al., 2011; Chayer & Bouffard, 2010). En effet, pour 30% des élèves examinés, le sentiment d'imposture est déjà présent à 13 ans et fluctue peu. Ceci confirme notre hypothèse quant à l'existence d'une trajectoire stable dans le temps prenant appui sur la conception du sentiment d'imposture comme une disposition au doute sur soi

relevant de la personnalité (Bernard et al., 2002; Cromwell et al., 1990; Grays, 1992; Langford & Clance, 1993; Ross & Krukowski, 2003). La chronicisation d'un sentiment d'imposture plus important chez ces élèves signifie probablement qu'ils vivent une détresse psychologique plus importante que leurs pairs chez qui il est faible et passager. En effet, ces élèves doutent de leurs capacités et attribuant leurs succès à des causes extérieures à eux comme la chance, craignent année après année de ne pas réussir. Selon la théorie de l'impuissance acquise, entretenir au long cours un sentiment de non contrôle sur les évènements est générateur d'anxiété et de désespoir (Lazarus & Folkman, 1984 ; Seligman, 1975). Au plan comportemental, ce sentiment d'impuissance risque de mener ces élèves à faire preuve de moins de persévérance devant les obstacles, à se désengager de leur parcours académique, et, comme l'ont proposé certains auteurs, à faire des choix d'études et de carrière nécessitant des capacité inférieures à celles qu'ils ont réellement (Kahn & Nauta, 2001; Lent et al., 1984, 1986; Multon et al., 1991; Schaefers et al., 1997). Des études longitudinales couvrant une plus longue période développementale sont nécessaires pour comprendre à quel moment émerge le sentiment d'imposture et l'impact réel de sa chronicisation dans la vie des personnes.

En somme, cette étude montre bien que le sentiment d'imposture n'est pas un phénomène réservé aux adultes et que son évolution chez les jeunes suit des parcours différents. Ces constats soulignent l'importance de s'intéresser aux facteurs pouvant intervenir dans cette évolution.

Surprotection, soutien conditionnel parental et sentiment d'imposture

Nous fondant sur les études rétrospectives faites chez des adultes, nous avions postulé qu'une perception accrue d'être surprotégé et soutenu conditionnellement par ses

parents augmenterait la probabilité d'un élève d'appartenir à une trajectoire où le sentiment d'imposture est présent. Notre étude est la première à montrer de manière prospective que la surprotection et le soutien conditionnel sont bien des caractéristiques de la dynamique familiale liées au sentiment d'imposture à l'adolescence. Les constats qui suivent concernent autant les filles que les garçons.

Ainsi, plus un élève se sent surprotégé par ses parents en première secondaire, plus augmente la probabilité qu'il appartienne aux groupes de ceux où le sentiment d'imposture s'installe durablement tout au long du secondaire. Ce constat concorde avec les conclusions des études de Sonnak et Towell (2001) et de Want et Kleitman (2006) où des adultes ayant un sentiment d'imposture rapportaient se souvenir d'avoir été surprotégés par leurs parents durant leur jeune âge. Selon Harvey et Katz (1985), un parent surprotecteur alimente chez son enfant certaines des caractéristiques du sentiment d'imposture comme une faible perception de compétence et une difficulté à s'attribuer ses réussites. En limitant l'exposition de l'enfant à la déception et à l'échec, son parent le prive aussi de faire des expériences lui permettant de se sentir responsable de ses succès et de développer sa confiance de pouvoir faire les choses par lui-même. Ce manque de confiance est générateur de comportements comme la procrastination permettant de préserver les apparences aux yeux d'autrui en disposant de l'excuse d'un manque de travail en cas d'erreur ou d'échec (Clance, 1985) ou encore l'évitement de situations comportant des défis qui sont en même temps des occasions manquées d'apprendre.

Par ailleurs, la perception du jeune d'être protégé de l'échec par ses parents est de nature à lui laisser croire que pour eux, l'erreur n'est pas une option. Cette conviction de devoir éviter l'échec pour plaire à ses parents peut aisément donner alors lieu à la perception que leur soutien et leur amour ne lui sont pas acquis, mais sont conditionnels à la satisfaction de leurs attentes. L'examen de la perception des jeunes

du soutien conditionnel de leurs parents a permis de constater qu'elle augmente de manière importante la probabilité qu'ils rapportent un sentiment d'imposture chronique comparativement à un sentiment d'imposture transitoire. À son plus fort, l'effet du soutien conditionnel va jusqu'à multiplier par quinze fois le risque d'appartenir à la trajectoire où ce sentiment est le plus élevé sur cinq ans comparativement à celle où il est très faible et s'estompe d'année en année. Il permet même de distinguer les élèves appartenant à la trajectoire où le sentiment d'imposture est faible mais toujours présent de celle où il disparait presque complètement. Ces résultats soutiennent sans équivoque les conclusions d'études conduites chez des adultes et montrent qu'à l'adolescence aussi, le soutien conditionnel des parents est un facteur fortement associé à la présence d'un sentiment d'imposture (Clance, 1985; Clance et al., 1995; Grays, 1992; Harvey & Katz, 1985; Kolligian, 1990; Langford & Clance, 1993).

Selon Harter (1999), percevant que le soutien de ses parents est conditionnel, le jeune qui veut préserver leur affection et leur approbation en viendrait, afin de se façonner à l'image qui correspond à leurs attentes, à renier des parties qui n'y correspondent pas et à adopter des comportements inauthentiques. Le sentiment de sa valeur personnelle reposerait dès lors sur sa capacité à se comporter selon ce qu'il croit qu'on attend de lui (Assor, Roth, & Deci, 2004). Cette posture d'inauthenticité instaurée par la perception d'un soutien conditionnel est justement au cœur du sentiment d'imposture où la personne a l'impression de tromper les autres et vit dans la crainte d'être démasquée par eux et de perdre sa valeur à leurs yeux.

Conclusion

Cette étude est la première à avoir examiné le sentiment d'imposture sur une aussi longue période et à un âge où il est présumé être encore en développement. Son devis longitudinal a permis de constater que, tant chez les filles que chez les garçons, le sentiment d'imposture suit des parcours différents. Généralement peu élevé chez la plupart des jeunes, il reste stable pour certains et s'estompe presque complètement pour d'autres. Chez d'autres jeunes, ce sentiment est dès le départ soit modéré, soit plus marqué, et le reste tout au long de leur secondaire. Ceci suggère que des études débutant dès l'enfance sont nécessaires pour arriver à mieux comprendre les racines et la manière dont émerge ce sentiment.

Cette étude est aussi la première à avoir examiné de manière prospective les liens entre la perception d'être surprotégés et la perception que le soutien des parents est conditionnel d'une part, et le sentiment d'imposture des jeunes d'autre part. Les résultats indiquent que ces deux facteurs sont clairement associés au risque de présenter un sentiment d'imposture important et persistant lors de leurs études secondaires. En instaurant ou du moins favorisant des doutes sur soi et la crainte de l'échec chez les jeunes, la surprotection et le soutien conditionnel semblent constituer des matériaux propices au développement d'un sentiment d'imposture relatif à son intelligence, particulièrement en milieu scolaire où les nombreuses évaluations paraissent comme autant de risques d'être démasqué.

Mais, cette étude comporte des limites, dont sa nature corrélationnelle. En dépit de son approche longitudinale, ceci ne permet pas de conclure à la causalité des liens entre les caractéristiques de la relation parent-enfant et les patrons de développement du sentiment d'imposture. Par exemple, étant donné que les trajectoires chroniques

du sentiment d'imposture paraissent déjà bien établies en première secondaire, il est possible que la surprotection ou le soutien conditionnel des parents à ce moment-là soient des réactions aux attitudes et comportements mal adaptés, comme la procrastination, déployés depuis longtemps par les élèves de ces trajectoires. Aussi, ces caractéristiques relationnelles n'ont été mesurées qu'au premier temps de l'étude en même temps que le sentiment d'imposture. Ainsi, outre le problème de la variance partagée dû au fait d'avoir un seul répondant, on ignore comment évoluent les relations entre les parents et leur enfant au cours de l'étude. De plus, sachant que le sentiment d'imposture est généralement vécu de façon clandestine et que les personnes craignent d'être démasquées, on peut se demander comment cela a pu affecter les réponses des élèves et créer un biais de désirabilité sociale.

Une autre limite concerne le nombre restreint de variables examinées en lien avec le développement du sentiment d'imposture. Malgré ceci, nos résultats appuient l'idée selon laquelle il serait un « problème systémique » mettant en jeu certaines relations significatives des jeunes (Steinberg, 1987). Pour approfondir la compréhension du rôle de la relation parent-enfant dans le développement du sentiment d'imposture, d'autres facteurs comme l'accent mis sur la réussite et la nature des messages véhiculés par les parents par rapport à l'intelligence mériteraient d'être étudiés de manière prospective (Clance et al., 1995). Les études futures devraient aussi s'intéresser à la contribution d'autres relations importantes dans le développement du sentiment d'imposture des jeunes dont celle avec leurs enseignants qui les accompagnent dans leurs apprentissages, réussites et échecs. Selon certains, l'inconsistance des rétroactions concernant les capacités et accomplissements des jeunes provenant de leurs différents milieux de vie favoriserait l'émergence des doutes sur soi, de la crainte de l'échec et de celle d'être démasqué qui sont au cœur du sentiment d'imposture (Clance, 1985; Harvey & Katz, 1985). En bref, sachant qu'il est lié à des difficultés d'adaptation psycho-scolaire dès l'enfance et

l'adolescence, il est important de multiplier les études longitudinales sur le sentiment d'imposture et ses antécédents pour connaitre à quel moment et de quelles manières il serait possible de prévenir sa chronicisation.

Références

Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). The Emotional Costs of Parents' Conditional Regard: A Self-Determination Theory Analysis. *Journal of Personality, 72*(1), 47-88. doi:10.1111/j.0022-3506.2004.00256.x

Baddeley, A. D. (1992). What is autobiographical memory? In M. A. Conway, D. C. Rubin, H. Spinnler, & W. A. Wagenaar (Eds.), *Theorical perspectives on autobiographical memory* (pp. 13-29). Dordrecht, The Netherland: Kluwer Academic Publishers.

Bédard, K., Bouffard, T., & Pansu, P. (2014). The risks for adolescents of negatively biaised self-evaluations of social competence: The mediating role of social support. *Journal of Adolescence, 37*, 787-798. doi:10.1016/j.adolescence.2014.05.004

Bernard, N. S., Dollinger, S. J., & Ramaniah, N. V. (2002). Applying the big five personality factors to the impostor phenomenon. *Journal of Personality Assessment, 78*(2), 221-233. doi:10.1207/S15327752JPA7802_07

Bouffard, T., Chayer, M.-H., & Sarrat-Vézina, É. (2011). Validation d'un questionnaire du sentiment d'imposture pour enfants et adolescents [Validation of a Questionnaire Assessing Impostor Feelings among Children and Adolescents]. *Revue canadienne des sciences du comportement [Canadian Journal of Behavioural Science], 43*(1), 13-19. doi:10.1037/a0020038

Brewin, C. R., Furnham, A., Firth-Cozens, J., & McManus, C. (1992). Self-Criticism in Adulthood and Recalled Childhood Experience. *Journal of Abnormal Psychology, 101*(3), 561-566. doi:10.1037/0021-843x.101.3.561

Burbach, D. J., Kashani, J. H., & Rosenberg, T. K. (1989). Parental bonding and depressive disorders in adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 30*(3), 417–429. doi:10.1111/j.1469-7610.1989.tb00255.x

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 imposter feelings and upward and downward identification and contrast among 10-12 years old

students. *European Journal of Psychology of Education, 25*(1), 125-140. doi:10.1007/s10212-009-0004-y

Chayer, M.-H., Bouffard, T., Vezeau, C., & Pagani, L. (Soumis). Longitudinal Associations between Impostorism and Adjustment in Typically Developing High School Students.

Chrisman, S. M., Pieper, W. A., Clance, P. R., Holland, C. L., & et al. (1995). Validation of the Clance Impostor Phenomenon Scale. *Journal of Personality Assessment, 65*(3), 456-467. doi:10.1207/s15327752jpa6503_6

Clance, P. R. (1985). *Le complexe d'imposture: Comment surmonter la peur qui mine votre réussite [The impostor phenomenon: Overcoming the fear that haunts your success]* (M. Laroche, Trans.): Paris: Flammarion.

Clance, P. R., Dingman, D., Reviere, S. L., & Stober, D. R. (1995). Impostor phenomenon in an interpersonal/social context: Origins and treatment. *Women & Therapy, 16*(4), 79-96. doi:10.1300/J015v16n04_07

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

Clance, P. R., & O'Toole, M. A. (1988). The Imposter Phenomenon: An internal barrier to empowerment and achievement. *Women & Therapy. Special Issue: Treating women's fear of failure, 6*(3), 51-64. doi:10.1300/J015V06N03_05

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

Côté, S., & Bouffard, T. (2011). Role of parental emotional support in illusion of scholastic incompetence. *European Review of Applied Psychology, 61*(137-145). doi:10.1016/j.erap.2011.05.003

Cowman, S. E., & Ferrari, J. R. (2002). "Am I for real?" Predicting imposter tendencies from self-handicapping and affective components. *Social Behavior and Personality, 30*(2), 119-126. doi:10.2224/sbp.2002.30.2.119

Cozzarelli, C., & Major, B. (1990). Exploring the validity of the impostor phenomenon. *Journal of Social & Clinical Psychology, 9*(4), 401-417. doi:10.1521/jscp.1990.9.4.401

Cromwell, B., Brown, N. W., Sanchez-Huceles, J., & Adair, F. L. (1990). The Impostor Phenomenon and personality characteristics of high school honor students. *Journal of Social Behavior & Personality, 5*(6), 563-573.

Cusack, C. E., Hughes, J. L., & Nuhu, N. (2013). Connecting gender and mental health to imposter phenomenon feelings. *Psi Chi Journal of Psychological Research, 18*(2), 74-81.

Dompe, P. (2011). *The impostor phenomenon in psychology graduate students: A measure of the prevalence, in which year it is most prevalent, and the psychological symptoms involved.* (Doctoral dissertation), Alliant International University, Fresno, Ann Arbor. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/875886077?accountid=14719

Edwards, P. W., Zeichner, A., Lawler, N., & Kowalski, R. (1987). A validation study of the Harvey Impostor Phenomenon Scale. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 24*(2), 256-259. doi:10.1037/h0085712

Fruhan, G. A. (2002). *Understanding feelings of fraudulence in the early professional lives of women.* Massachusetts School of Professional Psychology, Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering. (63 (5-B))

Grays, L. A. (1992). *Personality, social, familial, and achievement correlates of the impostor phenomenon.* (Doctoral dissertation), Georgia State University Dissertation Abstracts International: Vol 52 (7-B). Retrieved from http://search.proquest.com/docview/303934185/

Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 77-114). New York, NY, US: Cambridge University Press.

Harter, S., & Marold, D. B. (1994). The directionality ofthe link between self-esteem and affect: Beyond causal modeling. In D. Ciccheti & S. L. Toth (Eds.), *Disorders and dysfunctions of the self: Fifth edition* (pp. 333-369). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Harter, S., Marold, D. B., Whitesell, N. R., & Cobbs, G. (1996). A Model of the Effects of Perceived Parent and Peer Support on Adolescent False Self Behavior. *Child Development, 66*(2), 360-374. doi:10.2307/1131819

Harvey, J. C. (1981). *The impostor phenomenon and achievement: A failure to internalize success.* (Doctoral dissertation Dissertation Abstract), Temple University, Ann Arbor, United States. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/303035505/

Harvey, J. C., & Katz, C. (1985). *If I'm so 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

Jones, B. L., Nagin, D. S., & Roeder, K. (2001). A SAS Procedure Based on Mixture Models for Estimating Developmental Trajectories. *Sociological Methods Research, 29*(3), 374-393. doi:10.1177/0049124101029003005

Jöstl, G., Bergsmann, E., Lüftenegger, M., Schober, B., & Spiel, C. (2012). When will they blow my cover? The impostor phenomenon among Austrian doctoral students. *Zeitschrift für Psychologie, 220*(2), 109-120. doi:10.1027/2151-2604/a000102

Kahn, J. H., & Nauta, M. M. (2001). Social-Cognitive Predictors of First-Year College Persistence: The Importance of Proximal Assessment. *Research in Higher Education, 42*(6), 633-652. doi:10.1023/A:1012225510213

Kananifar, N., Seghatoleslam, T., Atashpour, S. H., Hoseini, M., Habil, M. H. B., & Danaee, M. (2015). The relationships between imposter phenomenon and mental health in Isfahan universities students. *International Medical Journal, 22*(3), 144-146.

King, J. E., & Cooley, E. L. (1995). Achievement orientation and the impostor phenomenon among college students. *Contemporary Educational Psychology, 20*(3), 304-312. doi:10.1006/ceps.1995.1019

Kolligian, J. J. (1990). Perceived fraudulence as a dimension of perceived incompetence. In R. J. K. Sternberg, John, Jr. (Ed.), *Competence considered* (Vol. XV, pp. 261-285). New Haven, CT, US: Yale University Press.

Kolligian, J. J., & Sternberg, R. J. (1991). Perceived fraudulence in young adults: Is there an "impostor syndrome"? *Journal of Personality Assessment, 56*(2), 308-326. doi:10.1207/s15327752jpa5602_10

Langford, J. (1990). *The need to look smart: The impostor phenomenon and motivation for learning.* (Doctoral dissertation), Georgia State University, Ann Arbor, United States, Dissertation Abstracts International, 51, 3604B. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/303861336/

Langford, J., & Clance, P. R. (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* (S. P. Company Ed.): Springer Publishing Company.

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

Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology, Vol 31(3), Jul 1984, 356-362, 31*(3), 356-362. doi:10.1037/0022-0167.31.3.356

Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology, Vol 33(3), Jul 1986, 265-269, 33*(3), 265-269. doi:10.1037/0022-0167.33.3.265

Lester, D., & Moderski, 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.

Macek, P., & Jezek, S. (2007). Adolescents' assessments of parents and peers: Relationships to self-esteem and self-efficacy. *Ceskoslovenska Psychologie, 51*, 26-36.

McElwee, R. O. B., & Yurak, T. J. (2010). The phenomenology of the impostor phenomenon. *Individual Differences Research, 8*(3), 184-197.

McGregor, L. N., Gee, D. E., & Posey, K. E. (2008). I Feel Like a Fraud and It Depresses Me: The Relation Between the Imposter Phenomenon and

Depression. *Social Behavior and Personality, 36*(1), 43-48. doi:10.2224/sbp.2008.36.1.43

McShane, K. E., & Hastings, P. D. (2009). The new friends vignettes: Measuring parental psychological control that confers risk for anxious adjustment in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development, 33*(6), 481-495. doi:10.1177/0165025409103874

Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation. *Journal of Counseling Psychology, 38*(1), 30. doi:10.1037/0022-0167.38.1.30

Muris, P., Meesters, C., & van den Berg, S. (2003). Internalizing and Externalizing Problems as Correlates of Self-Reported Attachment Style and Perceived Parental Rearing in Normal Adolescents. *Journal of Child and Family Studies, 12*(2), 171-183. doi:10.1023/A:1022858715598

Nagin, D. S. (1999). Analyzing Developmental Trajectories: A Semiparametric, Group-Based Approach. *Psychological Methods, 4*(2), 139-157. doi:10.1037/1082-989X.4.2.139

Nagin, D. S. (2005). *Group-Based Modeling of Development* (H. U. Press Ed.). Cambridge, Massachussetts, London, England.

Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2001). Analyzing Developmental Trajectories of Distinct but Related Behaviors: A Group-Based Method. *Psychological Methods, 6*(1), 18-34. doi:10.1037/1082-989X.6.1.18

Parker, G. (1979). Parental characteristics in relation to depressive disorders. *The British Journal of Psychiatry, 134*(2), 138-147. doi:10.1192/bjp.134.2.138

Parker, G., Tupling, H., & Brown, L. B. (1979). A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology, 52*(1), 1-10. doi:10.1037/t06510-000

Pirotsky, H. H. (2001). *An investigation of both the trait and state aspects of the Impostor Phenomenon within an organizational context.* (Master of Arts), University of Guelph. Retrieved from http://proquest.umi.com/pqdweb?did=729269211&Fmt=2&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&

Raftery, A. E. (1995). Bayesian model selection in social research. *Sociological Methodology, 25*, 111-163. doi:10.2307/271063

Rekart, K. N., Mineka, S., Zinbarg, R. E., & Griffith, J. W. (2007). Perceived family environment and symptoms of emotional disorders: The role of perceived control, attributional style, and attachment. *Cognitive Therapy and Research, 31*(4), 419-436. doi:10.1007/s10608-007-9131-4

Ross, S. R., & Krukowski, R. A. (2003). The imposter phenomenon and maladaptive personality: Type and trait characteristics. *Personality and Individual Differences, 34*(3), 477-484. doi:10.1016/S0191-8869(02)00067-3

Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2008). Gender differences in the relationship between perceived social support and student adjustment during early adolescence. *School Psychology Quarterly, 23*(4), 496-514. doi:10.1037/1045-3830.23.4.496

Schaefers, K. G., Epperson, D. L., & Nauta, M. M. (1997). Women's career development: Can theoretically derived variables predict persistence in engineering majors? *Journal of Counseling Psychology, 44*(2), 173-183. doi:10.1037/0022-0167.44.2.173

Seligman, M. E. P. (1975). Helplessness: On depression, development, and death. *A series of books in psychology, New York, NY, US: W*(1975).

Sonnak, C., & Towell, T. (2001). The impostor phenomenon in British university students: Relationships between self-esteem, mental health, parental rearing style and socioeconomic status. *Personality and Individual Differences, 31*(6), 863-874. doi:10.1016/S0191-8869(00)00184-7

Spokas, M., & Heimberg, R. G. (2008). Overprotective Parenting, Social Anxiety, and External Locus of Control: Cross-sectional and Longitudinal Relationships. *Cognitive Therapy and Research, 33*(6), 543 -551. doi:10.1007/s10608-008-9227-5

Steinberg, J. A. (1987). Clinical interventions with women experiencing the impostor phenomenon. *Women & Therapy, 5*(4), 19-26. doi:10.1300/J015V05N04_04

Thomasgard, M., & Metz, W. P. (1993). Parental overprotection revisited. *Child psychiatry and human development, 24*(2), 67-80. doi:10.1007/bf02367260

Thompson, T., Davis, H., & Davidson, J. (1998). Attributional and affective responses of impostors to academic success and failure outcomes. *Personality and Individual Differences, 25*(2), 381-396. doi:10.1016/s0191-8869(98)00065-8

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)00218-4

Topping, M. E., & Kimmel, E. B. (1985). The imposter phenomenon: Feeling phony. *Academic Psychology Bulletin. Special Issue: Gender roles, 7*(2), 213-226.

Vanlede, M., Philippot, P., & Galand, B. (2006). Croire en soi: le rôle de la mémoire autobiographique dans la construction du sentiment d'efficacité. *(Se) Motiver à apprendre*. Collection « Apprendre », Paris: PUF.

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:10.1016/j.paid.2005.10.005

Tableau 2.1

Corrélations bivariées et statistiques descriptives des variables à l'étude

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. SI sec. 1	1							
2. SI sec. 2	.49**	1						
3. SI sec. 3	.43**	.45**	1					
4. SI sec. 4	.30**	.42**	.45**	1				
5. SI sec. 5	.33**	.38**	.46**	.51**	1			
6. Surprotection	.40**	.29**	.22**	.30**	.22**	1		
7. Soutien cond.	.46**	.31**	.30**	.27**	.25**	.66**	1	
8. Sexe	.01	-.01	-.03	-.07	-.05	.00	-.01	1
Moyenne (é.t.)	1.45 (.45)	1.44 (.48)	1.45 (.50)	1.39 (.48)	1.33 (.44)	1.63 (.63)	1.50 (.56)	.53 (.50)
Skewness (é.t.)	1.26 (.10)	1.29 (.10)	1.40 (.10)	1.47 (.11)	1.67 (.12)	1.29 (.10)	1.45 (.10)	-.12 (.09)
Kurtosis (é.t.)	1.47 (.20)	1.10 (.20)	2.02 (.21)	1.78 (.22)	2.37 (.23)	1.39 (.20)	1.84 (.20)	-1.99 (.19)

** $p < 0.01$

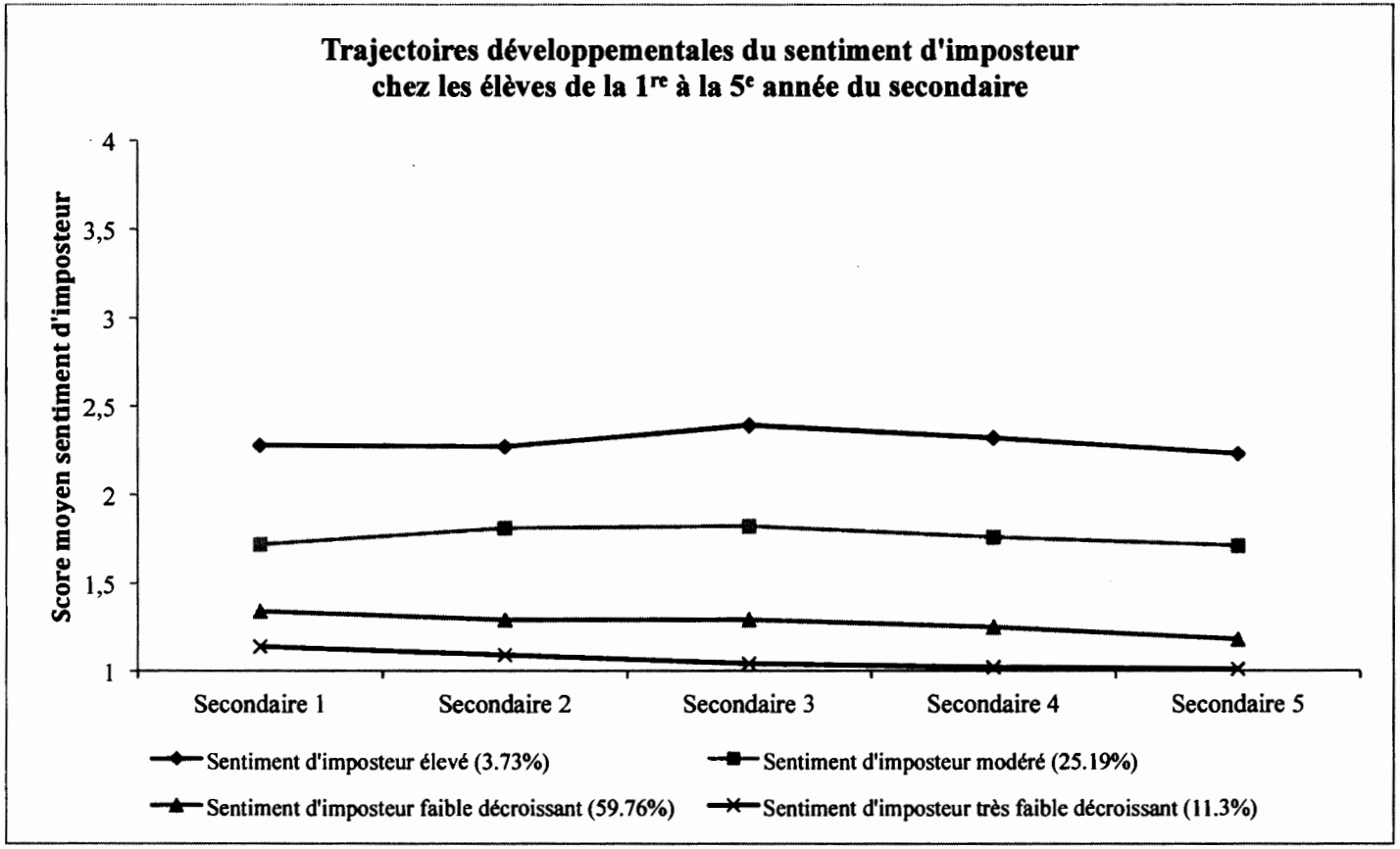

Figure 2.1

Trajectoires développementales du sentiment d'imposture chez les élèves de la 1ère à la 5e année du secondaire

Tableau 2.2

Régressions logistiques : Liens entre les caractéristiques de la relation parent-enfant et les trajectoires du sentiment d'imposture (SI)

	Groupe de comparaison : « SI très faible décroissant »											
	Groupe SI faible décroissant				Groupe SI modéré				Groupe SI élevé			
	B (e.s.)	Wald	Exp (*B*)	*p*	*B* (e.s.)	Wald	Exp (*B*)	*p*	*B* (e.s.)	Wald	Exp (*B*)	*p*
Sexe	.12 (.26)	0.21	1.12	.65	-.13 (.29)	0.21	.87	.65	-.22 (.48)	0.21	.80	.65
Surprotection	.30 (.25)	1.47	1.35	.23	.60 (.26)	5.40	1.82	.023	.68 (.32)	4.41	1.96	.037
Soutien conditionnel	.72 (.28)	7.06	2.05	.012	1.07 (.29)	13.41	2.90	.000	1.40 (.36)	15.38	4.04	.000
Surprotection X Sexe	.24 (.45)	0.29	1.27	.60	.19 (.46)	0.17	1.21	.68	.19 (.55)	0.11	1.20	.74
Soutien conditionnel X Sexe	-.30 (.48)	0.40	.74	.53	-.41 (.52)	0.64	.66	.43	-.55 (.59)	0.87	.58	.35

Tableau 2.3

Régressions logistiques : Liens entre les caractéristiques de la relation parent-enfant et les trajectoires du sentiment d'imposture (SI)

	Groupe de comparaison : SI faible décroissant							
	Groupe SI modéré				Groupe *SI* élevé			
	B (e.s.)	Wald	Exp (*B*)	*p*	*B* (e.s.)	Wald	Exp (*B*)	*P*
Sexe	-.25 (.19)	1.71	.78	.19	-.34 (.43)	0.63	.71	.43
Surprotection	.30 (.12)	6.45	1.35	.012	.37 (.23)	2.74	1.45	.098
Soutien conditionnel	.35 (.12)	9.09	1.42	.003	.68 (.22)	9.36	1.97	.002
Surprotection X Sexe	-.05 (.19)	0.07	.95	.80	-.06 (.36)	0.02	.95	.88
Soutien conditionnel X Sexe	-.11 (.21)	0.26	.90	.61	-.25 (.36)	0.49	.78	.49

Tableau 2.4

Régressions logistiques : Liens entre les caractéristiques de la relation parent-enfant et les trajectoires du sentiment d'imposture (SI)

Groupe de comparaison : SI modéré				
	Groupe SI élevé			
	B (e.s.)	Wald	Exp (*B*)	*p*
Sexe	-.09 (.43)	0.42	.92	.84
Surprotection	.07 (.23)	0.10	1.08	.75
Soutien conditionnel	.33 (.22)	2.18	1.39	.14
Surprotection X Sexe	-.01 (.35)	0.00	.99	.99
Soutien conditionnel X Sexe	-.14 (.34)	0.18	.87	.67

CHAPITRE III

LONGITUDINAL ASSOCIATIONS BETWEEN IMPOSTORISM AND ADJUSTMENT IN TYPICALLY DEVELOPING HIGH SCHOOL STUDENTS

Marie-Hélène Chayer, Université du Québec à Montréal

Thérèse Bouffard, Université du Québec à Montréal and Université de Montréal

Carole Vezeau, Université du Québec à Montréal and Université de Montréal

Linda S. Pagani, Université de Montréal

Manuscript submitted to the *Journal of Educational Psychology*

The authors would like to thank the *Fonds Québécois de la Recherche sur la Société et la Culture* (Province of Quebec), the Social Sciences and Humanities Research Council (Government of Canada) for their financial support, including the Vanier Canada Graduate Scholarship attributed to the first author for this IRB-approved research. The authors gratefully acknowledge the exceptional participation of school principals, teachers, students, and parents.

All authors have had full access to all data in this study and take responsibility for its integrity and the accuracy of its analysis. No conflict of interest in past or present funding or associations affected the study design, collection, analysis or interpretation of the data, or the decision to submit the paper for publication.

Correspondence concerning this article should be addressed to Thérèse Bouffard, Department of Psychology, Université du Québec à Montréal, CP 8888, Succursale Centre-Ville, Montréal (Québec), H3C 3P8. Telephone: 514-987-3000, extension 3976 (e-mail: bouffard.therese@uqam.ca, permission granted to publish this e-mail address)

Abstract

Impostor feelings might undermine psychological well-being and prevent the achievement of one's full potential. The majority of studies on this self-perception have been cross-sectional and have mostly addressed adults. In this study, we extend research on self-perceptions of impostorism to adolescence by using a prospective-longitudinal design with French-Canadian adolescents to investigate its relations with psychological and academic adjustment. Impostor feelings of 658 students (312 boys) were annually assessed from grades 7 to 10. These self-reported data generated three developmental trajectories of impostorism: low (59%), moderate (34%), and high (7%). Compared to peers belonging to a trajectory characterized by initially low levels of impostorism that decreased over time, adolescents belonging to a trajectory characterized by stable impostorism showed greater risks of undermining their academic potential. Whether moderate or high, students reporting a trajectory of stable impostorism showed greater risks of depressive symptoms and externalizing problems, school alienation, and intentions of sabotaging their academic future for fear of being discovered as "phonies." These findings suggest the harmful influence of enduring impostor feelings in youth from a regular school setting. Given the prevalence and origins of impostorism in youth, a better understanding of the conditions that favor its emergence and maintenance at detrimental levels remains important from a preventive intervention perspective.

Keywords: Impostor phenomenon; Psychological and school adjustment; Depressive symptoms; Self-defeating behavior; Trajectory analysis.

Introduction

Some individuals secretly experience intense self-perceptions of phoniness or fraudulence regarding their performance in certain situations (Harvey & Katz, 1985). Despite their accomplishments, people plagued by such feelings perceive themselves as fraudulent, unworthy, and incompetent and have the distinct impression that they are inadvertently fooling others (Clance & Imes, 1978). Their achievements are not attributed to their own ability. Such feelings and perceptions, henceforth referred to as impostorism seem to contribute to psychological well-being through the choices people make, as they live in fear of being exposed as less skilled than others estimate.

Studies examining the correlates associated with impostorism suggest a negative influence on psychological well-being. There are negative associations with self-esteem (Cozzarelli & Major, 1990; Peteet et al., 2015; Ross & Krukowski, 2003) and positive associations with anxiety and frustration (Topping & Kimmel, 1985). The anxiety associated with these feelings stems from the unrelenting pressure to live up to the perceptions and expectations of others and a fear of being exposed as unworthy and incompetent (Langford & Clance, 1993). The anxiety and frustration are thought to evoke perfectionism (Cusack et al., 2013; Thompson et al., 2000; Vergauwe et al., 2015).

Living in fear of exposure, such people often fall back on one of two strategies; procrastinating or working incessantly. On one hand, procrastinating provides the excuse of not having put enough work in a task due to poor time management, thus explaining the possible occurrence of failure. As such, failure will not reveal incompetence and appearances can be kept. On the other hand, opting instead for intensive and unrelenting work in order to compensate for a supposed lack of ability

helps avoid being discovered. Regardless of the strategy employed, one recurring characteristic of impostorism is the inability to own or internalize personal success, which reinforces existing doubts about self-perceived competence (Clance & Imes, 1978; Clance & O'Toole, 1988).

There is general consensus among researchers that impostorism is detrimental to psychological well-being of adults. Some have focused on professionals (Ahlfeld, 2009; Want & Kleitman, 2006). Others have addressed clinical populations (Clance et al., 1995). The majority of studies have addressed emerging adulthood at the college and university level (e.g., Cowman & Ferrari, 2002; Jöstl et al., 2012; King & Cooley, 1995; Ross & Krukowski, 2003; Sonnak & Towell, 2001). Few studies have examined this phenomenon in young people, although many argue that it appears and develops before adulthood (Clance, 1985; Fruhan, 2002; Harvey & Katz, 1985; Kolligian, 1990; Kolligian & Sternberg, 1991). It can be detected as early as age 10, when symptoms are still fairly mild yet already associated with correlates observed in adults (Bouffard, Chayer, et al., 2011; Caselman et al., 2006; Chayer & Bouffard, 2010). This underscores the value of examining the influence of impostorism on psychological well-being during adolescence, when associated risks may exacerbate.

Psychological Adjustment

Regardless of the methodology used, there are associations with less than optimal psychological adjustment, especially depressive symptoms. For example, positive correlations were found between impostorism and adult Beck Depression Inventory scores (McGregor et al., 2008), each of the sub-scales of the Depressive Experiences Questionnaire (Chrisman et al., 1995), the Mental Health Questionnaire (Kananifar et al., 2015), and depression probing questions from the DSM-IV (Oriel et al., 2004).

Some propose that neuroticism might predispose "impostors" to self-doubt and depression (Bernard et al., 2002). For others, this association could be due to the negative thought patterns and self-doubt associated with both impostorism and depression (McGregor et al., 2008). To date, the cross-sectional measurement of these precludes conclusions about the role of impostorism in the developmental chain of events. Despite this, the greater prevalence of negative emotions among individuals who harbor such feelings, together with their tendency to attribute failure internally and overgeneralize failures, suggests that impostorism could lead to the development of internalizing problems like depression.

Fear of failure can lead "impostors" to use self-handicapping strategies to protect their feelings of self-worth and keep up appearances (Ross et al., 2001). Strategies include but are not limited to procrastination, not studying, substance use, or partying the night before an exam (Bernard et al., 2002; Cozzarelli & Major, 1990). There could even be a struggle with externalizing problems. However, to our knowledge, studies have yet to examine the association between impostorism and externalizing problems.

Externalizing behavior problems, which can emerge as early as childhood, include psychoactive substance use, conflict with authority figures, and school indiscipline (Campbell, Shaw, & Gilliom, 2000). Such infractions often become more prevalent and intense during adolescence (Jessor et al., 2003). Externalizing problems during adolescence can be an expression of negative emotions such as anxiety, insecurity and low self-esteem (Elias et al., 1985). Given that impostorism is often accompanied by similar negative emotions, coupled with low self-perceptions of competence, a link between externalizing problems and impostorism appears plausible (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli, & Caprara, 1999).

School Alienation and Intentional Academic Sabotage

Individuals who suffer from impostorism appear to avoid taking risks to achieve their full potential (Clance & Imes, 1978; Steinberg, 1987). Failing to recognize their own abilities and unable to internalize personal successes, these individuals may be prone to lower self-expectations, limiting their academic and career goals and ambitions (Fruhan, 2002).

The repeated evaluation environment of school creates opportunities to appear incompetent and can be threatening for students who harbor impostorism, namely because they lack confidence about their academic abilities (Cokley et al., 2015). They are likely to feel ill at ease at school and to experience a sense of alienation from school. Setting their sights on less challenging goals and leaving school as early as possible can be seen as a solution for keeping up appearances and lessening the anxiety about being discovered (Leary et al., 2000; Ross et al., 2001; Want & Kleitman, 2006). These short-term seemingly positive effects, however, have long-term consequences such as limiting them to aim for lower-level jobs with fewer advancement opportunities.

In sum, we have identified three problems likely associated with impostorism: depressive symptoms, externalizing problems, and academic problems, in particular, school alienation, which involves feeling ill at ease at school and intending to give up one's studies before others can discover one's supposed lack of competence. Most studies have assessed impostorism and its presumed consequences at a single measurement time, making it impossible to determine the real nature of the association between these variables (see Pirotsky, 2001, who examined graduate students during a semester, as an exception).

According to Pirotsky (2001), impostorism can follow different developmental trajectories. It might constitute a fairly stable personality trait for some persons, while being a passing phenomenon that diminishes over time for others. Indeed, several scholars maintain that this characteristic stems from personality (Bernard et al., 2002; Cromwell et al., 1990; Langford & Clance, 1993; Ross & Krukowski, 2003), yet others view it as a situation-specific negative emotional state rather than a trait (Kolligian & Sternberg, 1991; Leary et al., 2000; McElwee & Yurak, 2010).

The lack of prospective studies makes it difficult to draw any firm conclusion regarding directionality between the presence of impostorism and its presumed consequences. Very little is known about its stability of over time and whether its presumed consequences are influenced by its duration. Do the influences of stable feelings differ from fleeting feelings over time? A developmental analysis of life-course trajectories would help gain insight into the dynamics behind these questions.

This study examines the links between developmental trajectories of impostorism and psychological and academic adjustment problems among typically developing students. Developmental trajectories of such feelings were annually assessed from grades 7 to 10 while adjustment was assessed at grade 11.[2] This approach allows more confident estimations of prospective associations between the developmental trajectories of the phenomenon and subsequent individual risks. Based on studies involving adults, we hypothesized that consistently low impostorism would be associated with fewer depressive symptoms and externalizing problems than stronger, more stable trajectories of impostorism. We also expected that consistently low impostorism would be associated with less school alienation and lower intentions of academic sabotage than when such feelings were stronger.

[2] In the Canadian Province of Quebec, these grades correspond to the secondary school years, culminating in graduation at grade 11.

Previous research has revealed no moderating effects of sex. However, several studies involving adolescents have found that internalizing problems like depressive symptoms tend to be more prevalent among girls, whereas externalizing problems tend to more prevalent among boys, especially in relation to self-efficacy, academic aspirations, and high school dropout (Battin-Pearson et al., 2000; Eccles et al., 1993; Rumberger, 1995). In light of this, this study also aimed to test the moderating effect of sex. Lastly, since students' mental abilities can have an impact on their sense of well-being at school and their academic futures, these abilities were assessed and used as a covariate in the analysis of the variables associated with them.

Method

Participants

This sample of 346 girls and 312 boys originates from a broader longitudinal research project examining the development of self-perceptions of competence, from grade 4 onward. The present institutional review board approved this study using data from the entire secondary school period (grades 7 to 11). The students were all French speaking and were attending one of 23 secondary schools in the north-eastern sector of the greater Montreal area (Quebec, Canada). Among these schools, 18 were public schools, including two intended for students with special needs (a vocational training center and a school for students with learning disabilities), and five were private schools. The sample was relatively homogenous. The vast majority of parents reported being French Canadian (88.7%), 7.1 % refused to answer, and 4.2% were either Haitian or Asian. Among parents, 23.3% of fathers and 22.4% of mothers had a university degree, 23.6% of fathers and 36.5% of mothers a college diploma, 30.1 % of fathers and 24.6% of mothers had a high school diploma, and 23% of fathers and

16.9% of mothers had a professional degree. All study participants had obtained written parental consent at every data collection wave. Each year, the rate of parental consent was over 95%.

Measures

Impostorism was assessed from grades 7 to 10. Depressive symptoms, externalizing problems, school alienation and adolescents' intention to sabotage their academic future were assessed the following year, in grade 11. In each year of the study, the students completed the questionnaires in their respective classrooms during school hours. To ensure that the process went smoothly and at a good pace, one research assistant explained the instructions and read each item out loud while another research assistant walked around the classroom to make sure the students understood and answered any questions they might have.

Impostorism

This characteristic was assessed using the French version of the Impostor Feelings Questionnaire for Children and Adolescents (Bouffard, Chayer, et al., 2011). This questionnaire includes eight items aimed at determining how students feel with regard to what others think of their intelligence. It was specifically designed to measure the feelings of fraudulence without confounding these feelings with associated correlates such as negative perfectionism or self-perceptions of competence. Sample items include: "When other people tell this student that he is smart or that he is good at school, he feels like he is fooling them" and "This student thinks it will eventually be apparent to others that he's less intelligent than they think

he is". The items were rated on a Likert-type scale ranging from 1 (not at all) to 4 (entirely), measuring the extent to which the students deemed themselves to be similar to the fictitious student described in each item[3]. A mean was calculated for each participant, with higher scores indicating greater feelings associated with the impostor phenomenon. The validation study of the Impostor Feelings Questionnaire for Children and Adolescents showed satisfactory internal consistency (α = .85) and good temporal fidelity among a six-week period (r = .71). In this study, the internal consistency of the items across the different measurement times was satisfactory (α ranged from .83 to .87).

Depressive symptoms

Depressive symptoms were assessed using the French version of the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (Radloff, 1991). This scale is composed of 20 items such as the following: "I felt that I could not shake off the blues even with help from my family or friends" and "I found it hard to concentrate on what I was doing". The students were asked to indicate how often they had felt this way during the previous week, using a 4-point Likert-type scale: 1 (rarely or none of the time), 2 (some or a little of the time), 3 (occasionally or a moderate amount of time) and 4 (most or all of the time). The higher the mean score for the 20 items, the greater was the prevalence of depressive symptoms. The internal consistency of the scale measuring internalizing problems was high (α = .91).

[3] The broader research project in which these students were participating involved an examination of some aspects that could be considered threatening. Harter (1982) maintained that using a fictitious student, by showing that others present characteristics or behaviors that are similar to those described in the items, decreases the threatening nature of these items.

Externalizing problems

Externalizing problems were assessed using ten items from the French version of the Measure of Social and Personal Adaptation in Quebec Adolescents (Le Blanc, 1990). These items assessed various behaviors that deviate from the behavioral norms for this age group. Sample items include: "I got drunk on beer, wine or other alcoholic beverages" and "I answered my teacher back impolitely". The students were asked to indicate, on a scale of 1 (never) to 4 (very often), how often they had engaged in the described behavior in the previous 12 months. The higher the mean score for the ten items, the greater the extent to which the students had presented problem behaviors or engaged in delinquent activities during the previous year. The internal consistency of this scale was .86.

School alienation

The measure of school alienation assessed the extent to which the students felt out of place at school. It included five items (α = .77) drawn from Galand (2002). Sample items include: "This student will feel better about himself when he can leave school" and "This student thinks school is not made for him". The items were rated on a Likert-type scale as well, with higher mean scores indicating greater school alienation.

Academic sabotage intentions

A committee of five experts created three items. The first item was related to avoiding challenges: "This student avoids taking up some challenges so that others will not discover that he is not as smart as they think he is." The second item concerned the intention to drop out of school prematurely: "This student wants to leave school before others notice that he is no good at school." The third and last item concerned students' intention to limit their own educational attainment: "This student will choose to go less far in his education to prevent his lack of competence from being discovered." The items were rated on a Likert-type scale. The internal consistency of this scale was .60. A higher mean score indicated greater student's intentions of sabotaging their own academic future.

Mental ability

During the first year of the broader research project of which the current study was part, the students' mental ability was assessed using the French version of the Otis-Lennon School Mental Ability Test Form J, Elementary 2 (Otis & Lennon, 1971). The total number of correct answers was converted into a mental ability index (MAI), based on the students' chronological age. The results of this test predict listening skills and performance in mathematics and reading, even four years later (Antonak, 1988). In Bouffard, Vezeau, Roy, and Lengelé's study (2011), the correlations between the scores over a five-year interval ranged from .78 to .83.

Data Analytic Procedure

Using secondary analysis of existing longitudinal data, we aimed to examine the prospective linear relationship between impostorism and psychological and academic adjustment in high school students. First, because impostorism was measured over a four-year period, we aimed to derive natural groupings in typically developing high school students. Trajectory analyses were performed using the SAS-TRAJ procedure to observe the nature and course of such feelings from grades 7 to 10 (Jones et al., 2001). This group-based semiparametric approach estimates the model parameters using maximum likelihood estimation, compensating for the missing data in a longitudinal study when the data are missing completely at random. Thus, it makes full use of the available data and addresses the problem of missing data caused by participant attrition (Nagin, 1999; Nagin & Tremblay, 2001).

In order to minimize the number of missing data while ensuring that the trajectories that emerged would be representative, only students who participated in at least two out of four follow-up measures of impostorism were included in the sample: 87 (44 boys and 43 girls) out of 745 students (356 boys and 389 girls) did not meet this criterion and were thus withdrawn from the sample. Consequently, trajectory analyses were conducted for 658 students (312 boys and 346 girls) (T1 n = 613, T2 n = 568, T3 n = 542, T4 n = 515). Their mean age in the first year of the study was 13 years and one month (standard deviation: 4 months). It should be noted that the students who were included in the trajectory analyses presented slightly higher mental ability indexes ($F(1, 721) = 6.10, p < .05, \eta^2 = .008$) than peers who did not participated in at least two follow-up measurements of impostorism and were thus withdrawn from the sample. For the trajectory analyses, the percentage of missing data was 14.96% over four measurement times and Little's Missing Completely at Random test indicated that the data were missing completely at random ($X^2(24) = 18.17, p = .80$). Table 3.1

presents means and standard deviations as well as the bivariate correlations among the measures for the final study sample (n = 658). Since sex was not associated with the students' impostor feelings at any measurement time, we went for no sex-based trajectory analyses.

Second, we aimed to regress the outcomes in grade 11 on self-reported impostorism trajectories. We wanted to ensure that this prospective association is adjusted for possible confounders. As shown in table 3.1, the MAI was not correlated to depressive symptoms, but was negatively correlated with externalizing problems (r = -.20, $p < .01$), school alienation (r = -.17, $p < .01$), and students' intention to sabotage their own academic future (r = -.08, $p < .05$). Consequently, the MAI was used as a covariate in three of four analyses because of its association with those outcomes. Finally, we aimed to examine the moderating effect of sex by examining any interactions it may have with impostorism trajectories and psychological and academic adjustment variables.

Results

Trajectory analyses

The procedure (Jones et al., 2001) used to determine which statistical trajectory model was the most parsimonious and best represented our data involved a number of steps. First, the Bayesian Information Criterion (BIC), which had to be negative and the closest to zero, was used to identify the optimal number of groups of students presenting distinct trajectories of impostorism and the shape of such trajectories. By way of background, two models are considered to be distinct when the difference in their BIC values is at least 3.0 and very distinct when this difference is greater than

5.0 (Raftery, 1995). Next, the model had to be theoretically viable, in particular with regard to the number of subjects assigned to each group. Lastly, to be considered satisfactory, the posterior probabilities of belonging to each trajectory group had to be at least 70%.

The quadratic models with 1, 2, 3, 4 and 5 trajectories were first validated. The BIC values of these models were -2061.57, -1890.68, -1885.10, -1893.91 and -1896.91, respectively. At this stage, the three-trajectory model was chosen. Based on the BIC, it was then determined that shapes that fitted the data best were linear, constant and constant (BIC = -1869.48).

Figure 3.1 shows the three developmental trajectories of impostorism that emerged for the students in our study. The first trajectory, for which the mean probability of belonging was 89%, corresponded to students who reported a low level of feelings at the start of the study, which then decreased slightly without disappearing altogether (n = 390, 59.27%, 175 boys). The second trajectory, for which the mean probability of belonging was 78%, included students who reported a moderate level of feelings that remained stable over time (n = 225, 34.19%, 115 boys). The third trajectory, for which the mean probability of belonging was 82%, included students who reported a high and stable level of feelings (n = 43, 6.53%, 22 boys).

Associations between trajectory group membership and psychological and academic adjustment variables

An examination of the psychological and academic adjustment variables revealed that the percentage of missing data for these variables was 19.64% (including the students' sex and mental ability: MCAR ($X^2(13) = 50.13, p > .05$). These missing data

were dealt with using maximum likelihood estimation. Table 3.2 reports the means and standard deviations for each of the psychological and school adjustment variables according to trajectory group membership and sex.

An examination of the distribution curves for the four psychological and academic adjustment variables revealed that all four variables were positively skewed and revealed positive kurtosis, and thus deviated from the norm. Logarithmic transformations were used to normalize the distributions for depressive symptoms, externalizing problems and school alienation. Univariate analyses of variance (ANOVAs) were performed on the logarithms of these variables to improve their robustness. The results presented below (F, p, η^2) pertain to these transformed variables. With regard to the students' intention to sabotage their academic futures, since the ceiling effect observed did not respond satisfactorily to any transformation, this variable was dichotomized. The students who reported no intention to sabotage their academic future were assigned a code of 0 (n = 342, 52%, 144 boys) while those who reported contemplating this possibility were assigned a code of 1 (n = 316, 48%, 168 boys).

The data on depressive symptoms were submitted to a univariate analysis of variance, with trajectory group (X3) and sex (X2) as between-subjects factors. The data on both externalizing problems and school alienation were submitted to a univariate analysis of covariance, with trajectory group (X3) and sex (X2) as between-subjects factors and the MAI as the covariate. For these three analyses, Hochberg's post-hoc tests, which are recommended with uneven groups with homogeneous variances, were used to untangle the effects of trajectory group membership. Given the dichotomous nature of the data regarding the students' intention to sabotage their own academic futures, this variable was submitted to a log-linear analysis performed on the following categorical variables: the students' intention to sabotage their academic future to

avoid being discovered as a fraud (X2), impostorism trajectory group (X3), sex (X2), and MAI, either below or equal to the mean of the sample or above it (X2).

The ANOVA performed on the logarithm of the depressive symptoms reported by the students, with trajectory group (X3) and sex (X2) as between-subjects factors revealed an effect of trajectory group, $F(2, 652) = 27.83, p < .001, \eta^2 = .079$, and sex, $F(1, 652) = 7.33$, p = .007 , $\eta^2 = .011$, but no interaction effect between these factors, $F(2, 652)\ p = .88, \eta^2 = .000$. The post-hoc tests found that adolescents belonging to the low trajectory reported significantly fewer depressive symptoms ($M = 1.62$, SD = .39) than those in both the moderate ($M = 1.82$, SD = .47) and high ($M = 1.97$, SD = .43) trajectory groups, and that the latter two groups did not differ from one another. The effect sizes of these differences were moderate ($\Delta = -.05, p < .001, d = .47$) with respect to the moderate trajectory group, and large ($\Delta = -.09, p < .001, d = .90$) with respect to the high trajectory group (Pelham & Blanton, 2003). As for the effect of sex, the girls reported more depressive symptoms ($M = 1.77$, SD. = .47) than did boys ($M = 1.64$, SD = .39). However, the effect size of this difference was small ($\Delta = .03, d = .33$).

The analysis performed on the logarithm of externalizing problems revealed a significant effect of the MAI, $F(1, 651) = 32.97, p < .001, \eta^2 = .048$, as well as an effect of trajectory group, $F(2, 651) = 6.90, p < .001, \eta^2 = .021$, and sex, $F(1, 651) = 29.37, p < .001, \eta^2 = .043$, but no interaction effect between these factors, $F(2, 651) = 0.85, p = .427, \eta^2 = .003$. The post-hoc tests found that adolescents belonging to the low trajectory reported significantly fewer externalizing problems ($M = 1.56$, SD. = .39) than those in both the moderate ($M = 1.67$, SD. = .46) and high ($M = 1.79$, SD = .57) trajectory groups, and that the latter two groups did not differ from one another. The effect sizes of these differences were small ($\Delta = -.03, p = .006, d = .25$) with respect to the moderate trajectory group, and moderate ($\Delta = -.05, p = .006, d = .44$)

with respect to the high trajectory group. As for the effect of sex, the boys reported more externalizing problems (M = 1.73, SD = .47) than did girls (M = 1.50, S. = .36) and the effect size of this difference was moderate (Δ = .06, d = .55).

The analysis performed on the logarithm of school alienation revealed a significant effect of the MAI, $F(1, 651) = 21.55$, $p < .001$, $\eta^2 = .032$, as well as an effect of trajectory group, $F(2, 651) = 9.06$, $p < .001$, $\eta^2 = .027$, and sex, $F(2, 651) = 8.11$, $p = .005$, $\eta^2 = .012$, but no interaction effect between these factors, $F(2, 651) = 1.84$, $p = .159$, $\eta^2 = .006$. The post-hoc tests found that adolescents belonging to the trajectory characterized by low impostorism reported significantly less school alienation (M = 1.74, SD = .51) than those in both the moderate (M = 1.91, SD = .53) and high (M = 1.93, SD = .42) trajectory groups, and that the latter two groups did not differ from one another. The effect sizes of these differences were small (Δ = -.04, $p < .001$, d = .33) with respect to the moderate trajectory group, and moderate (Δ = -.05, p = .017, d = .48) with respect to the high trajectory group. The boys reported more school alienation (M = 1.91, SD = .56) than did girls (M = 1.72, SD = .47), but the effect size of this difference was small (Δ = .04, d = .36).

As for the intent of academic future self-sabotage, results from the log-linear analysis did not reveal any second or third order interaction effects. Moreover, the withdrawal of these results from the model did not affect its fit with the data. Table 2 reports the results of the saturated model involving all the first, second and third-order interaction effects deriving from the log-linear analysis: $X^2(0) = 0$, $p = 1.00$.

The final model, i.e. the most parsimonious model and that which best represented our data, thus retained only three first-order interaction effects concerning students' intention to sabotage their own academic future: $X^2(14) = 7.27$, $p = .924$. Chi-square tests and cross-tabulated frequency tables were created to examine these interaction

effects. First, it was found that the students' MAIs were associated with their intentions to sabotage their academic future: $X^2(1) = 19.57, p < .001$. As reported in Table 3, compared to their peers with a MAI above the mean for the sample, a higher percentage (56.23% vs. 38.98%) of students presenting a MAI below or equal to the mean reported the intention to sabotage their own academic future and were twice as likely to report such an intention ($\varphi = -.17, p < .001$).

Students' sex was also found to be associated with their intention to sabotage their academic future: $X^2(1) = 8.06, p = .004$. Table 3, which reports the cross-tabulated frequencies, indicates that a higher proportion of boys (53.85%) than girls (42.77%) reported the intention to sabotage their academic future and that the boys were 1.56 times more likely to report such an intention than were girls ($\varphi = -.11, p = .005$).

Lastly, trajectory group membership was associated with the students' intention to sabotage their academic future $X^2(2) = 36.96, p < .001$. As indicated in the cross-tabulated frequencies presented in Table 3, a lower proportion of students in the low trajectory (39.49%) reported the intention to sabotage their own academic future compared to those in the moderate (56.44%) and high (81.40%) trajectory groups. Based on the standardized residuals of this analysis, the students in the moderate trajectory and high trajectory reported this intention significantly more often than those in the low trajectory ($\varphi_c = .24, p < .001$). A second chi-square test comparing the students in the moderate and high trajectory groups ($n = 268$, 137 boys) found that these students differed from one another ($X^2(1) = 9.40, p = .002$) and that those in the high trajectory were 3.38 times more likely to report the intention to sabotage their academic future than those in the moderate trajectory ($\varphi = .19, p = .05$).

Discussion

The general aim of this study was to prospectively examine associations between developmental trajectories of impostorism during the high school years and subsequent psychological and academic adjustment during the graduating year. We found three reliable developmental trajectories of students self-reporting their perceptions of being fraudulent and unworthy and their impression that they are inadvertently fooling others. These provide clinically relevant information about the risks associated with non-normative development.

The normative developmental trajectory of impostorism was characterized by initially low levels, which further decreased over time. This trajectory represents the largest group of participants and supports the idea that, for more than half of typically developing high school students, such fleeting feelings might be precipitated by life challenges which require adaptation and often have uncertain outcomes until there is evidence of mastery (Kolligian & Sternberg, 1991; Leary et al., 2000; McElwee & Yurak, 2010). School experiences and their accumulated successes may have helped lessen individual's doubt and fear regarding self-efficacy (Steinberg, 1987; Topping & Kimmel, 1985). A moderate developmental trajectory of stable levels of such feelings was represented by a third of participants. This is a large group, and is considered at risk given its moderate levels. Beyond its levels was a consistently high developmental course of impostorism, represented by a minority of participants (7%). These two developmental patterns support the notion that this phenomenon might represent a fairly stable personality trait, just differing in intensity. The inability to own or attribute personal success appears to be a main factor in maintenance of this characteristic. The predisposition toward self-doubt brings its associated risks such as poor self-efficacy and difficulties with self-disclosure (Bernard et al., 2002; Cromwell et al., 1990; Ross & Krukowski, 2003).

As expected, we found that students who experienced consistently low levels of impostorism reported fewer subsequent depressive symptoms and externalizing problems in grade 11 than their peers for whom such feelings were consistently stronger. As suggested by Clance and Imes (1978) and Bernard et al. (2002), faced with the fear of being discovered as phonies, individuals who harbor impostorism will implement various strategies to prevent such exposure. As such, problem behaviors could be used as a deliberate ploy to switch the focus off their intelligence and lower others' expectations of themselves, thus lessening the pressure to keep up appearances. Another, perhaps simpler, explanation might be that problem behaviors are an expression of the anxiety caused by the prospect of having one's supposed incompetence put on public display. Our findings suggest that, because they are clearly linked to subsequent psychological risks, persistent feelings of fraudulence from early adolescence are worthy of early identification and preventive intervention. In particular, preventive treatment for individuals afflicted with impostorism should address the likelihood of depressive symptoms (Bernard et al., 2002).

Students who persistently harbored feelings of fraudulent competence reported greater levels of school alienation and a higher intention to sabotage their own academic future than their peers who experienced low-level passing feelings. Students who reported either moderate or high feelings over time were more likely to report feeling alienated or ill-at-ease at school and expressed wanting to leave the school environment as early as possible. Remarkably, over 50% of adolescents belonging to the moderate trajectory group admitted contemplating ending their studies earlier to avoid having their self-perceived lack of competence discovered. The majority of those belonging to the high trajectory group (80%) reported the same intention. Thus, impostorism is likely a risk factor of not achieving ones' full potential.

Scaling down academic aspirations to curb the student's trajectory earlier likely avoids the risk of being discovered as incompetent and thus could protect self-esteem (Leary et al., 2000; Want & Kleitman, 2006). Among persons affected, there is a belief that intelligence might be more important than effort (Bernard et al., 2002). Because intellectual self-doubt is rampant, they believe that having to make an effort to succeed confirms their incompetence (Steinberg, 1987). A negative perception of the role played by effort likely stems from a static conception of intelligence that leads these individuals to believe they have no control over their own accomplishments (Dweck & Leggett, 1988). As long as scholastic demands are low, some students who suffer from such feelings can succeed without making too much of an effort (Bernard et al., 2002). However, as these students progress through school, the demands increase, requiring that they make a greater effort to succeed regardless of their intellectual capacities. This makes the pursuit of post-secondary studies more threatening for these students. Choosing to limit their aspirations could be a way to maintain control and avoid being exposed as incompetent.

Conclusion

This study has some limitations worth to be mentioned. Being mainly based on self-report questionnaires among adolescents harbouring these fragile self-perceptions and who may have been reticent to reveal their difficulties so as to maintain a positive self-image, our results may have been affected by a social desirability bias. Moreover, having relied on a single informant, the data may present an autocorrelation problem, although this problem was reduced by the use of several measurement times. This study also involved a low number of measures of psychological and academic adjustment. Consequently, the portrait that emerged of the consequences of impostorism remains partial. Lastly, it could be argued that only a single

measurement time was used to assess the adjustment outcomes, making it impossible to explore the longer-term consequences of impostor feelings or determine whether those who reported the intention to sabotage their own academic futures to avoid being exposed as frauds actually did so. Moreover, our design makes it impossible to control for the presence of the outcomes at students' earlier age.

Regardless of these limitations, the longitudinal design, large sample size, and age of the participants are among the main strengths of this study. To our knowledge, this is the first study to have examined the development of the impostor phenomenon over such a long period and among such a young population. This process made it possible to identify groups of students presenting different developmental trajectories of such self-perceptions. Thus, for 60% of the students under study, self-perceptions of phoniness or fraudulent competence were a passing phenomenon that gradually decreased as they adapted to the new school environment. However, for the other participants in our study, these feelings were experienced at a moderate or somewhat higher level right from the start and remained stable over time, appearing to be unaffected by external events. The results of this study also demonstrate unequivocally that chronic impostorism during adolescence, even at a moderate level, is associated with the development of psychological and academic adjustment problems, regardless of sex.

Overall, our results highlight the importance of pursuing further longitudinal and prospective studies on the impostor phenomenon among adolescents. As early as grade 7, these feelings were well entrenched among 40% of participants in our study. This clearly suggests that a better understanding of the factors that foster the development of these maladaptive and self-defeating perceptions should involve an examination of their prevalence at an even younger age. Future research should also focus on protective and risk factors for the development of chronically unhealthy self-

perceptions. This knowledge could lead to earlier detection of young people at risk and to the implementation of interventions to counter the development of these feelings and the problems associated with them.

References

Ahlfeld, A. J. (2009). *The imposter phenomenon revisited: The intersection of race, gender, and professional status for Women of Color.* (Doctoral dissertation), Alliant International University, San Diego, Ann Arbor. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/305171614/

Antonak, R. F. (1988). Relationships between group IQ and scholastic achievement at grades two, four, and six. *Educational Research Quarterly, 12*(2), 23-29.

Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 568-582. doi:10.1037/0022-0663.92.3.568

Bernard, N. S., Dollinger, S. J., & Ramaniah, N. V. (2002). Applying the big five personality factors to the impostor phenomenon. *Journal of Personality Assessment, 78*(2), 221-233. doi:10.1207/S15327752JPA7802_07

Bouffard, T., Chayer, M.-H., & Sarrat-Vézina, É. (2011). Validation d'un questionnaire du sentiment d'imposture pour enfants et adolescents [Validation of a Questionnaire Assessing Impostor Feelings among Children and Adolescents]. *Revue canadienne des sciences du comportement [Canadian Journal of Behavioural Science], 43*(1), 13-19. doi:10.1037/a0020038

Bouffard, T., Vezeau, C., Roy, M., & Lengelé, A. (2011). Stability of biases of self-evaluation and relations to well-being in elementary school children. *International Journal of Educational Research.* doi:10.1016/j.ijer.2011.08.003

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 imposter feelings and upward and downward identification and contrast among 10-12 years old students. *European Journal of Psychology of Education, 25*(1), 125-140. doi:10.1007/s10212-009-0004-y

Chrisman, S. M., Pieper, W. A., Clance, P. R., Holland, C. L., & et al. (1995). Validation of the Clance Impostor Phenomenon Scale. *Journal of Personality Assessment, 65*(3), 456-467. doi:10.1207/s15327752jpa6503_6

Clance, P. R. (1985). *Le complexe d'imposture: Comment surmonter la peur qui mine votre réussite [The impostor phenomenon: Overcoming the fear that haunts your success]* (M. Laroche, Trans.): Paris: Flammarion.

Clance, P. R., Dingman, D., Reviere, S. L., & Stober, D. R. (1995). Impostor phenomenon in an interpersonal/social context: Origins and treatment. *Women & Therapy, 16*(4), 79-96. doi:10.1300/J015v16n04_07

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

Clance, P. R., & O'Toole, M. A. (1988). The Imposter Phenomenon: An internal barrier to empowerment and achievement. *Women & Therapy. Special Issue: Treating women's fear of failure, 6*(3), 51-64. doi:10.1300/J015V06N03_05

Cokley, K., Awad, G., Smith, L., Jackson, S. J., Awosogba, O., Hurst, A., . . . Roberts, D. (2015). The roles of gender stigma consciousness, impostor phenomenon and academic self-concept in the academic outcomes of women and men. *Sex Roles, 73*(9), 414-426. doi: 10.1007/s11199-015-0516-7

Cowman, S. E., & Ferrari, J. R. (2002). "Am I for real?" Predicting imposter tendencies from self-handicapping and affective components. *Social Behavior and Personality, 30*(2), 119-126. doi:10.2224/sbp.2002.30.2.119

Cozzarelli, C., & Major, B. (1990). Exploring the validity of the impostor phenomenon. *Journal of Social & Clinical Psychology, 9*(4), 401-417. doi:10.1521/jscp.1990.9.4.401

Cromwell, B., Brown, N. W., Sanchez-Huceles, J., & Adair, F. L. (1990). The Impostor Phenomenon and personality characteristics of high school honor students. *Journal of Social Behavior & Personality, 5*(6), 563-573.

Cusack, C. E., Hughes, J. L., & Nuhu, N. (2013). Connecting gender and mental health to imposter phenomenon feelings. *Psi Chi Journal of Psychological Research, 18*(2), 74-81.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256-273. doi:10.1037/0033-295X.95.2.256

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist, 48*(2), 90-101. doi:10.1037/0003-066X.48.2.90

Elias, M. J., Gara, M., & Ubriaco, M. (1985). Sources of stress and support in children's transition to middle school: An empirical analysis. *Journal of Clinical Child Psychology, 14*(2), 112-118. doi:10.1207/s15374424jccp1402_3

Fruhan, G. A. (2002). *Understanding feelings of fraudulence in the early professional lives of women.* Massachusetts School of Professional Psychology, Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering. (63 (5-B))

Galand, B., & Philippot, P. (2002). Style motivationnel des élèves du secondaire: Développement d'un instrument de mesure et relations avec d'autres variables pédagogiques [Motivational Style of High School Students: Development of a Measuring Tool and Associations with Other Pedagogical Variables]. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 34*(4), 261-275. doi:10.1037/h0087179

Harvey, J. C., & Katz, C. (1985). *If I'm so successful, why do I feel like a fake?: The Impostor Phenomenon.* New York: Random House.

Jessor, R., Turbin, M. S., Costa, F. M., Dong, Q., Zhang, H., & Wang, C. (2003). Adolescent Problem Behavior in China and the United States: A Cross-National Study of Psychosocial Protective Factors. *Journal of Research on Adolescence, 13*(3), 329-360. doi:10.1111/1532-7795.1303004

Jones, B. L., Nagin, D. S., & Roeder, K. (2001). A SAS Procedure Based on Mixture Models for Estimating Developmental Trajectories. *Sociological Methods Research, 29*(3), 374-393. doi:10.1177/0049124101029003005

Jöstl, G., Bergsmann, E., Lüftenegger, M., Schober, B., & Spiel, C. (2012). When will they blow my cover? The impostor phenomenon among Austrian doctoral students. *Zeitschrift für Psychologie, 220*(2), 109-120. doi:10.1027/2151-2604/a000102

Kananifar, N., Seghatoleslam, T., Atashpour, S. H., Hoseini, M., Habil, M. H. B., & Danaee, M. (2015). The relationships between imposter phenomenon and mental health in Isfahan universities students. *International Medical Journal, 22*(3), 144-146.

King, J. E., & Cooley, E. L. (1995). Achievement orientation and the impostor phenomenon among college students. *Contemporary Educational Psychology, 20*(3), 304-312. doi:10.1006/ceps.1995.1019

Kolligian, J. J. (1990). Perceived fraudulence as a dimension of perceived incompetence. In R. J. K. Sternberg, John, Jr. (Ed.), *Competence considered* (Vol. XV, pp. 261-285). New Haven, CT, US: Yale University Press.

Kolligian, J. J., & Sternberg, R. J. (1991). Perceived fraudulence in young adults: Is there an "impostor syndrome"? *Journal of Personality Assessment, 56*(2), 308-326. doi:10.1207/s15327752jpa5602_10

Langford, J., & Clance, P. R. (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

Le Blanc, M. (1990). *Manuel sur des mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois [The Measure of Social and Personal Adaptation in Quebec].* Montréal: Université de Montréal, Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant.

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

McElwee, R. O. B., & Yurak, T. J. (2010). The phenomenology of the impostor phenomenon. *Individual Differences Research, 8*(3), 184-197.

McGregor, L. N., Gee, D. E., & Posey, K. E. (2008). I Feel Like a Fraud and It Depresses Me: The Relation Between the Imposter Phenomenon and Depression. *Social Behavior and Personality, 36*(1), 43-48. doi:10.2224/sbp.2008.36.1.43

Nagin, D. S. (1999). Analyzing Developmental Trajectories: A Semiparametric, Group-Based Approach. *Psychological Methods, 4*(2), 139-157. doi:10.1037/1082-989X.4.2.139

Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2001). Analyzing Developmental Trajectories of Distinct but Related Behaviors: A Group-Based Method. *Psychological Methods, 6*(1), 18-34. doi:10.1037/1082-989X.6.1.18

Oriel, K., Plane, M. B., & Mundt, M. (2004). Family medicine residents and the impostor phenomenon. *Family Medicine, 36*, 248-252.

Otis, A. S., & Lennon, R. T. (1971). *Épreuve d'habileté mentale Otis-Lennon, Niveau Élémentaire II, Forme J [Otis-Lennon Mental Ability Test, Elementary 2, Form J]*. Ottawa: Institut de Recherches psychologiques.

Pelham, W. P., & Blanton, H. (2003). *Conducting research on psychology. Measuring the weight of smoke.* (Second ed.): Thomson Wadsworth Learning.

Peteet, B. J., Brown, C. M., Lige, Q. M., & Lanaway, D. A. (2015). Impostorism is associated with greater psychological distress and lower self-esteem for African American students. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues, 34*(1), 154-163. doi:10.1007/s12144-014-9248-z

Pirotsky, H. H. (2001). *An investigation of both the trait and state aspects of the Impostor Phenomenon within an organizational context.* (Master of Arts), University of Guelph. Retrieved from http://proquest.umi.com/pqdweb?did=729269211&Fmt=2&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&

Radloff, L. S. (1991). The use of the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale in adolescents and young adults. *Journal of Youth and Adolescence, 20*(2), 149-166. doi:10.1007/BF01537606

Raftery, A. E. (1995). Bayesian model selection in social research. *Sociological Methodology, 25*, 111-163. doi:10.2307/271063

Ross, S. R., & Krukowski, R. A. (2003). The imposter phenomenon and maladaptive personality: Type and trait characteristics. *Personality and Individual Differences, 34*(3), 477-484. doi:10.1016/S0191-8869(02)00067-3

Ross, S. R., Stewart, J., Mugge, M., & Fultz, B. (2001). The imposter phenomenon, achievement dispositions, and the Five Factor Model. *Personality and Individual Differences, 31*(8), 1347-1355. doi:10.1016/S0191-8869(00)00228-2

Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal, 32*, 583–625. doi:10.3102/00028312032003583

Sonnak, C., & Towell, T. (2001). The impostor phenomenon in British university students: Relationships between self-esteem, mental health, parental rearing

style and socioeconomic status. *Personality and Individual Differences, 31*(6), 863-874. doi:10.1016/S0191-8869(00)00184-7

Steinberg, J. A. (1987). Clinical interventions with women experiencing the impostor phenomenon. *Women & Therapy, 5*(4), 19-26. doi:10.1300/J015V05N04_04

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)00218-4

Topping, M. E., & Kimmel, E. B. (1985). The imposter phenomenon: Feeling phony. *Academic Psychology Bulletin. Special Issue: Gender roles, 7*(2), 213-226.

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:10.1016/j.paid.2005.10.005

Table 3.1

Bivariate correlations between studied variables

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Impostorism sec. 1	1									
2. Impostorism sec. 2	.49**	1								
3. Impostorism sec. 3	.43**	.45**	1							
4. Impostorism sec. 4	.30**	.42**	.45**	1						
5. Depressive sx	.21**	.22**	.26**	.27**	1					
6. Externalizing probl.	.13**	.16**	.16**	.10*	.20**	1				
7. School alienation	.07	.16**	.21**	.13**	.27**	.66**	1			
8. Academic sabotage	.25**	.29**	.35**	.37**	.29**	.00	-.01	1		
9. Sex	.02	.01	-.03	-.07	.16**	-.27**	-.18**	-.12**	1	
10. MAI	-.08	.02	.02	.01	.00	-.20**	-.17**	-.08*	.05	1

** $p < 0.01$, * $p < .05$

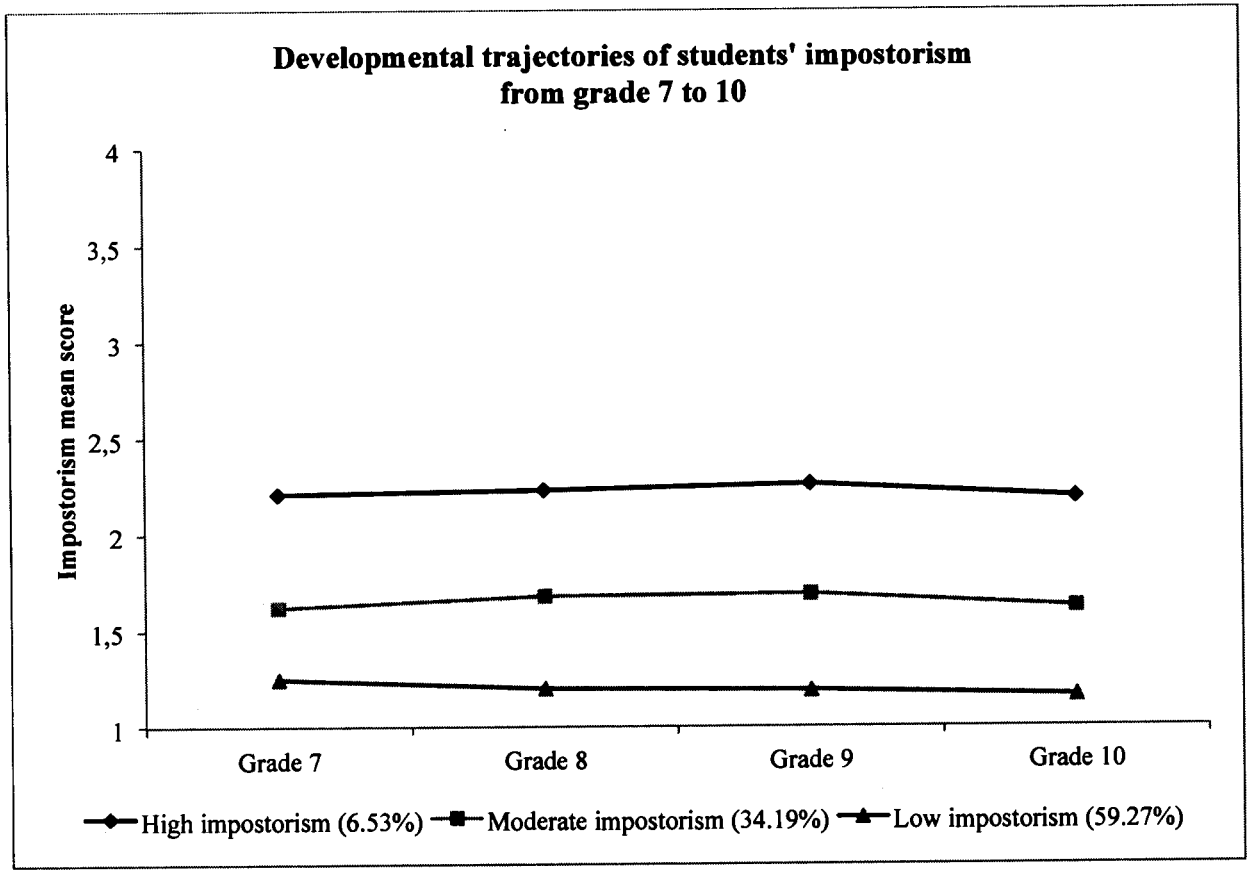

Figure 3.1

Developmental trajectories of students' impostorism from grade 7 to 10

Table 3.2

Means (and standard deviations) for adjustment variables, as self-reported in grade 11, by impostorism trajectory group and sex

		Depressive symptoms	Externalizing problems	School alienation	Academic sabotage intentions
Impostorism group	Sex	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Low	Boys	1.54 (.33)	1.67 (.42)	1.86 (.56)	1.13 (.23)
	Girls	1.68 (.43)	1.47 (.34)	1.65 (.46)	1.08 (.17)
	Total	1.62 (.39)	1.56 (.39)	1.74 (.51)	1.10 (.20)
Moderate	Boys	1.73 (.41)	1.78 (.50)	1.96 (.58)	1.26 (.33)
	Girls	1.91 (.50)	1.55 (.38)	1.85 (.48)	1.20 (.27)
	Total	1.82 (.47)	1.67 (.46)	1.91 (.53)	1.23 (.30)
High	Boys	1.93 (.46)	1.99 (.63)	2.05 (.44)	1.58 (.46)
	Girls	2.02 (.41)	1.58 (.43)	1.81 (.38)	1.48 (.39)
	Total	1.97 (.43)	1.79 (.57)	1.93 (.42)	1.54 (.42)
Total	Boys	1.64 (.39)	1.73 (.47)	1.91 (.56)	1.21 (.31)
	Girls	1.77 (.47)	1.50 (.36)	1.72 (.47)	1.14 (.25)
	Total	1.71 (.44)	1.61 (.43)	1.81 (.52)	1.17 (.28)
	Skewness (SE)	.88 (.10)	1.06 (.10)	.87 (.10)	2.17 (.10)
	Kurtosis (SE)	.93 (.19)	1.33 (.19)	.91 (.19)	4.70 (.19)

Table 3.3

Partial associations from log-linear analysis of saturated model

Effects	*df*	Partial χ^2	*p* =
First-order interactions			
Self-sabotage X Group	2	38.16	< .001
Self-sabotage X Sex	1	6.05	.01
Group X Sex	2	1.12	.57
Self-sabotage X Mental ability	1	20.08	< .001
Group X Mental ability	2	2.75	.25
Gender X Mental ability	1	0.26	.61
Second-order interactions			
Self-sabotage X Group X Sex	2	1.08	.58
Self-sabotage X Group X Mental ability	2	0.31	.86
Self-sabotage X Sex X Mental ability	1	0.31	.58
Group X Sex X Mental ability	2	1.60	.45
Third-order interactions			
Self-sabotage X Sex X Group X Mental ability	2	2.30	.32

Table 3.4

Cross-tabulated frequency table of students' intention to sabotage their academic future (or not), by mental ability index, sex and impostorism trajectory group

	Intention to sabotage their academic future		
Mental ability index	No	Yes	Total
≤ Mean	151	194	345
> Mean	191	122	313
Total	342	316	658
Sex	No	Yes	Total
Boys	144	168	312
Girls	198	148	346
Total	342	316	658
Impostorism group	No	Yes	Total
Low	236	154	390
Moderate	98	127	225
High	8	35	43
Total	342	316	658

CHAPITRE IV

DISCUSSION GÉNÉRALE

En dépit de leurs réussites et accomplissements, certaines personnes croient que les autres les surévaluent, sont convaincues qu'elles ne méritent pas d'être à la place qu'elles occupent et vivent avec la crainte que ces autres finissent par découvrir leur supposé manque de compétence. En 1978, Clance et Imes ont publié un premier article consacré à ce phénomène qu'elles observaient dans leur pratique clinique chez des femmes de carrière et lui donnèrent son nom : le sentiment d'imposture. Depuis, les recherches sur le sujet se sont multipliées et la majorité l'ont examiné chez des professionnels et des étudiants universitaires (Craddock et al., 2011; Jöstl et al., 2012; Sonnak & Towell, 2001; Want & Kleitman, 2006). Les études portant sur les corrélats du sentiment d'imposture révèlent toutes à leur façon qu'il mine le bien-être psychologique et le fonctionnement des adultes qui en sont atteints. En bref, les hommes et les femmes ayant ce sentiment sont connus pour présenter une faible estime de soi, de faibles perceptions de compétence, de l'anxiété notamment en situations d'évaluation, une conscience de soi élevée, un perfectionnisme négatif, un sentiment de non contrôle envers leurs accomplissements et de la dépression (Cozzarelli & Major, 1990; Kolligian & Sternberg, 1991; Langford & Clance, 1993; Ross & Krukowski, 2003; Thompson et al., 2000; Topping & Kimmel, 1985). De plus, en raison des doutes élevés sur leurs capacités et de leur angoisse d'être

démasquées, certaines personnes ayant le sentiment d'imposture quitteraient prématurément leurs études et feraient des choix de vie et de carrière ne rendant pas justice à leur potentiel (Bernard et al., 2002; Clance & Imes, 1978; Harvey & Katz, 1985; Leary et al., 2000; Steinberg, 1987; Want & Kleitman, 2006).

Plusieurs avancent que les premières manifestations du sentiment d'imposture seraient antérieures à l'âge adulte (Clance, 1985; Clance & Imes, 1978; Fruhan, 2002; Harvey & Katz, 1985; Kolligian & Sternberg, 1991). Or, à ce jour, les études chez de plus jeunes personnes sont rares (Bouffard, Chayer, et al., 2011; Caselman et al., 2006; Chayer & Bouffard, 2010; Cromwell et al., 1990; Lester & Moderski, 1995) faisant qu'on connait mal les conditions liées à son émergence, la façon dont il se développe et ses répercussions chez les enfants et les adolescents. C'est avec l'intention de pallier ce manque d'informations que le présent projet doctoral en psychologie du développement et été conçu. En effet, à la vue des nombreux coûts psychologiques associés au sentiment d'imposture chez les adultes, il nous paraissait important d'arriver à mieux comprendre l'étiologie du phénomène, une condition préalable à la recherche de moyens pour prévenir son développement et pour mieux aider et ceux et celles qui le vivent.

Plus précisément, cette thèse portait sur le développement du sentiment d'imposture chez des élèves du secondaire. Son devis de recherche longitudinal a permis d'en articuler les trois thèmes principaux : L'examen des patrons de développement du sentiment d'imposture couvrant les cinq années du secondaire, les antécédents issus de la relation parent-enfant de l'appartenance à ces patrons en première secondaire et leurs retombées dans l'adaptation psycho-scolaires des élèves en cinquième secondaire. Ces thèmes font l'objet des deux articles scientifiques présentés aux chapitres II et III de cette thèse: *Caractéristiques de la relation parent-enfant et trajectoires du sentiment d'imposture chez des élèves du secondaire* et *Longitudinal*

associations between impostorism and adjustment in typically developing high school students.

Ce chapitre de discussion générale vise à intégrer et à approfondir l'interprétation des résultats obtenus dans les deux études constituant cette thèse. Nous y abordons tout d'abord les résultats concernant l'objectif général de la thèse qui était commun aux deux études et qui consistait à dégager les trajectoires développementales du sentiment d'imposture des élèves examinés. Nous y discutons ensuite des caractéristiques distinguant les élèves ayant un sentiment d'imposture chronique comparativement à ceux chez qui il est transitoire. Les implications pratiques et au plan de la recherche découlant des résultats de la thèse y sont aussi présentées. Suivent enfin la présentation des limites et des forces de la thèse ainsi que des pistes de recherche futures qui permettraient d'approfondir notre compréhension de la problématique.

4.1 Intégration des résultats des études de la thèse

4.1.1 Les patrons de développement du sentiment d'imposture au secondaire

L'objectif général de cette thèse était de dégager les trajectoires développementales du sentiment d'imposture de centaines d'élèves sur toute la période couvrant leur cheminement scolaire au secondaire. Dans l'article fondateur de Clance et Imes (1978), le sentiment d'imposture était considéré comme une problématique féminine. Cependant, à l'instar de la majorité des études faites depuis, aucun lien entre le sexe et le sentiment d'imposture des adolescents examinés dans cette thèse n'a été observé (Bernard et al., 2002; Caselman et al., 2006; Cromwell et al., 1990; Edwards et al., 1987; Imes, 1979). Ainsi, les garçons et les filles se retrouvent en proportion

semblable dans les patrons de développement du sentiment d'imposture dégagés dans les deux études qui la composent.

Dans la première étude, les analyses de trajectoires du sentiment d'imposture ont été conduites sur cinq ans, de la première à la dernière année du secondaire. Quatre patrons de développement du sentiment d'imposture ont été observés : très faible décroissant, faible décroissant, modéré stable et élevé stable. Pour des raisons méthodologiques, les analyses de trajectoires de la deuxième étude n'ont porté que sur les quatre premières années du secondaire, donnant à voir trois patrons de développement du sentiment d'imposture: faible décroissant, modéré stable et élevé stable. Le fait d'observer plus de patrons de développement du sentiment d'imposture sur cinq ans n'a rien d'étonnant et tombe sous le sens : plus le nombre de temps de mesure d'une étude augmente, plus le nombre de groupes observés risque d'augmenter aussi (Nagin, 2005). En effet, des élèves qui suivaient des trajectoires similaires dans les premières années de l'étude peuvent avoir évolué différemment en fin de parcours.

Bien que le nombre de trajectoires diffère d'une étude à l'autre, le sentiment d'imposture des élèves examinés dans cette thèse se présente toujours sous l'un des deux patrons de développement suivants: transitoire ou chronique. Ce constat ne confirme qu'une partie de nos hypothèses qui, en l'absence d'autres études empiriques ayant examiné ce phénomène sur une aussi longue période, étaient formulées à titre exploratoire.

Une de nos hypothèses qui s'appuyait sur plusieurs auteurs soutenant que le développement du sentiment d'imposture soit antérieur à l'âge adulte et puisse débuter lors du passage de l'enfance à l'adolescence prédisait une trajectoire où il serait en croissance (Clance, 1985; Clance & Imes, 1978; Fruhan, 2002; Kolligian,

1990; Kolligian & Sternberg, 1991). Une telle trajectoire n'a pas été observée. Dans une des deux formes de trajectoires observées, il était transitoire : présent en première secondaire, il diminuait d'année en année. Dans l'autre forme, il était chronique : modéré ou plus élevé dès le début du secondaire, il demeurait stable tout au long du secondaire. Un constat découlant de ces observations est que pour nombre d'élèves, l'émergence du sentiment d'imposture survient avant 13 ans. Les rares études à l'avoir étudié chez des jeunes de 10 ans vont dans ce sens et ont montré que même si d'intensité faible, il était associé à des caractéristiques préjudiciables à leur bien-être psychologique (Bouffard, Chayer, et al., 2011; Chayer & Bouffard, 2010).

Une autre hypothèse postulait qu'en raison du caractère normatif de notre échantillon une partie des élèves examinés ne rapporteraient aucun sentiment d'imposture sur cinq ans. Cette trajectoire n'a pas été observée. Dans cette thèse, le patron normatif de développement du sentiment d'imposture est celui où il est de faible intensité en première secondaire et décline ensuite année après année. En effet, la majorité des participants (de 60 à 70% selon l'étude) ont rapporté au minimum avoir un sentiment d'imposture transitoire, ce qui confirme par ailleurs notre hypothèse voulant qu'il puisse être un phénomène passager coïncidant avec l'entrée au secondaire des élèves. Ce résultat corrobore la conception de plusieurs auteurs estimant que dans un contexte de nouveauté présentant des défis, les personnes pourraient momentanément se sentir imposteur (Kolligian & Sternberg, 1991; Leary et al., 2000; McElwee & Yurak, 2010). Ainsi, le passage au secondaire et les nombreux changements qui lui sont associées dans les modes d'évaluation, les exigences des tâches, le nombre d'enseignants, etc., constituent des défis adaptatifs de nature à susciter la crainte de l'échec et le doute envers leurs capacités chez les élèves et à faire en sorte qu'ils se sentent un peu imposteur. Pour Fujie (2010), les transitions scolaires sont particulièrement susceptibles de favoriser un sentiment d'imposture situationnel en réunissant à la fois des expériences nouvelles, des réussites inattendues et des

évaluations. La résorption progressive du sentiment d'imposture observée dans le patron normatif de développement de cette thèse pourrait signifier que son effet ait été de motiver les élèves à travailler plus fort, l'accumulation de réussites s'ensuivant les amenant alors à se sentir de moins en moins imposteur (Steinberg, 1987; Topping & Kimmel, 1985). Ainsi, un sentiment d'imposture peu marqué auquel la personne réagit en augmentant ses efforts pourrait avoir une valeur adaptative. Cette possibilité rejoint la position de Fruhan (2002) qui suggère que le sentiment d'imposture puisse parfois contribuer au développement de qualités « seen as 'good' and growth-promoting such as humility, curiosity, openness, and a collaborative spirit, and that these aspects have gotten lost by focusing only on the negative connotations of feeling like a fraud [4]» (p. 5). Cette hypothèse mériterait d'être examinée directement dans une étude future. Mais, si le sentiment d'imposture peut éventuellement comporter des aspects pouvant être bénéfiques au fonctionnement des personnes, cette thèse montre toutefois que plusieurs ne parviennent pas à surmonter leur conviction de tromper les autres et à apaiser leur crainte d'être un jour démasqué.

En effet, pour une proportion importante d'élèves examinés dans cette thèse (30% à 40% selon l'étude), le sentiment d'imposture est déjà bien installé à 13 ans. Ceci confirme notre hypothèse qui postulait l'existence d'une trajectoire stable dans le temps et qui prenait appui sur la conception du sentiment d'imposture comme une disposition au doute sur soi apparentée à un trait de la personnalité (Bernard et al., 2002; Cromwell et al., 1990; Grays, 1992; Langford & Clance, 1993; Ross & Krukowski, 2003). Pour ces élèves, l'expérience grandissante dans leur nouveau milieu scolaire et les succès qu'ils y vivent ne parviendraient pas à diminuer le

[4] Cette possibilité rejoint la position de Fruhan (2002) qui suggère que le sentiment d'imposture puisse parfois contribuer au développement de qualités "perçues comme positives et bénéfiques pour le développement personnel comme l'humilité, la curiosité, l'ouverture et l'esprit de collaboration, et que ces aspects sont occultés par l'accent mis sur les aspects néfastes du sentiment d'imposture". (traduction libre)

décalage qu'ils perçoivent entre leurs compétences et celles qu'autrui leur attribuerait. Les attributions externes faites pour expliquer leurs réussites les empêcheraient de se sentir les auteurs de leurs accomplissements (Clance & Imes, 1978; Clance & O'Toole, 1988; Harvey, 1981b; Kolligian, 1990; Lane, 2015; Pirotsky, 2001). Mais qu'est-ce qui fait qu'un élève en vient à développer un sentiment d'imposture chronique plutôt que transitoire? Est-ce que les répercussions de ces deux patrons de développement sont les mêmes? Les résultats des études de cette thèse ont permis d'apporter certaines réponses à ces questions.

4.1.2 Caractéristiques des élèves ayant un sentiment d'imposture chronique

4.1.2.1 Antécédents familiaux

La première étude de cette thèse s'est intéressée aux éléments de la dynamique familiale pouvant être en cause dans l'étiologie du sentiment d'imposture. En l'absence de recherches conduites directement au moment de la vie des personnes où ce sentiment est encore en émergence, le choix des caractéristiques de la relation parent-enfant examinées s'est basé sur des hypothèses théoriques et des informations recueillies de manières rétrospectives chez des adultes se sentant imposteur. Ainsi, l'objectif spécifique de cette première étude était d'examiner si la surprotection des parents et le caractère conditionnel de leur soutien mesurés en première secondaire modifiaient la probabilité d'appartenance des élèves aux différentes trajectoires du sentiment d'imposture tout au long de leur secondaire. Dans diverses études, des adultes se sentant imposteur disaient se souvenir d'avoir été surprotégés par leurs parents durant leur jeune âge (Li et al., 2014; Sonnak & Towell, 2001; Want & Kleitman, 2006). Conformément à ces études, nos résultats ont montré que plus un élève se sent surprotégé par ses parents à 13 ans, plus augmente la probabilité qu'il

présente un sentiment d'imposture chronique plutôt que transitoire. En outre, nos résultats montrent que la perception d'un soutien parental conditionnel à ses accomplissements et réussites augmente aussi fortement cette probabilité, soutenant les conclusions d'études ayant évoqué que ce type de soutien soit en cause dans le développement du sentiment d'imposture (Clance, 1985; Clance et al., 1995; Grays, 1992; Harvey & Katz, 1985; Kolligian, 1990; Langford & Clance, 1993).

À notre connaissance, les résultats de cette thèse sont les premiers à appuyer de manière prospective l'hypothèse selon laquelle le sentiment d'imposture serait « un problème systémique » qui mettrait en jeu les agents impliqués dans la socialisation des jeunes comme leurs parents (Steinberg, 1987). L'importance du lien observé dans cette thèse entre la relation parent-enfant et le sentiment d'imposture concorde d'ailleurs avec la théorie sociocognitive qui reconnait le rôle déterminant que peuvent jouer les parents dans la construction de la perception d'un jeune d'être compétent. De plus, le devis longitudinal de cette thèse, en révélant deux patrons de développement distincts du sentiment d'imposture chez les adolescents, a permis de préciser que la relation parent-enfant est particulièrement liée à sa persistance dans le temps. Tel qu'évoqué auparavant, l'incapacité à s'attribuer ses réussites malgré leur accumulation au fil des années scolaires serait un facteur de maintien du sentiment d'imposture. Dans cette perspective, et en accord avec la théorie sociocognitive, nos résultats donnent à penser que la surprotection parentale et le soutien conditionnel puissent être liés à cette incapacité, notamment en ne favorisant pas des expériences de maitrise dont le résultat serait attribué à des facteurs internes du jeune.

Selon Harvey et Katz (1985), un parent surprotecteur alimenterait effectivement chez son enfant une difficulté à s'attribuer ses réussites. En limitant l'exposition de l'enfant à la déception et à l'échec, son parent le priverait aussi de faire des expériences lui permettant de se sentir responsable de ses succès et de développer sa

confiance de pouvoir faire les choses par lui-même. Ce manque de confiance donnerait lieu à des comportements comme la procrastination permettant de préserver les apparences aux yeux d'autrui en disposant de l'excuse d'un manque de travail en cas d'erreur ou d'échec (Clance, 1985) ou encore l'évitement de situations comportant des défis qui sont en même temps des occasions manquées d'apprendre. En favorisant l'adoption de stratégies d'évitement, la surprotection contribuerait au maintien du sentiment d'imposture des personnes en ne les incitant pas à saisir les opportunités qui leur permettraient de se mesurer à la tâche, d'apprendre et éventuellement réussir. Par ailleurs, la perception du jeune d'être protégé de l'échec par ses parents est de nature à lui laisser croire que pour eux, l'erreur n'est pas une option. Cette conviction de devoir éviter l'échec pour plaire à ses parents peut alors donner lieu à la perception que leur soutien et leur amour ne lui sont pas acquis, mais sont conditionnels à la satisfaction de leurs attentes.

Dans un contexte de soutien conditionnel parental, certains jeunes privilégient certainement des stratégies leur permettant de rencontrer les critères menant à son obtention, comme déployer tous les efforts possibles pour y arriver. À cet effet, les personnes se sentant imposteur sont aussi connues pour travailler de manière assidue et souvent acharnée afin de pallier leur supposé manque d'intelligence ou d'habiletés. De ce fait, lorsqu'elles connaissent un succès, elles peuvent être momentanément soulagées que les apparences soient préservées, mais leurs doutes concernant leurs véritables capacités demeurent puisqu'elles attribuent leur réussite à l'importance de leurs efforts (Clance & Imes, 1978; Clance & O'Toole, 1988; Kolligian, 1990). La culpabilité ressentie lors de succès chez les personnes ayant un sentiment d'imposture serait d'ailleurs due au fait qu'elles ne le perçoivent pas comme étant légitime (Harvey & Katz, 1985; Lane, 2015). Ainsi, un jeune qui se sent imposteur au secondaire ne peut parvenir à vivre ses succès de manière authentique si les stratégies qu'il déploie pour y arriver le mènent à faire des attributions externes à ses capacités

ou son intelligence. Les efforts consentis pour maintenir les apparences se renouvelant d'année en année, il ne pourra que se sentir étranger aux accomplissements qu'il accumule pourtant.

4.1.2.2 Adaptation psychologique et scolaire

La deuxième étude de cette thèse s'est intéressée à l'adaptation psychologique et scolaire des élèves ayant un sentiment d'imposture au secondaire. Son objectif spécifique visait à examiner pour la première fois de manière prospective les coûts personnels du sentiment d'imposture selon les patrons de développement qui seraient observés. Encore une fois, le devis longitudinal utilisé dans cette thèse a permis de constater que les élèves chez qui ce sentiment est chronique durant plusieurs années se distinguent clairement en cinquième secondaire de ceux chez qui il est transitoire : ils rapportent plus de symptômes dépressifs, de problèmes extériorisés, de sentiment d'aliénation scolaire et d'intention de saboter leur devenir scolaire. Notons que ces liens sont les mêmes chez les garçons et les filles.

La détresse psychologique plus importante associée à la persistance du sentiment d'imposture dans cette thèse se conçoit aisément en regard de la théorie de l'impuissance acquise. En effet, les élèves des trajectoires chroniques doutent de leurs capacités et attribuant leurs succès à des causes extérieures à eux comme la chance, craignent année après année de ne pas réussir. Selon la théorie de l'impuissance acquise, entretenir au long cours un sentiment de non contrôle sur les évènements est justement générateur de dépression, d'anxiété et de désespoir (Lazarus & Folkman, 1984 ; Seligman, 1975). Selon Abramson, Seligman et Teasdale (1978), ce lien entre impuissance acquise et dépression chez les humains reposerait justement sur leur façon de s'expliquer les situations positives et négatives survenant dans leur vie.

Ainsi, les personnes ayant un sentiment d'imposture chronique seraient plus à risque de vivre de la dépression en raison de leur style attributionnel « pessimiste » où peu importe les évènements, elles se blâment pour leurs échecs et attribuent leurs succès à des causes extérieures à leur intelligence et compétence.

Au plan comportemental, un sentiment d'impuissance persistant mènerait les élèves à être moins persévérants devant les obstacles, à se désengager de leur parcours scolaire, et, comme l'ont proposé certains auteurs, à faire des choix d'études et de carrière nécessitant des capacité inférieures à celles qu'ils ont réellement (Kahn & Nauta, 2001; Lent et al., 1984, 1986; Multon et al., 1991; Schaefers et al., 1997). C'est bien ce que nous avons aussi vu dans notre deuxième étude où une proportion importante d'élèves ayant un sentiment d'imposture chronique (50 à 80% selon la trajectoire) ont rapporté envisager d'aller moins loin dans leurs études pour éviter que leur supposé manque d'intelligence et compétence soit démasqué. Ces résultats montrent sans équivoque que, dès le secondaire, le sentiment d'imposture est un facteur de risque dans la réalisation du plein potentiel des personnes. Aussi, contrairement à ce qui avait été initialement proposé par Clance (1985), et en accord avec les conclusions d'auteurs n'ayant pas observé de lien entre le sentiment d'imposture d'universitaires, leur moyenne générale et les heures consacrées à l'étude (Bernard et al., 2002; Chae et al., 1995), cette thèse montre que le sentiment d'imposture ne serait pas l'apanage des personnes qui se fixent et atteignent des standards de réussite élevés. Si ceux ayant un sentiment d'imposture chronique quittent effectivement plus précocement l'école, ils sont alors moins susceptibles de se retrouver à l'université et ont par le fait même moins accès à certaines professions. Ceci pourrait signifier que les personnes souffrant le plus du sentiment d'imposture soient sous-représentées dans les recherches portant sur le phénomène à l'âge adulte, limitant ainsi la compréhension que nous en avons.

En résumé, le constat découlant de l'ensemble des résultats de cette thèse est sans équivoque : la chronicisation du sentiment d'imposture au secondaire est liée à la qualité de la relation que les adolescents entretiennent avec leurs parents et c'est précisément cette chronicisation qui compromet le plus leur bien-être psychologique et leur fonctionnement scolaire. Sans un devis longitudinal, l'importance de la façon dont se présente le sentiment d'imposture dans le temps n'aurait pu être observée. Cette information nouvelle engage nécessairement certaines considérations au plan de la recherche. La section qui suit s'y intéresse et discute aussi des implications des résultats de cette thèse au plan pratique.

4.2 Implications des résultats de la thèse

4.2.1 Au plan de la recherche

L'implication majeure des résultats de cette thèse au plan de la recherche est de montrer que la façon d'examiner le sentiment d'imposture est déterminante dans l'avancement des connaissances sur le phénomène.

Dans un premier temps, le devis longitudinal de cette thèse est ce qui a permis d'apporter un appui empirique aux deux conceptions du sentiment d'imposture: celle l'envisageant comme un trait de la personnalité (Bernard et al., 2002; Cromwell et al., 1990; Grays, 1992; Langford & Clance, 1993; Ross & Krukowski, 2003) et celle le voyant comme un phénomène passager pouvant surgir dans des contextes de nouveauté (Kolligian & Sternberg, 1991; Leary et al., 2000; McElwee & Yurak, 2010; Steinberg, 1987; Thompson et al., 1998; Topping & Kimmel, 1985). La seule autre étude à avoir mesuré plus d'une fois le sentiment d'imposture à ce jour, celle de Pirotsky (2001), avait aussi observé la coexistence d'un patron de développement

persistant et d'un patron diminuant avec le temps, mais sur deux temps de mesure seulement couvrant les quatre mois d'une première session universitaire. En mesurant le sentiment d'imposture des élèves à chacune des cinq années du secondaire, cette thèse a aussi couvert un important cycle scolaire au complet. Pour autant, on peut se demander si la prise de mesure du sentiment d'imposture plusieurs fois par années aurait permis d'observer des patrons de développement présentant des fluctuations à l'intérieur des niveaux scolaires. Par exemple, il est possible que le sentiment d'imposture de certains élèves connaisse une légère hausse en début de chaque année en raison du contexte de nouveauté. Quoi qu'il en soit, l'étude de Pirotsky (2001) et les études de cette thèse montrent l'intérêt de multiplier les recherches longitudinales s'intéressant aux fluctuations temporelles du sentiment d'imposture des personnes.

Dans un deuxième temps, le choix de mesurer le sentiment d'imposture sur un continuum, en combinaison avec son devis longitudinal, a permis de constater que chacun de ses deux patrons de développement pouvait se présenter selon des intensités différentes. Dans son étude, Pirotsky (2001) a opté pour utiliser un point de coupure pour déterminer à chaque temps de mesure si une personne avait ou non un sentiment d'imposture. Cette conception dichotomique du sentiment d'imposture limite les patrons de développement qu'il est possible d'observer et ne permet pas non plus de voir l'ampleur de la diminution du sentiment d'imposture qui s'opère d'un temps de mesure à l'autre. Or, selon les résultats de la deuxième étude de cette thèse, l'intensité du sentiment d'imposture est une information importante puisqu'elle est liée aux problèmes d'adaptation psycho-scolaire vécus par les élèves. Plus encore, l'utilisation d'une mesure continue est possiblement ce qui a permis d'observer que la majorité des élèves au secondaire vivaient un sentiment d'imposture transitoire. En effet, leur sentiment d'imposture est dès la première année du secondaire plus faible que celui des élèves des trajectoires chroniques. L'utilisation d'un point de coupure établi à partir d'échantillons cliniques comme plusieurs le font avec les instruments

de Clance (1985) et de Harvey (1981b) aurait probablement conduit à conclure, à tort, à l'absence de sentiment d'imposture chez ces élèves.

Dans cette thèse, le portrait moins favorable associé au sentiment d'imposture chronique concorde avec le caractère préjudiciable associé à ce sentiment dans les études faites chez les adultes. Ceci nous porte à penser que les connaissances accumulées à ce jour puissent davantage témoigner de la réalité des personnes ayant un sentiment d'imposture relevant d'un trait stable de la personnalité. Or, parce qu'il touche tant d'adolescents, nous croyons qu'il est essentiel de s'intéresser aussi au sentiment d'imposture transitoire pour comprendre quels sont ses impacts et pour parvenir à aider ceux et celles chez qui il se chronicise. Nous avons vu que les élèves des trajectoires transitoires qui parviennent à le surmonter rapportent une meilleure adaptation psycho-scolaire en cinquième secondaire. Le fait que leur sentiment d'imposture soit de plus faible intensité au départ est peut-être ce qui rend possible qu'il se résorbe au fil des expériences de réussites et de la maturation des élèves. Si c'est bien le cas, il importe de connaitre les facteurs les préservant de vivre un sentiment d'imposture plus intense dès la première secondaire.

Dans cette perspective, nous croyons que la poursuite de l'examen longitudinal du sentiment d'imposture dès l'enfance et à l'aide d'une mesure continue est une avenue de recherche prometteuse qui permettra d'étudier à la fois les facteurs de protection des jeunes chez qui il s'estompe et les facteurs de risque des jeunes chez qui il se chronicise. L'ensemble de ces connaissances pourra mieux aiguiller la mise en place de mesures visant la prévention de la chronicisation du sentiment d'imposture dès un jeune âge. Déjà, les résultats de cette thèse permettent d'identifier quelques pistes intéressantes.

4.2.2 Au plan pratique

L'implication des résultats de cette thèse au plan pratique concerne tout d'abord la détection du sentiment d'imposture chez les élèves du secondaire. Selon Clance et Imes (1978), il est important de connaitre les répercussions du sentiment d'imposture pour parvenir à aider les personnes qui en sont atteintes parce que, comme il est vécu en secret, il est rarement le motif de consultation en thérapie. Pour cette raison, ces auteures, tout comme McGregor et collaborateurs (2008), estiment qu'il importe d'être attentif lorsqu'une personne présente des symptômes dépressifs, de l'anxiété et des pensées négatives concernant ses capacités à atteindre ses objectifs car ce sont des indices pouvant témoigner de la présence d'un sentiment d'imposture. Les résultats de la deuxième étude de cette thèse appuient cette idée en montrant que la chronicisation du sentiment d'imposture chez les élèves du secondaire est associée à des symptômes dépressifs, un sentiment de ne pas être à sa place à l'école et à l'intention de la quitter avant que son supposé manque de compétence soit découvert. Toutefois, dépister ces marqueurs potentiels est plus aisé en thérapie qu'en milieu scolaire puisqu'ils sont accessibles notamment par le dévoilement de soi. Or, nos résultats montrent, pour la première fois, que ces personnes peuvent aussi en venir à vivre des difficultés plus facilement observables comme des problèmes extériorisés donnant ainsi une voie d'accès à leur sentiment d'imposture. À ce sujet, comme ils sont par nature susceptibles d'attirer l'attention d'autrui sur soi, les problèmes extériorisés peuvent à première vue moins bien s'arrimer avec le sentiment d'imposture que des problèmes intériorisés comme l'anxiété et la dépression. En effet, le sentiment d'imposture est connu pour être vécu en secret et mener au déploiement de stratégies de préservation de l'opinion positive d'autrui sur sa valeur (Clance & Imes, 1978). Dans cette perspective, on peut se demander dans quelle mesure les problèmes extériorisés ont pour fonction de détourner l'attention d'autrui sur son supposé manque d'intelligence ou de compétence? Quoi qu'il en soit, d'autres

études chez de plus jeunes personnes pourront aider à mieux comprendre les manifestations de ce sentiment, notamment en milieu scolaire où un grand nombre de jeunes peuvent facilement être rejoints et bénéficier de mesures d'intervention ciblées.

D'ici là, il est possible de suggérer des pistes d'intervention visant la réduction du sentiment d'imposture ou la prévention de sa chronicisation pouvant être déployées dans les écoles de manière globale. Dans un premier temps, il importe de sensibiliser les enseignants dès leur formation professionnelle initiale ou lors de formations subséquentes à la présence du sentiment d'imposture chez certains élèves et aux risques associés à sa chronicisation. Ensuite, en accord avec la théorie sociocognitive, il serait bénéfique de leur montrer qu'ils peuvent avoir un impact positif sur la construction du sentiment de compétence des élèves et vraisemblablement sur la résorption de leur sentiment d'imposture par les messages qu'ils véhiculent concernant l'intelligence et l'apprentissage et par le type de rétroaction qu'ils donnent aux élèves. Ainsi, en s'assurant de véhiculer une conception de l'intelligence dynamique, les enseignants fourniraient aux élèves des moyens de surmonter leur sentiment de ne pas être à la hauteur et de tromper les autres. En effet, et par opposition à une conception statique, la conception dynamique conçoit l'intelligence comme étant malléable et pouvant se développer par les expériences et les efforts (Dweck & Leggett, 1988). Dans ce contexte, faire des efforts pour réussir ne serait plus la preuve d'un manque de compétence et d'imposture, mais bien un témoin de l'acquisition progressive de capacités. La conception dynamique de l'intelligence permet aussi de diminuer l'aspect de menace associé aux erreurs parce qu'elles peuvent être vues comme des occasions d'apprendre et de s'améliorer plutôt que des preuves révélant son imposture. Enfin, parce qu'elle mènerait à s'accomplir davantage au plan intellectuel et à relever plus de défis (Dweck, Chiu, & Hong, 1995), nous croyons, en regard des résultats de la deuxième étude de cette thèse,

qu'une telle conception de l'intelligence pourrait participer à la prévention d'un retrait prématuré du milieu scolaire des élèves présentant un sentiment d'imposture chronique.

De plus, si on en croit Chapman (2015), l'entrée dans un nouveau milieu scolaire serait une période sensible où les enseignants pourraient favoriser la résorption du sentiment d'imposture des étudiants, notamment en portant une attention particulière à leur façon d'évaluer les apprentissages. Suivant des entrevues menées avec des universitaires se sentant imposteur, l'auteure a conclu que la façon d'évaluer les apprentissages serait déterminante dans la construction d'un sentiment d'appartenance à l'institution, d'une identité d'étudiant légitime et d'une confiance en ses capacités d'apprendre et de réussir, qui seraient tous des facteurs pouvant permettre aux étudiants de surmonter leur sentiment d'imposture. Pour favoriser le développement de ces facteurs de protection, Chapman (2015) estime que la rétroaction offerte aux étudiants sur leurs compétences et productions scolaires devrait être fréquente et commencer très tôt dans le processus d'apprentissage de manière à leur permettre de l'utiliser pour s'améliorer. De plus, les premières évaluations devraient viser la construction du sentiment d'efficacité ou de compétence des étudiants (Meer & Chapman, 2014). Pour ce faire, elles pourraient par exemples être plus faciles ou ne pas être comptabilisées dans la note finale, leur permettant ainsi d'apprendre de leurs erreurs avant d'arriver aux échéances évaluatives formelles. Enfin, Chapman (2015) explique que le type de rétroaction à privilégier devrait ouvrir le dialogue avec l'étudiant, lui expliquer son évaluation, lui proposer des moyens concrets de s'améliorer et lui formuler des demandes claires et des remarques précises dans l'intention de le préparer pour les étapes et évaluations futures. En s'éloignant d'un simple jugement positif ou négatif d'une performance, une telle rétroaction ne permettrait pas autant à l'étudiant de faire des attributions de nature à maintenir son sentiment d'imposture. Bien entendu, l'école secondaire est un

milieu différent de l'université, mais nous croyons que les recommandations de Chapman (2015) peuvent fort bien y être appliquées et peuvent offrir des pistes d'intervention aux enseignants pour aider les élèves à surmonter leur sentiment d'imposture.

Enfin, une dernière piste de prévention de la chronicisation du sentiment d'imposture concerne les facteurs relationnels lui ayant été associés dans la première étude de cette thèse. Afin de travailler en amont, il serait important de pouvoir sensibiliser les parents dès le primaire à l'existence du phénomène et aux pratiques parentales qui y sont associées, tout en leur donnant des outils pour mieux soutenir leurs enfants et favoriser leur autonomie. Ceci pourrait se faire par le biais de séances d'informations données par des intervenants scolaires comme les psychologues, de discussions avec les enseignants ou encore de feuillets d'information. En fait, selon plusieurs, la première étape à franchir pour aider ceux atteints du sentiment d'imposture est de briser le silence l'entourant et de normaliser les craintes qu'il génère (Clance & Imes, 1978; Fruhan, 2002; Langford & Clance, 1993; Steinberg, 1987). Dans cette perspective, nous croyons qu'il serait judicieux de multiplier les sources pouvant soutenir les jeunes ayant ce genre de difficultés en milieu scolaire. En plus des parents et des enseignants, les pairs, dont le soutien gagne en importance à l'adolescence (Buhrmester & Furman, 1987), pourraient être des alliés dans la prévention de la chronicisation du sentiment d'imposture. À cet effet, les conclusions d'une étude qualitative faite chez des doctorants suggèrent que le mentorat puisse aider à surmonter le sentiment d'imposture des nouveaux étudiants en créant un espace de soutien qui normalise entre autres les craintes qui lui sont associées (Coryell, Wagner, Clark, & Stuessy, 2013). Ce type d'intervention pourrait être adapté à l'école secondaire. Permettre aux nouveaux élèves d'échanger avec des pairs plus avancés serait bénéfique à ceux se sentant imposteur car de tels échanges

favorisent l'adaptation au nouveau milieu et le sentiment d'appartenance, des facteurs qui, selon Chapman (2015), aident à surmonter le sentiment d'être d'imposture.

4.3 Limites de la thèse et avenues de recherche futures

À l'instar de toute étude, cette thèse comporte des limites. Elles sont abordées dans cette section avec la perspective de générer des avenues de recherche futures pouvant les surpasser.

Une première limite concerne le fait que l'instrument choisi pour mesurer le sentiment d'imposture dans cette thèse ne soit pas un de ceux habituellement utilisés dans les études chez les adultes, limitant ainsi la comparaison de nos résultats avec les leurs. Nous avons choisi de ne pas utiliser ces instruments en raison de divers problèmes liés au contenu de certains énoncés référant à des situations non courantes ou improbables dans la vie d'enfants ou de jeunes adolescents, à des critiques sévères des qualités psychométriques de ces deux instruments et au contexte d'interprétation généralement imprécis de nombre d'énoncés laissant place à une grande variabilité interindividuelle dans le sens à leur donner. Le Questionnaire du Sentiment d'Imposture pour Enfants et Adolescents (QSIEA) (Bouffard, Chayer, et al., 2011) répondait à notre besoin d'utiliser un instrument pouvant convenir à des jeunes du secondaire et à notre volonté de ne pas confondre le sentiment d'imposture avec certains de ses corrélats. Il nous parait que le caractère plus approprié de cet instrument à l'âge et au niveau de développement des jeunes de cette étude compense quelque peu pour la limite soulevée.

Une deuxième limite en lien avec les instruments utilisés dans cette thèse concerne l'indice de consistance interne plus faible (α =.60) de la mesure de la limitation des

aspirations scolaires des élèves dans l'étude 2. Ceci pourrait être dû au fait que cette mesure ne comprend que trois énoncés. La bonification de cette mesure, notamment par l'ajout d'énoncés dans une future étude pourrait possiblement améliorer sa consistance interne. Par ailleurs, certains auteurs considèrent que pour les études de nature exploratoire, une consistance interne de .60 pour un instrument serait acceptable (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010; Robinson, Shaver, Wrightsman, & Andrews, 1991). Rappelons que c'est précisément le cas ici, la relation entre le sentiment d'imposture d'adolescents et leur intention de limiter leur devenir scolaire en raison de ce sentiment n'ayant fait l'objet d'aucune étude. Toutefois, le seuil habituellement reconnu étant de .70, il importe de reconnaitre que les résultats associés à l'instrument de la limitation des aspirations scolaires doivent être interprétés avec prudence. En fait, en diminuant la puissance de l'analyse, la consistance interne de cet instrument mène possiblement à sous-estimer le lien entre le sentiment d'imposture et la limitation de son devenir scolaire chez les élèves du secondaire.

Une troisième limite de cette thèse concerne la nature corrélationnelle des deux études. En dépit de son approche longitudinale, ceci ne permet pas de conclure à la causalité des liens observés entre les caractéristiques de la relation parent-enfant mesurées en première secondaire, les patrons de développement du sentiment d'imposture et les problèmes d'adaptation psycho-scolaire mesurés en cinquième secondaire. Cependant, le choix d'un devis corrélationnel était inévitable, la manipulation expérimentale du sentiment d'imposture étant éthiquement indéfendable. En outre, même si elle eut été éthiquement acceptable, sa manipulation n'aurait pu permettre d'atteindre un de nos objectifs portant sur la mise en évidence des divers parcours que peut prendre le développement de ce sentiment.

Une quatrième limite concerne le mode de cueillette des données des études de cette thèse. Face à l'impossibilité d'en observer directement les variables parce qu'elles réfèrent à des perceptions et des expériences subjectives, et parce qu'il nous était impossible de rencontrer individuellement un si grand nombre d'élèves pendant cinq ans, nous avons utilisé des questionnaires auto-administrés. Sachant tout d'abord que le sentiment d'imposture est généralement vécu de façon clandestine et que les personnes en souffrant craignent d'être démasquées, on peut se demander comment cela a pu affecter les réponses des élèves et créer un biais de désirabilité sociale. Cependant, il nous semble que les liens assez nets mis en évidence entre l'appartenance des jeunes aux différentes trajectoires d'évolution de ce sentiment et les variables relatives aux deux aspects de leurs relations avec leurs parents et celles relatives à leur adaptation psycho-scolaire donnent un certain crédit aux réponses des jeunes au questionnaire.

Une cinquième limite est liée au fait de n'avoir questionné que les élèves, soulevant ainsi un problème potentiel d'autocorrélation des données. Si ce problème est amoindri pour le sentiment d'imposture des élèves puisqu'il a été mesuré à plusieurs reprises durant l'étude, ceci n'est pas le cas pour le reste des variables. En effet, dans la première étude, les caractéristiques relationnelles n'ont été mesurées qu'au premier temps de l'étude et en même temps que la première mesure du sentiment d'imposture. Ainsi, outre le problème de la variance partagée dû au fait d'avoir un seul répondant à un même temps de mesure, on ignore comment évoluent les relations entre les parents et leur enfant au cours de l'étude. Dans la deuxième étude, les variables d'adaptation psycho-scolaire ont été prises un an plus tard que le dernier des temps de mesure du sentiment d'imposture utilisé pour en tracer les trajectoires développementales. Ce décalage temporel a certainement permis de minimiser la variance partagée entre les variables. Toutefois, ce seul temps de mesure ne permet pas de savoir si ces difficultés d'adaptation étaient déjà présentes chez les élèves aux années antérieures,

ni d'examiner les conséquences potentielles du sentiment d'imposture à plus long terme. Par exemple, il est impossible de savoir si certains élèves ayant révélé l'intention d'aller moins loin dans leurs études en raison de leur sentiment d'imposture ont effectivement quitté l'école de façon précoce afin d'éviter d'être démasqué.

Une sixième limite concerne le nombre restreint de variables examinées en lien avec le sentiment d'imposture dans les deux études la composant, donnant ainsi accès à un portrait certainement incomplet de ses tenants et aboutissants. De plus, bien que la surprotection et le soutien conditionnel des parents soient associés à une probabilité accrue chez les élèves de présenter un sentiment d'imposture chronique au secondaire, ces caractéristiques de la dynamique familiale ne permettent pas de savoir s'il sera d'intensité modéré ou élevée. La formulation des questions concernant la relation parent-enfant dans cette thèse ne permettait pas non plus de savoir si les liens observés différaient selon le sexe des parents. Or, selon les résultats de l'étude de Want et Kleitman (2006), la qualité de la relation avec le père était directement liée au sentiment d'imposture des adultes examinés alors que la qualité de la relation avec la mère l'était indirectement, ce qui suggèrent que le sexe des parents puisse être une variable importante. Pour toutes ces raisons, d'autres études visant l'approfondissement de la compréhension du rôle de la relation parent-enfant dans l'étiologie du sentiment d'imposture sont nécessaires.

À cet égard, l'examen de l'attachement, parce qu'il est au cœur du développement émotionnel et social des personnes, pourrait être une piste intéressante pour obtenir un portrait plus complet de la dynamique familiale favorisant la présence d'un sentiment d'imposture dès l'enfance (Bowlby, 1969). Les résultats de l'étude de Gibson-Beverly et Schwartz (2008) ayant montré un lien entre l'attachement de type anxieux et le sentiment d'imposture de femmes universitaires appuient cette idée.

Selon les auteurs, un attachement anxieux mènerait les personnes à rechercher des rétroactions positives, mais ne leur permettrait pas de les accueillir et les intérioriser de manière à améliorer leurs perceptions de soi, favorisant ainsi un sentiment d'imposture.

La possibilité d'une transmission intergénérationnelle du sentiment d'imposture mériterait aussi d'être étudiée. En effet, comme les croyances des personnes concernant leur efficacité et leurs compétences se bâtissent entre autres avec les expériences vicariantes (Bandura, 2003), il est possible qu'un jeune apprenne à douter de ses capacités et à craindre d'être jugé négativement par autrui en observant son parent entretenir de telles inquiétudes et déployer des stratégies pour éviter d'être démasqué. Il est aussi possible qu'une transmission intergénérationnelle du sentiment d'imposture ait une composante biologique. Cette idée repose sur de nombreuses études ayant montré une part d'hérédité génétique dans la transmission d'une vulnérabilité au développement de psychopathologies associées au sentiment d'imposture comme les troubles anxieux et la dépression (Amstadter, Maes, Sheerin, Myers, & Kendler, 2016; Trzaskowski, Zavos, Haworth, Plomin, & Eley, 2012).

Des études futures devraient aussi s'intéresser à la contribution d'autres relations importantes dans le développement du sentiment d'imposture des jeunes dont celles avec leurs enseignants qui les accompagnent dans leurs apprentissages, réussites et échecs. Selon certains, l'incohérence des rétroactions concernant les capacités et accomplissements des jeunes provenant de leurs différents milieux de vie favoriserait l'émergence des doutes sur soi, de la crainte de l'échec et de celle d'être démasqué qui sont au cœur du sentiment d'imposture (Clance, 1985; Harvey & Katz, 1985). Enfin, étant donné que les trajectoires chroniques de cette thèse suggèrent que le sentiment d'imposture relèverait chez certains de la personnalité, l'examen longitudinal du rôle de certaines caractéristiques personnelles des jeunes pouvant

favoriser le développement et la persistance dans le temps de ce sentiment, comme le sentiment d'efficacité personnelle, l'estime de soi, l'anxiété d'évaluation, le perfectionnisme et le névrotisme (Dudău, 2014; Ferrari & Thompson, 2006; Kolligian & Sternberg, 1991; Lane, 2015; Rohrmann et al., 2016; Sonnak & Towell, 2001; Vergauwe et al., 2015), parait pertinent. Une meilleure compréhension des conditions prédisposant un jeune à se sentir imposteur permettrait d'élaborer des pistes d'intervention précoce prévenant possiblement sa consolidation.

4.4 Forces de la thèse et conclusions

Au-delà de ses limites, l'approche longitudinale, la grandeur de l'échantillon, l'âge des participants, le fort taux de consentement des parents et des élèves, et l'attrition somme toute réduite au fil des années sont à mettre au compte des forces des deux études. Ainsi, même si la procédure de cueillette de données par questionnaires auto-administrés a ses limites, elle a cependant permis de cerner d'importantes différences interindividuelles autant dans les trajectoires d'évolution du sentiment d'imposture que dans son intensité.

Sauf erreur, ce projet de recherche est bien le premier à avoir examiné le développement du sentiment d'imposture sur une aussi longue période et chez d'aussi jeunes personnes. L'approche centrée sur la personne privilégiée dans la conduite du projet qui veut que le développement de certaines caractéristiques des personnes présente des différences interindividuelles a permis d'identifier des groupes de jeunes présentant une évolution différente du phénomène au secondaire : généralement de faible intensité et passager chez la majorité d'entre eux, il s'estompe graduellement à mesure qu'ils s'adaptent à leur nouveau milieu. Déjà modéré ou un peu plus élevé au début de l'étude, il s'installe à demeure chez les autres et parait peu perméable aux

évènements externes. Ceci suggère que des études longitudinales débutant dès l'enfance sont nécessaires pour arriver à mieux comprendre l'étiologie de ce sentiment.

Ce projet de recherche est aussi le premier à avoir examiné de manière prospective les liens entre la perception d'être surprotégés et la perception que le soutien des parents est conditionnel d'une part, et le sentiment d'imposture des jeunes d'autre part. Les résultats indiquent que ces deux facteurs sont clairement associés au risque de présenter un sentiment d'imposture important et persistant tout au long des études secondaires. En instaurant ou du moins en favorisant des doutes sur soi et la crainte de l'échec chez les jeunes, la surprotection et le soutien conditionnel semblent constituer des matériaux propices au développement d'un sentiment d'imposture relatif à son intelligence, particulièrement en milieu scolaire où les nombreuses évaluations paraissent comme autant de risques d'être démasqué. Enfin, les résultats de cette thèse permettent de conclure sans équivoque qu'entretenir un sentiment d'imposture chronique à l'adolescence, même s'il n'est que modéré, est associé au développement de difficultés d'adaptation psychologiques et scolaires chez les jeunes.

En conclusion, l'ensemble des résultats de cette thèse encourage à poursuivre l'examen du sentiment d'imposture tôt dans la vie des personnes et selon un devis longitudinal. Cette avenue de recherche est selon nous prometteuse car, en donnant accès à son développement, elle permettra de répondre à des questions complexes concernant sa nature et ses relations avec d'autres concepts apparentés ou perçus pour être impliqués dans son étiologie, comme par exemple le biais négatif d'auto-évaluation de ses compétences (Kolligian & Sternberg, 1991). Des études s'intéressant à ce genre de questions sont actuellement en cours à notre unité de recherche.

APPENDICE A

ÉTHIQUE ET CONSENTEMENT

A1 Certificats d'éthique

UQÀM
Université du Québec à Montréal

CIERH
Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains

No. 100960

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

Responsable(s) du projet : Thérèse Bouffard
Unité(s) : Département de psychologie
Co-chercheur(s)/Collaborateur(s) : Carole Vezeau (professeure associée – psychologie)
Titre du projet : *«Biais d'évaluation et sentiment d'imposteur à l'école : leur impact sur le fonctionnement scolaire et le bien-être psychologique des élèves »*.
Étudiant(s) réalisant leurs projets de mémoire ou de thèse dans le cadre du présent projet ou programme : Marie-Hélène Chayer ; Marie-Pier Langlois-Mayer ; Arielle Bonneville-Roussy et Miriam Roussel-Bergeron (doctorat en psychologie).
Ce protocole de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (1999) et l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (1998).
Le présent certificat est valide jusqu'au 13 mai 2011.
Rapport du statut du projet (renouvellement du certificat ou de fin de projet) attendu pour le: 1er mai 2011.
(http://www.recherche.uqam.ca/ethique/humains-suivi-continu.htm)

Membres du Comité

Membres	Fonction/Discipline	Département ou organisme externe
Marc Bélanger	Ph.D. (sciences neurologiques)	Kinanthropologie
René Binette	Représentant du public	Écomusée du fier monde
Louise Cossette	Ph.D (psychologie)	Psychologie
Andrée De Serres	PH.D (administration)	Stratégie, responsabilité sociale et environnementale
Joseph Josy Lévy	Ph.D. (anthropologie)	Sexologie
Francine M Mayer	Ph.D. (anthropologie biologique)	Sciences biologiques
Christian Saint-Germain	Ph.D. (théologie)	Philosophie

Date de la réunion : 7 mai 2010
Date d'émission initiale du certificat : 13 mai 2010
Date(s) de renouvellement du certificat :

R-1 :	R-2 :	R-3 :	R-4 :	R-5 :

Remarque :

Joseph Josy Lévy, Ph.D., Président

UQÀM
Université du Québec à Montréal

No du certificat : S-702469

CIERCH
Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le *Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAM, a examiné le protocole de recherche suivant et jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (juin 2012).

Protocole de recherche

Chercheur(e) principal(e) : Thérèse Bouffard
Unité de rattachement : Département de psychologie
Co-chercheur(s): Carole Vezeau (Cegep régional de Lanaudière)
Stagiaire postdoctoral(e): s/o
Étudiant(s) réalisant leurs projets de mémoire ou de thèse (incluant les thèses de spécialisation) dans le cadre du présent protocole de recherche : Marie Pier Langlois-Mayer, Audrey Marquis-Trudeau et Rebecca Lévesque-Guillemette (doctorat en psychologie); Caroline Leduc et Martin Roy (thèse de spécialisation).
Titre du protocole de recherche : Mal évaluer sa compétence et se sentir imposteur, des facteurs de risque pour le devenir scolaire et social des jeunes?
Organisme de financement : CRSH (2013-2017)

Modalités d'application

Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être communiquées au comité[1].

Tout évènement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicité de la recherche doit être communiqué au comité.

Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat d'éthique est valide jusqu'au **12 juin 2014**. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis pour le : **12 mai 2014** : http://www.recherche.uqam.ca/ethique/humains/comites-reunions-formulaires-eth-humains/cier-comite-institutionnel-dethique-de-la-recherche-avec-des-etres-humains.html

12 juin 2013

Maria Nengeh Mensah
Professeure
Vice-Présidente

Date d'émission initiale du certificat

[1] Modifications apportées aux objectifs du projet et à ses étapes de réalisation, au choix des groupes de participants et à la façon de les recruter et aux formulaires de consentement. Les modifications incluent les risques de préjudices non-prévus pour les participants, les précautions mises en place pour les minimiser, les changements au niveau de la protection accordée aux participants en termes d'anonymat et de confidentialité ainsi que les changements au niveau de l'équipe (ajout ou retrait de membres).

A2 Lettre de présentation du projet de recherche

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DEMANDE DE CONSENTEMENT À LA PARTICIPATION DE VOTRE ENFANT À UNE ÉTUDE SUR L'ILLUSION D'INCOMPÉTENCE

Chers parents,

Par la présente, nous sollicitons votre accord à la participation de votre enfant à une recherche portant sur leurs perceptions de compétence scolaire. Elle fait suite à une étude précédente où il a été observé que certains enfants avaient une vision pessimiste de leurs capacités d'apprentissage, qu'ils se disaient moins motivés, moins fiers d'eux, et obtenaient un rendement scolaire plus faible que les enfants ayant des capacités semblables mais une vision plus optimiste d'eux-mêmes. Ce problème de pessimisme envers ses capacités est appelé l'illusion d'incompétence. L'illusion d'incompétence n'est pas une caractéristique innée mais plutôt une perception déformée que se crée l'enfant. Ceci étant dit, les raisons de ce phénomène sont mal connues, et sauf notre première étude et quelques rares autres faites aux États-Unis, il n'a jusqu'à maintenant suscité que peu d'intérêt des chercheurs. Il nous apparait que ce problème est possiblement relié à celui plus général de la sous-performance scolaire qui, on le sait maintenant, est une des raisons du décrochage scolaire prématuré de nombre d'élèves.

Le projet que nous débutons sous peu et qui durera trois ans porte sur ce problème. Nos objectifs sont de cerner son ampleur, vérifier s'il est stable ou changeant, et vérifier s'il y a des caractéristiques de l'enfant (sexe, attentes de réussite, compréhension du rôle des efforts, tempérament, adaptation sociale, perceptions des enfants des perceptions et des attentes de leurs parents envers eux, etc.) qui lui sont associées. Tous les enfants de 4ème et 5ème année du primaire dont les parents auront retourné le présent formulaire de consentement seront invités à participer à l'étude. Ils seront vus en groupe durant les heures de classe pour répondre à des questionnaires portant sur leurs habiletés intellectuelles reliées à

l'apprentissage du français et des mathématiques au cours d'une première rencontre d'environ 45 minutes, puis au cours d'une seconde rencontre d'environ 40 minutes pour remplir le questionnaire sur leurs caractéristiques personnelles mentionnées plus haut. Les élèves seront revus à la même période les deux prochaines années pour le suivi longitudinal. Les enseignants se retireront de la classe pendant que les élèves répondront à leurs questionnaires sous la supervision de deux étudiant(e)s de doctorat formés à cette fin. Les enseignants qui le veulent bien seront invités durant ce temps à répondre à un court questionnaire sur les attitudes et comportements des enfants en classe.

Afin de préciser cette recherche, nous sollicitons aussi votre participation, celle-ci consistant à compléter un questionnaire (environ 20 minutes) portant sur vos relations avec votre enfant et sur votre perception de certaines de ses caractéristiques actuelles et passées alors qu'il était encore petit. Ces informations pourront aider à vérifier dans quelle mesure certaines caractéristiques actuelles de l'enfant sont en continuité avec celles qu'il présentait plusieurs années plus tôt. Nous sommes conscients du peu de temps libre dont disposent la plupart des parents. Afin de vous remercier plus concrètement du temps consacré à remplir le questionnaire, votre participation vous rend éligible à un tirage au sort; un prix de 100.00$ sera tiré pour chaque tranche de 100 participants. Le coupon de participation se trouvera au bas de la première page du questionnaire, et le tirage aura lieu à la fin juin; les gagnants seront avisés par téléphone et le chèque leur parviendra par la poste.

Ce programme de recherche, pour lequel nous souhaitons vivement votre collaboration, est subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada et par le gouvernement du Québec via son Fonds québécois de recherche sur la culture et la société. Les chercheurs s'engagent à assurer l'anonymat et la confidentialité des réponses de tous les participants, enfants comme adultes. En tout temps et sans avoir à s'en justifier, tout participant le désirant pourra mettre fin à sa collaboration. La participation à cette étude ne comporte aucun préjudice de votre part ou de celle de votre enfant. Ni l'enseignant(e) ni la direction de l'école n'auront accès aux données.

Seuls les élèves ayant obtenu le consentement écrit de leurs parents pourront participer à cette recherche; pendant qu'ils rempliront leurs questionnaires, ceux et celles dont les parents auront refusé resteront dans la classe et s'adonneront à des activités mises à leur disposition par l'enseignant(e). Vous avez donc deux façons de participer à cette étude. La première consiste simplement à donner votre accord à la participation de votre enfant. La seconde consiste à pousser plus loin votre

collaboration en répondant au questionnaire qui, si vous consentez à le faire, vous parviendra par l'entremise de votre enfant. Celui des deux parents qui s'occupe principalement de l'enfant répond au questionnaire.

Que vous acceptiez ou non cette demande, nous vous saurons gré de signifier votre accord ou désaccord en signant et retournant à l'école, au plus tard d'ici un jour ou deux (ceci évite d'oublier de le faire), le formulaire de consentement joint. Nous vous invitons à communiquer avec nous si vous avez besoin de plus d'information avant de prendre une décision. Quelle que soit cette dernière, nous vous remercions infiniment de l'attention prise à examiner cette demande.

Marie-Noëlle Larouche

Étudiante au doctorat en psychologie

Département de psychologie

Université du Québec à Montréal

Tel. : (514) 987-3000 poste : 4827

Sébastien Côté

Étudiant au doctorat en psychologie

Département de psychologie

Université du Québec à Montréal

Tel. : (514) 987-3000 poste : 4827

Thérèse Bouffard, Ph.D.

Professeure, chercheure

Département de psychologie

Université du Québec à Montréal

Tel. : (514) 987-3000 poste : 3976

A3 Formulaire de consentement parental

Formulaire de consentement

Nous acceptons ☐ ☐

OUI NON

que notre enfant_____ participe à ce projet de recherche.

Nom de l'enfant

Nom du parent participant :

_____

(lettres moulées)

Signature du parent participant:

_____

Nous acceptons ☐ ☐

OUI NON

aussi de participer à ce projet de recherche en répondant au questionnaire sur nos perceptions de notre enfant, qui nous parviendra par l'entremise de ce dernier dans les prochaines semaines.

Nom du parent participant :

_____

(Lettres moulées)

Signature du parent participant:

_____

APPENDICE B

INSTRUMENTS DE MESURE

B1 Sentiment d'imposture

À quel point es-tu semblable à cet élève?

1 Pas du tout	2 Un peu	3 Plutôt	4 Vraiment

Cet élève :

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

B2 Surprotection parentale

À quel point es-tu semblable à cet élève?

1 Pas du tout	2 Un peu	3 Plutôt	4 Vraiment

Cet élève a des parents qui :

1.	1	2	essaient de contrôler tout ce qu'il fait.	3	4
2.	1	2	envahissent son intimité.	3	4
3.	1	2	le traitent comme un bébé.	3	4
4.	1	2	essaient de le garder ou le rendre dépendant d'eux.	3	4
5.	1	2	le font se sentir incapable de s'occuper de lui sans leur aide.	3	4

B3 Caractère conditionnel du soutien parental

À quel point es-tu semblable à cet élève?

1 Pas du tout	2 Un peu	3 Plutôt	4 Vraiment

Cet élève :

1.	1	2	a des parents qui lui disent des choses gentilles seulement s'il fait les choses à leur façon.	3	4
2.	1	2	pense que l'opinion que ses parents ont de lui comme personne dépend de comment il réussit à l'école.	3	4
3.	1	2	pense que ses parents l'aimeront moins quand il fait des erreurs.	3	4
4.	1	2	a des parents qui l'aident seulement s'ils sont d'accord avec ce qu'il choisit de faire.	3	4
5.	1	2	a des parents qui l'acceptent seulement s'il se comporte comme ils le souhaitent.	3	4
6.	1	2	sent que ses parents l'aiment moins quand il réussit moins bien qu'ils l'espéraient.	3	4
7.	1	2	croit qu'il doit être parfait à l'école pour satisfaire ses parents.	3	4

B4 Symptômes dépressifs

À quelle fréquence t'es-tu senti(e) de cette façon au cours de la dernière semaine?

* : énoncés inversés

1 Rarement ou jamais (0-1 jour)	2 Quelques fois ou peu souvent (1-2 jours)	3 À l'occasion ou de façon modérée (3-4 jours)	4 La plupart du temps ou tout le temps (5-7 jours)

1.	J'étais embêté(e) par des choses qui d'habitude ne me dérangent pas.	1	2	3	4
2.	Je n'ai pas eu envie de manger; je n'avais pas beaucoup d'appétit.	1	2	3	4
3.	Je sentais que j'étais incapable de sortir de ma tristesse même avec l'aide de ma famille et de mes amis.	1	2	3	4
4.	Je me sentais aussi bon que les autres gens. *	1	2	3	4
5.	J'avais de la difficulté à me concentrer sur les choses que je faisais.	1	2	3	4
6.	Je me sentais déprimé(e).	1	2	3	4
7.	Je sentais que tout ce que je faisais me demandait un effort.	1	2	3	4
8.	J'avais de l'espoir face à l'avenir. *	1	2	3	4
9.	Je pensais que ma vie était un échec.	1	2	3	4
10.	J'étais craintif(ve).	1	2	3	4
11.	J'avais un sommeil agité.	1	2	3	4
12.	Je me sentais heureux (se). *	1	2	3	4
13.	Je parlais moins que d'habitude.	1	2	3	4
14.	Je me sentais seul(e).	1	2	3	4
15.	Les gens étaient peu aimables avec moi.	1	2	3	4
16.	Je prenais plaisir à la vie. *	1	2	3	4
17.	J'ai eu des crises de larmes.	1	2	3	4
18.	Je me sentais triste.	1	2	3	4
19.	J'avais l'impression que les gens ne m'aimaient pas.	1	2	3	4
20.	J'avais de la misère à "démarrer".	1	2	3	4

B5 Problèmes extériorisés

Encercle le chiffre qui correspond à ce que tu as pensé et à ce que tu as fait au cours des douze (12) derniers mois.

1 Jamais	2 Une ou deux fois	3 Plusieurs fois	4 Très souvent

1.	J'ai dérangé la classe par exprès.	1	2	3	4
2.	J'ai répondu à mon professeur en étant impoli(e).	1	2	3	4
3.	J'ai manqué l'école sans une excuse valable.	1	2	3	4
4.	Je me suis saoulé(e) avec de la bière, du vin ou d'autres boissons alcoolisées.	1	2	3	4
5.	J'ai pris de la marijuana ou du hachich (un joint ou du pot).	1	2	3	4
6.	J'ai brisé ou détruit par exprès quelque chose qui ne m'appartenait pas.	1	2	3	4
7.	J'ai pris part à des batailles entre groupes de jeunes (gangs).	1	2	3	4
8.	Je suis entré(e) sans payer dans un endroit payant.	1	2	3	4
9.	J'ai pris et garder quelque chose sans payer dans un magasin.	1	2	3	4
10.	Je me suis battu avec quelqu'un qui ne m'avait rien fait.	1	2	3	4

B6 Aliénation scolaire

À quel point es-tu semblable à cet élève?

1 Pas du tout	2 Un peu	3 Plutôt	4 Vraiment

Cet élève :

1.	a l'intention de lâcher l'école aussitôt qu'il le pourra.	1	2	3	4
2.	s'ennuie dans la plupart de ses cours, trouve qu'il perd son temps.	1	2	3	4
3.	se sentira mieux dans sa peau quand il pourra lâcher l'école.	1	2	3	4
4.	a juste hâte que la journée finisse dès qu'il arrive à l'école le matin.	1	2	3	4
5.	trouve que l'école, ce n'est pas fait pour lui.	1	2	3	4

B7 Limitations des aspirations scolaires

À quel point es-tu semblable à cet élève?

1 Pas du tout	2 Un peu	3 Plutôt	4 Vraiment

Cet élève :

1.	veut lâcher l'école avant que les autres ne s'aperçoivent qu'il n'est pas bon à l'école.	1	2	3	4
2.	choisira d'aller moins loin dans ses études (DEC, BACC, maitrise, doctorat, etc.) pour éviter que son manque de compétence soit découvert.	1	2	3	4
3.	ne relève pas certains défis pour éviter que les autres découvrent qu'il est moins intelligent qu'ils le croient.	1	2	3	4

RÉFÉRENCES

Abramson, L., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*(1), 49-74. doi:10.1037/0021-843X.87.1.49

Affrunti, N. W., & Ginsburg, G. S. (2012). Maternal overcontrol and child anxiety: The mediating role of perceived competence. *Child psychiatry and human development, 43*(1), 102-112. doi:10.1007/s10578-011-0248-z

Ahlfeld, A. J. (2009). *The imposter phenomenon revisited: The intersection of race, gender, and professional status for Women of Color.* (Doctoral dissertation), Alliant International University, San Diego, Ann Arbor. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/305171614/

Alvidrez, J., & Weinstein, R. S. (1994). The nature of "schooling" in school transitions: A critical re-examination. *Prevention in Human Services, 10*(2), 7-26. doi:10.1300/J293v10n02_02

Amstadter, A. B., Maes, H. H., Sheerin, C. M., Myers, J. M., & Kendler, K. S. (2016). The relationship between genetic and environmental influences on resilience and on common internalizing and externalizing psychiatric disorders. *Social psychiatry ans psychiatric epidemology, 51*(5), 669-678. doi:10.1007/s00127-015-1163-6

Antonak, R. F. (1988). Relationships between group IQ and scholastic achievement at grades two, four, and six. *Educational Research Quarterly, 12*(2), 23-29.

Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of school Health, 79*(9), 408-415. doi:10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x

Assor, A., & Connell, J. P. (1992). The validity of students' self-reports as measures of performance affecting self-appraisals. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (Vol. xiii, pp. 25-47). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.

Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). The Emotional Costs of Parents' Conditional Regard: A Self-Determination Theory Analysis. *Journal of Personality, 72*(1), 47-88. doi:10.1111/j.0022-3506.2004.00256.x

Baddeley, A. D. (1992). What is autobiographical memory? In M. A. Conway, D. C. Rubin, H. Spinnler, & W. A. Wagenaar (Eds.), *Theorical perspectives on autobiographical memory* (pp. 13-29). Dordrecht, The Netherland: Kluwer Academic Publishers.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, Trans.). Bruxelles: De Boeck.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development, 67*(3), 1206-1222. doi:10.2307/1131888

Bandura, A., Barbaranelli, C., Vittorio Caprara, G., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development, 72*(1), 187-206.

Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(2), 258-269. doi:10.1037/0022-3514.76.2.258

Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 568-582. doi:10.1037/0022-0663.92.3.568

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology, 4*(1, Pt.2), 1-103.

Bédard, K., Bouffard, T., & Pansu, P. (2014). The risks for adolescents of negatively biaised self-evaluations of social competence: The mediating role of social support. *Journal of Adolescence, 37*, 787-798. doi:10.1016/j.adolescence.2014.05.004

Bee, H. L., & Boyd, D. R. (2003). *Les âges de la vie : psychologie du développement humain*: Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.

Bernard, N. S., Dollinger, S. J., & Ramaniah, N. V. (2002). Applying the big five personality factors to the impostor phenomenon. *Journal of personality assessment, 78*(2), 221-233. doi:10.1207/S15327752JPA7802_07

Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review, 15*, 1-40. doi:10.1023/A:1021302408382

Bouffard, T. (2009). Illusion d'incompétence et sentiment d'impuissance. In G. Chapelle & M. Crahay (Eds.), *Réussir à apprendre* (Presses Universitaires de France ed., pp. 89-99).

Bouffard, T., Boisvert, M., & Vezeau, C. (2003). The illusion of incompetence and its correlates among elementary school children and their parents. *Learning and Individual Differences, 14*(1), 31-46. doi:10.1016/j.lindif.2003.07.001

Bouffard, T., Chayer, M.-H., & Sarrat-Vézina, É. (2011). Validation d'un questionnaire du sentiment d'imposture pour enfants et adolescents [Validation of a Questionnaire Assessing Impostor Feelings among Children and Adolescents]. *Revue canadienne des sciences du comportement [Canadian Journal of Behavioural Science], 43*(1), 13-19. doi:10.1037/a0020038

Bouffard, T., Markovits, H., Vezeau, C., Boisvert, M., & Dumas, C. (1998). The relation between accuracy of self-perception and cognitive development. *British Journal of Educational Psychology, 68*(3), 321-330.

Bouffard, T., Vezeau, C., Roy, M., & Lengelé, A. (2011). Stability of biases of self-evaluation and relations to well-being in elementary school children. *International Journal of Educational Research.* doi:10.1016/j.ijer.2011.08.003

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss* (Vol. 1). New York: Basic Books.

Brack, C. J., Brack, G., & Orr, D. P. (1994). Dimensions underlying problem behaviors, emotions, and related psychosocial factors in early and middle adolescents. *The Journal of Early Adolescence, 14*(3), 345-370. doi:10.1177/0272431694014003003

Brewin, C. R., Furnham, A., Firth-Cozens, J., & McManus, C. (1992). Self-Criticism in Adulthood and Recalled Childhood Experience. *Journal of Abnormal Psychology, 101*(3), 561-566. doi:10.1037/0021-843x.101.3.561

Brown, M. R., Higgins, K., Pierce, T., Hong, E., & Thoma, C. (2003). Secondary students' perceptions of school life with regard to alienation: The effects of disability, gender and race. *Learning Disability Quarterly, 26*(4), 227-238. doi:10.2307/1593636

Buhrmester, D., & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development, 58*(4), 1101-1113. doi:10.2307/1130550

Burbach, D. J., Kashani, J. H., & Rosenberg, T. K. (1989). Parental bonding and depressive disorders in adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 30*(3), 417–429. doi:10.1111/j.1469-7610.1989.tb00255.x

Campbell, S. B., Shaw, D. S., & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology, 12*(3), 467-488. doi:10.1017/S0954579400003114

Capaldi, D. M., & Shortt, J. W. (2003). Understanding conduct problems in adolescence from a lifespan perspective. In G. R. Adams & M. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbooks of developmental psychology* (pp. 470-493). UK: Blackwell Publishing.

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

Chae, J.-H., Piedmont, R. L., Estadt, B. K., & Wicks, R. J. (1995). Personological evaluation of Clance's Impostor Phenomenon Scale in a Korean sample. *Journal of personality assessment, 65*(3), 468-485. doi:10.1207/s15327752jpa6503_7

Chapman, A. (2015). Using the assessment process to overcome imposter syndrome in mature students. *Journal of Further and Higher Education*, 1-8. doi:10.1080/0309877X.2015.1062851

Chayer, M.-H., & Bouffard, T. (2010). Relations between imposter feelings and upward and downward identification and contrast among 10-12 years old students. *European Journal of Psychology of Education, 25*(1), 125-140. doi:10.1007/s10212-009-0004-y

Chayer, M.-H., Bouffard, T., Vezeau, C., & Pagani, L. (Soumis). Longitudinal Associations between Impostorism and Adjustment in Typically Developing High School Students.

Chrisman, S. M., Pieper, W. A., Clance, P. R., Holland, C. L., & et al. (1995). Validation of the Clance Impostor Phenomenon Scale. *Journal of personality assessment, 65*(3), 456-467. doi:10.1207/s15327752jpa6503_6

Clance, P. R. (1985). *Le complexe d'imposture: Comment surmonter la peur qui mine votre réussite [The impostor phenomenon: Overcoming the fear that haunts your success]* (M. Laroche, Trans.): Paris: Flammarion.

Clance, P. R., Dingman, D., Reviere, S. L., & Stober, D. R. (1995). Impostor phenomenon in an interpersonal/social context: Origins and treatment. *Women & Therapy, 16*(4), 79-96. doi:10.1300/J015v16n04_07

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

Clance, P. R., & O'Toole, M. A. (1988). The Imposter Phenomenon: An internal barrier to empowerment and achievement. *Women & Therapy. Special Issue: Treating women's fear of failure, 6*(3), 51-64. doi:10.1300/J015V06N03_05

Cloutier, R., & Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence [Psychology of Adolescence]*: Montréal : Gaëtan Morin

Cokley, K., Awad, G., Smith, L., Jackson, S. J., Awosogba, O., Hurst, A., . . . Roberts, D. (2015). The roles of gender stigma consciousness, impostor phenomenon and academic self-concept in the academic outcomes of women and men. *Sex Roles, 73*(9), 414-426. doi: 10.1007/s11199-015-0516-7

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

Connell, J. P., & Ilardi, B. C. (1987). Self-system concomitants of discrepancies between children's and teachers' evaluations of academic competence. *Child Development. Special Issue: Schools and development, 58*(5), 1297-1307. doi:10.2307/1130622

Coryell, J. E., Wagner, S., Clark, M. C., & Stuessy, C. (2013). Becoming real: adult student impressions of developing an educational researcher identity. *Journal of Further and Higher Education, 37*(3), 367-383. doi:10.1080/0309877X.2011.645456

Côté, S., & Bouffard, T. (2011). Role of parental emotional support in illusion of scholastic incompetence. *European Review of Applied Psychology, 61*(137-145). doi:10.1016/j.erap.2011.05.003

Cowman, S. E., & Ferrari, J. R. (2002). "Am I for real?" Predicting imposter tendencies from self-handicapping and affective components. *Social Behavior and Personality, 30*(2), 119-126. doi:10.2224/sbp.2002.30.2.119

Cozzarelli, C., & Major, B. (1990). Exploring the validity of the impostor phenomenon. *Journal of Social & Clinical Psychology, 9*(4), 401-417. doi:10.1521/jscp.1990.9.4.401

Craddock, S., Birnbaum, M., Rodriguez, K., Cobb, C., & Zeeh, S. (2011). Doctoral Students and the Impostor Phenomenon: Am I Smart Enough to Be Here? *Journal of Student Affairs Research and Practice, 48*(4), 429-442. doi:10.2202/1949-6605.6321

Cromwell, B., Brown, N. W., Sanchez-Huceles, J., & Adair, F. L. (1990). The Impostor Phenomenon and personality characteristics of high school honor students. *Journal of Social Behavior & Personality, 5*(6), 563-573.

Cusack, C. E., Hughes, J. L., & Nuhu, N. (2013). Connecting gender and mental health to imposter phenomenon feelings. *Psi Chi Journal of Psychological Research, 18*(2), 74-81.

Deaux, D. (1976). Sex attribution process. In W. J. I. J.H. Harvey, R.F. Kidd (Ed.), *New directions in attribution research* (Vol. 1, pp. 335-352). New York: Halsted Press Division, Wiley.

Deković, M. (1999). Risk and protective factors in the development of problem behavior during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 28*(6), 667-685. doi:10.1023/A:1021635516758

Deković, M., Buist, K. L., & Reitz, E. (2004). Stability and Changes in Problem Behavior During Adolescence: Latent Growth Analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 33*(1), 1-12. doi:10.1023/A:1027305312204

Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (2000). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. / Links between adolescent autonomy, parental involvement, and school success. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 32*(4), 208-217.

Dompe, P. (2011). *The impostor phenomenon in psychology graduate students: A measure of the prevalence, in which year it is most prevalent, and the psychological symptoms involved.* (Doctoral dissertation), Alliant International University, Fresno, Ann Arbor. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/875886077?accountid=14719

Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & et al. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development. Special Issue: Schools and development, 58*(5), 1244-1257.

Dudău, D. P. (2014). The Relation between Perfectionism and Impostor Phenomenon. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 127*, 129-133. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.226

Dweck, C. S., Chiu, C. Y., & Hong, Y. Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A word from two perspectives. *Psychological Inquiry, 6*(4), 267-285. doi:10.1207/s15327965pli0604_1

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256-273. doi:10.1037/0033-295X.95.2.256

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist, 48*(2), 90-101. doi:10.1037/0003-066X.48.2.90

Edwards, P. W., Zeichner, A., Lawler, N., & Kowalski, R. (1987). A validation study of the Harvey Impostor Phenomenon Scale. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 24*(2), 256-259. doi:10.1037/h0085712

Elias, M. J., Gara, M., & Ubriaco, M. (1985). Sources of stress and support in children's transition to middle school: An empirical analysis. *Journal of Clinical Child Psychology, 14*(2), 112-118. doi:10.1207/s15374424jccp1402_3

Ewing, K. M., Richardson, T. Q., James-Myers, L., & Russell, R. K. (1996). The relationship between racial identity attitudes, worldview, and African American graduate students' experience of the imposter phenomenon. *Journal of Black Psychology, 22*(1), 53-66.

Ferrari, J. R., & Thompson, T. (2006). Impostor fears: Links with self-presentational concerns and self-handicapping behaviours. *Personality and Individual Differences, 40*(2), 341-352. doi:10.1016/j.paid.2005.07.012

Flammer, A. (Ed.) (1989). *Developmental analysis of control beliefs* (Vol. A. Bandura (ed.), Self-Efficacity in changing societies). New-York: Cambridge University Press.

Fleury-Roy, M.-H., & Bouffard, T. (2006). Teachers' recognition of children with an illusion of incompetence. *European Journal of Psychology of Education, 21*(2), 149-161.

Fraenza, C. B. (2014). Anxiety and the Imposter Phenomenon Among Graduate Students in Online Versus Traditional Programs. *ProQuest Dissertations and Theses.*

French, B. F., Ullrich-French, S. C., & Follman, D. (2008). The psychometric properties of the Clance Impostor Scale. *Personality and Individual Differences, 44*(5), 1270-1278. doi:10.1016/j.paid.2007.11.023

Fried-Buchalter, S. (1992). Fear of success, fear of failure, and the imposter phenomenon: A factor analytic approach to convergent and discriminant validity. *Journal of personality assessment, 58*(2), 368-379.

Fruhan, G. A. (2002). *Understanding feelings of fraudulence in the early professional lives of women.* Massachusetts School of Professional Psychology, Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering. (63 (5-B))

Fujie, R. (2010). Development of the State Impostor Phenomenon Scale. *Japanese Psychological Research, 52*(1), 1-11. doi:10.1111/j.1468-5884.2009.00417.x

Galand, B., & Philippot, P. (2002). Style motivationnel des élèves du secondaire: Développement d'un instrument de mesure et relations avec d'autres variables pédagogiques [Motivational Style of High School Students: Development of a Measuring Tool and Associations with Other Pedagogical Variables]. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 34*(4), 261-275. doi:10.1037/h0087179

Gibson-Beverly, G., & Schwartz, J. P. (2008). Attachment, entitlement, and the impostor phenomenon in female graduate students. *Journal of College Counseling, 11*(2), 119-132. doi:10.1002/j.2161-1882.2008.tb00029.x

Grays, L. A. (1992). *Personality, social, familial, and achievement correlates of the impostor phenomenon.* (Doctoral dissertation), Georgia State University Dissertation Abstracts International: Vol 52 (7-B). Retrieved from http://search.proquest.com/docview/303934185/

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), 61-85. doi:10.7202/1036894ar

Gresham, F. M., Lane, K. L., MacMillan, D. L., Bocian, K. M., & Ward, S. L. (2000). Effects of positive and negative illusory biases: Comparisons across social and academic self-concept domains. *Journal of School Psychology, 38*(2), 151-175. doi:10.1016/s0022-4405(99)00042-4

Hair, J. F., Black, W., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed. ed.). Upper Saddle River: NJ: Prentice Hall.

Halote, B., & Michael, W. B. (1984). The construct validity of an exploratory academic self-concept subscale derived from the Piers-Harris Children's Self Concept Scale. *Educational and Psychological Measurement, 44*(4), 1025-1030.

Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. In R. L. Leahy (Ed.), *The development of the self* (pp. 55-122). New York, NY, US: Academic Press.

Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 77-114). New York, NY, US: Cambridge University Press.

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective* (Vol. XV). New York: Guilford Press.

Harter, S., & Marold, D. B. (1994). The directionality ofthe link between self-esteem and affect: Beyond causal modeling. In D. Ciccheti & S. L. Toth (Eds.), *Disorders and dysfunctions of the self: Fifth edition* (pp. 333-369). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Harter, S., Marold, D. B., & Whitesell, N. R. (1992). Model of psychosocial risk factors leading to suicidal ideation in young adolescents. *Development and Psychopathology, 4*(1), 167-188. doi:10.1017/s0954579400005629

Harter, S., Marold, D. B., Whitesell, N. R., & Cobbs, G. (1996). A Model of the Effects of Perceived Parent and Peer Support on Adolescent False Self Behavior. *Child Development, 66*(2), 360-374. doi:10.2307/1131819

Harvey, J. C. (1981). *The impostor phenomenon and achievement: A failure to internalize success.* (Doctoral dissertation Dissertation Abstract), Temple University, Ann Arbor, United States. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/303035505/

Harvey, J. C., & Katz, C. (1985). *If I'm so successful, why do I feel like a fake?: The Impostor Phenomenon.* New York: Random House.

Hellman, C. M., & Caselman, T. D. (2004). A psychometric evaluation of the Harvey Imposter Phenomenon Scale. *Journal of personality assessment, 83*(2), 161-166.

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

Holmes, S. W., Kertay, L., Adamson, L. B., Holland, C. L., & et al. (1993). Measuring the imposter phenomenon: A comparison of Clance's IP scale and Harvey's I-P scale. *Journal of personality assessment, 60*(1), 48-59.

Imes, S. (1979). *The impostor phenomenon as a function of attribution patterns and internalized femininity/masculinity in high achieving women and men.* Dissertation Abstracts International, Vol 40, 5868 5868B.

Jessor, R., Turbin, M. S., Costa, F. M., Dong, Q., Zhang, H., & Wang, C. (2003). Adolescent Problem Behavior in China and the United States: A Cross-National Study of Psychosocial Protective Factors. *Journal of Research on Adolescence, 13*(3), 329-360. doi:10.1111/1532-7795.1303004

Jones, B. L., Nagin, D. S., & Roeder, K. (2001). A SAS Procedure Based on Mixture Models for Estimating Developmental Trajectories. *Sociological Methods Research, 29*(3), 374-393. doi:10.1177/0049124101029003005

Jöstl, G., Bergsmann, E., Lüftenegger, M., Schober, B., & Spiel, C. (2012). When will they blow my cover? The impostor phenomenon among Austrian doctoral students. *Zeitschrift für Psychologie, 220*(2), 109-120. doi:10.1027/2151-2604/a000102

Kahn, J. H., & Nauta, M. M. (2001). Social-Cognitive Predictors of First-Year College Persistence: The Importance of Proximal Assessment. *Research in Higher Education, 42*(6), 633-652. doi:10.1023/A:1012225510213

Kamarzarrin, H., Khaledian, M., Shooshtari, M., Yousefi, E., & Ahrami, R. (2013). A study of the relationship between self-esteem and the imposter phenomenon in the physicians of Rasht city. *European Journal of Experimental Biology, 3*(2), 363-366.

Kananifar, N., Seghatoleslam, T., Atashpour, S. H., Hoseini, M., Habil, M. H. B., & Danaee, M. (2015). The relationships between imposter phenomenon and mental health in Isfahan universities students. *International Medical Journal, 22*(3), 144-146.

King, J. E., & Cooley, E. L. (1995). Achievement orientation and the impostor phenomenon among college students. *Contemporary Educational Psychology, 20*(3), 304-312. doi:10.1006/ceps.1995.1019

Kolligian, J. J. (1990). Perceived fraudulence as a dimension of perceived incompetence. In R. J. K. Sternberg, John, Jr. (Ed.), *Competence considered* (Vol. XV, pp. 261-285). New Haven, CT, US: Yale University Press.

Kolligian, J. J., & Sternberg, R. J. (1991). Perceived fraudulence in young adults: Is there an "impostor syndrome"? *Journal of personality assessment, 56*(2), 308-326. doi:10.1207/s15327752jpa5602_10

Lambert, L., & Seidman, E. (2002). *Family process trajectories and well-being among urban early adolescents*. Paper presented at the Communication par affiche présentée au IXe Congrès de la Society for Research on Adolescence, Nouvelle Orléans.

Lane, J. A. (2015). The imposter phenomenon among emerging adults transitioning into professional life: developing a grounded theory. *Adultspan Journal, 14*(2), 114-128. doi:10.1002/adsp.12009

Langford, J. (1990). *The need to look smart: The impostor phenomenon and motivation for learning.* (Doctoral dissertation), Georgia State University, Ann Arbor, United States, Dissertation Abstracts International, 51, 3604B. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/303861336/

Langford, J., & Clance, P. R. (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

Lapp-Rincker, R. H. (2004). *Achievement motivation in honors students: The role of the impostor phenomenon and self-efficacy.* (64). (11-B)

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping* (S. P. Company Ed.): Springer Publishing Company.

Le Blanc, M. (1990). *Manuel sur des mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois [The Measure of Social and Personal*

Adaptation in Quebec]. Montréal: Université de Montréal, Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant.

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

Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology, Vol 31(3), Jul 1984, 356-362, 31*(3), 356-362. doi:10.1037/0022-0167.31.3.356

Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology, Vol 33(3), Jul 1986, 265-269, 33*(3), 265-269. doi:10.1037/0022-0167.33.3.265

Lester, D., & Moderski, 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.

Macek, P., & Jezek, S. (2002). *Assessment of parents and peers during adolescence: The relationship to self system.* Paper presented at the IXe Congrès de la Society for Research on Adolescence, Nouvelle Orléans.

Macek, P., & Jezek, S. (2007). Adolescents' assessments of parents and peers: Relationships to self-esteem and self-efficacy. *Ceskoslovenska Psychologie, 51*, 26-36.

Marcotte, G. (2008). *Modèle prédictif du biais d'évaluation de sa compétence chez des enfants du primaire.* (Thèse de doctorat), Université du Québec à Montréal, Montréal.

Matthews, G., & Clance, P. R. (1985). Treatment of the impostor phenomenon in psychotherapy clients. *Psychotherapy in Private Practice, 3*(1), 71-81.

McDowell, W. C., Lee Grubb III, W., & Geho, P. R. (2015). The Impact of Self-Efficacy and Perceived Organizational Support on the Imposter Phenomenon. *American Journal of Management, 15*(3), 23-29.

McElwee, R. O. B., & Yurak, T. J. (2010). The phenomenology of the impostor phenomenon. *Individual Differences Research, 8*(3), 184-197.

McGregor, L. N., Gee, D. E., & Posey, K. E. (2008). I Feel Like a Fraud and It Depresses Me: The Relation Between the Imposter Phenomenon and Depression. *Social Behavior and Personality, 36*(1), 43-48. doi:10.2224/sbp.2008.36.1.43

McShane, K. E., & Hastings, P. D. (2009). The new friends vignettes: Measuring parental psychological control that confers risk for anxious adjustment in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development, 33*(6), 481-495. doi:10.1177/0165025409103874

Meer, N. M., & Chapman, A. (2014). Assessment for Confidence: Exploring the Impact That Low Stakes Assessment Design Has on Student Retention. *International Journal of Management Education, 12*(2), 186–192. doi:10.1016/j.ijme.2014.01.003

Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation. *Journal of Counseling Psychology, 38*(1), 30. doi:10.1037/0022-0167.38.1.30

Muris, P., Meesters, C., & van den Berg, S. (2003). Internalizing and Externalizing Problems as Correlates of Self-Reported Attachment Style and Perceived Parental Rearing in Normal Adolescents. *Journal of Child and Family Studies, 12*(2), 171-183. doi:10.1023/A:1022858715598

Nagin, D. S. (1999). Analyzing Developmental Trajectories: A Semiparametric, Group-Based Approach. *Psychological Methods, 4*(2), 139-157. doi:10.1037/1082-989X.4.2.139

Nagin, D. S. (2005). *Group-Based Modeling of Development* (H. U. Press Ed.). Cambridge, Massachussetts, London, England.

Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2001). Analyzing Developmental Trajectories of Distinct but Related Behaviors: A Group-Based Method. *Psychological Methods, 6*(1), 18-34. doi:10.1037/1082-989X.6.1.18

Nicholls, J. G. (1979). Development of perception of own attainment and causal attributions for success and failure in reading. *Journal of Educational Psychology, 71*(1), 94-99.

Olszewski, P., Kulieke, M. J., & Buescher, T. (1987). The influence of the family environment on the development of talent: A literature review. *Journal for the Education of the Gifted, 11*(1), 6-28.

Oriel, K., Plane, M. B., & Mundt, M. (2004). Family medicine residents and the impostor phenomenon. *Family Medicine, 36*, 248-252.

Otis, A. S., & Lennon, R. T. (1971). *Épreuve d'habileté mentale Otis-Lennon, Niveau Élémentaire II, Forme J [Otis-Lennon Mental Ability Test, Elementary 2, Form J]*. Ottawa: Institut de Recherches psychologiques.

Parker, G. (1979). Parental characteristics in relation to depressive disorders. *The British Journal of Psychiatry, 134*(2), 138-147. doi:10.1192/bjp.134.2.138

Parker, G., Tupling, H., & Brown, L. B. (1979). A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology, 52*(1), 1-10. doi:10.1037/t06510-000

Pelham, W. P., & Blanton, H. (2003). *Conducting research on psychology. Measuring the weight of smoke.* (Second ed.): Thomson Wadsworth Learning.

Peteet, B. J., Brown, C. M., Lige, Q. M., & Lanaway, D. A. (2015). Impostorism is associated with greater psychological distress and lower self-esteem for African American students. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues, 34*(1), 154-163. doi:10.1007/s12144-014-9248-z

Phillips, D. A. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development, 55*(6), 2000-2016. doi:10.2307/1129775

Phillips, D. A. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development. Special Issue: Schools and development, 58*(5), 1308-1320. doi:10.2307/1130623

Phillips, D. A., & Zimmerman, M. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children *Sternberg, Robert J.; Kolligian, John, Jr* (pp. (1990). Competence considered. (pp. 1941-1966). New Haven, CT, US: Yale University Press. xv, 1420).

Pirotsky, H. H. (2001). *An investigation of both the trait and state aspects of the Impostor Phenomenon within an organizational context.* (Master of Arts), University of Guelph. Retrieved from http://proquest.umi.com/pqdweb?did=729269211&Fmt=2&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&

Radloff, L. S. (1991). The use of the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale in adolescents and young adults. *Journal of Youth and Adolescence, 20*(2), 149-166. doi:10.1007/BF01537606

Raftery, A. E. (1995). Bayesian model selection in social research. *Sociological Methodology, 25*, 111-163. doi:10.2307/271063

Rekart, K. N., Mineka, S., Zinbarg, R. E., & Griffith, J. W. (2007). Perceived family environment and symptoms of emotional disorders: The role of perceived control, attributional style, and attachment. *Cognitive Therapy and Research, 31*(4), 419-436. doi:10.1007/s10608-007-9131-4

Robinson, J. P., Shaver, P. R., Wrightsman, L. S., & Andrews, F. M. (1991). *Measures of personality and social psychological attitudes*. San Diego, CA: Academic Press.

Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 3, pp. 184-256). New York: McGraw Hill.

Rohrmann, S., Bechtoldt, M. N., & Leonhardt, M. (2016). Validation of the impostor phenomenon among managers. *Frontiers in Psychology, 7*. doi:10.3389/fpsyg.2016.00821

Ross, S. R., & Krukowski, R. A. (2003). The imposter phenomenon and maladaptive personality: Type and trait characteristics. *Personality and Individual Differences, 34*(3), 477-484. doi:10.1016/S0191-8869(02)00067-3

Ross, S. R., Stewart, J., Mugge, M., & Fultz, B. (2001). The imposter phenomenon, achievement dispositions, and the Five Factor Model. *Personality and Individual Differences, 31*(8), 1347-1355. doi:10.1016/S0191-8869(00)00228-2

Ruble, D. N., Grosovsky, E. H., Frey, K. S., & Cohen, R. (1992). Developmental changes in competence assessment. *Boggiano, Ann K, ; Pittman, Thane S.*(1992), 138-164.

Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2008). Gender differences in the relationship between perceived social support and student adjustment during early adolescence. *School Psychology Quarterly, 23*(4), 496-514. doi:10.1037/1045-3830.23.4.496

Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal, 32*, 583–625. doi:10.3102/00028312032003583

Schaefers, K. G., Epperson, D. L., & Nauta, M. M. (1997). Women's career development: Can theoretically derived variables predict persistence in engineering majors? *Journal of Counseling Psychology, 44*(2), 173-183. doi:10.1037/0022-0167.44.2.173

Seidah, A. (2004). *La satisfaction de son apparence physique comme pivot de l'estime de soi des jeunes à l'adolescence: facteurs individuels et adaptation psychosociale [Satisfaction with Physical Appearance as the Focus of Self-Esteem among Adolescents: Individual Factors and Psychological and School Adjustment].* (Doctoral dissertation), Université du Québec à Montréal. (000168586)

Seligman, M. E. P. (1975). Helplessness: On depression, development, and death. *A series of books in psychology, New York, NY, US: W*(1975).

Sonnak, C., & Towell, T. (2001). The impostor phenomenon in British university students: Relationships between self-esteem, mental health, parental rearing style and socioeconomic status. *Personality and Individual Differences, 31*(6), 863-874. doi:10.1016/S0191-8869(00)00184-7

Spokas, M., & Heimberg, R. G. (2008). Overprotective Parenting, Social Anxiety, and External Locus of Control: Cross-sectional and Longitudinal Relationships. *Cognitive Therapy and Research, 33*(6), 543 -551. doi:10.1007/s10608-008-9227-5

Steinberg, J. A. (1987). Clinical interventions with women experiencing the impostor phenomenon. *Women & Therapy, 5*(4), 19-26. doi:10.1300/J015V05N04_04

Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin, 103*(2), 193-210.

Thomasgard, M., & Metz, W. P. (1993). Parental overprotection revisited. *Child psychiatry and human development, 24*(2), 67-80. doi:10.1007/bf02367260

Thompson, T., Davis, H., & Davidson, J. (1998). Attributional and affective responses of impostors to academic success and failure outcomes. *Personality and Individual Differences, 25*(2), 381-396. doi:10.1016/s0191-8869(98)00065-8

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)00218-4

Tiedemann, J. (2000). Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational Psychology, 92*(1), 144-151. doi:10.1037/0022-0663.92.1.144

Topping, M. E. (1983). *The impostor phenomenon: A study of its construct and incidence in university faculty members.* (Doctoral dissertation), University of South Florida, United States. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/303193165/

Topping, M. E., & Kimmel, E. B. (1985). The imposter phenomenon: Feeling phony. *Academic Psychology Bulletin. Special Issue: Gender roles, 7*(2), 213-226.

Trzaskowski, M., Zavos, H. M. S., Haworth, C. M. A., Plomin, R., & Eley, T. C. (2012). Stable genetic influence on anxiety-related behaviours. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40*, 85-94. doi:10.1007/s10802-011-9545-z

Vaillancourt, M.-È., & Bouffard, T. (2009). Illusion d'incompétence, attitudes dysfonctionnelles et distorsions cognitives chez des élèves du primaire. / Illusion of incompetence, dysfunctional attitudes and cognitive distortions of primary education pupils. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 41*(3), 151-160.

Vanlede, M., Philippot, P., & Galand, B. (2006). Croire en soi: le rôle de la mémoire autobiographique dans la construction du sentiment d'efficacité. *(Se) Motiver à apprendre*. Collection « Apprendre », Paris: PUF.

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:10.1016/j.paid.2005.10.005

Wentzel, K. R., & McNamara, C. C. (1999). Interpersonal relationships, emotional distress, and prosocial behavior in middle school. *The Journal of Early Adolescence. Special Issue: Prosocial and Moral Development in Early Adolescence, Part I, 19*(1), 114-125. doi:10.1177/0272431699019001006

Zukauskiene, R., Ignataviciene, K., & Daukantaite, D. (2003). Subscales scores of the Lithuanian version of CBCL: Preliminary data on the emotional and behavioural problems in childhood and adolescence. *European Child & Adolescent Psychiatry, 12*(3), 136-143. doi:10.1007/s00787-003-0321-7