Sortir de l'imposture à l'université, questionner l'institution, devenir un bâtard.

Christophe Point
Doctorant en philosophie de l'éducation
LISEC, Université de Lorraine et ECP, Université de Lyon

Introduction

Depuis 1978, grâce aux travaux en psychologie clinique de Pauline Rose Clance et Suzanne A. Imes (Clance & Imes, 1978), l'expression du « syndrome de l'imposteur » permet de mettre un nom sur cette expérience de doute maladif qui mine tout sentiment de réussite personnelle, d'appréciation ou d'authenticité qu'éprouvent de nombreux scolaires ou professionnels au quotidien. Dès lors, il serait étonnant que les universitaires ne soient pas eux aussi frappés par ce phénomène, notamment les jeunes enseignants[1] entrant dans le métier sans expérience et sans autre légitimité que celle que leur a donné leur réussite à un concours d'enseignement de la fonction publique (concours qui, comme le savent ceux qui l'ont « passé », n'a pas grand-chose à voir avec la pédagogie nécessaire au quotidien des enseignants).

Cependant, ce qui ne peut manquer de nous étonner, c'est que si le rapport problématique de l'imposteur à son besoin de reconnaissance est bien étudié par la littérature scientifique (Chrisman et al., 1995; Clance, 1985), cette dernière laisse relativement impensée la relation que cet imposteur construit entre sa légitimité et l'autorité institutionnelle qui la justifie. Ainsi, si les recherches psychologiques sur ce syndrome nous permettent désormais de repérer les expériences d'imposture et d'élaborer des stratégies pour pallier les effets négatifs provoqués, nous sommes encore sans ressources théoriques pour remettre en cause les constructions institutionnelles de l'autorité qui rendent possibles de telles crises de légitimité chez ces individus.

Typiquement, au sein des sciences de l'éducation, nous sommes capables de psychologiquement décrire les sentiments, les comportements et les stratégies d'un enseignant d'université se sentant en situation d'imposture (Brems et al., 1994; Wisker, 2016), mais rien ne semble à ce jour nous permettre de décrire les enseignants qui, se sentant illégitimes,

[1] Au sein de cette contribution, nous concentrons notre attention sur les enseignants et non sur les étudiants. Cependant, sur ce public, un large littérature scientifique existe par ailleurs (Haag, 2018; Sonnak & Towell, 2001).

cherchent néanmoins à questionner l'autorité qui conditionne ce sentiment d'imposture. D'où notre problème : comment penser au-delà du syndrome de l'imposteur, les sentiments, les comportements et les stratégies de ces enseignants « illégitimes » mais qui tentent néanmoins de reconstruire une nouvelle autorité éducative qui les légitimerait enfin ? Face à ce problème, notre proposition consiste à esquisser les grands traits d'un nouveau phénomène complétant celui de l'imposteur : le syndrome du bâtard.

A partir d'une revue de la littérature en psychologie clinique et psychologie sociale sur le syndrome de l'imposteur, notre démarche analytique reviendra rapidement sur les caractéristiques centrales de cette expérience vécue au sein du milieu universitaire. Puis, dans un second temps, nous questionnerons la relation qu'établit cette littérature entre l'autorité et la légitimité des jeunes enseignants entrant dans le métier, et ce, dans le but de rendre compte de ce « syndrome du bâtard » que nous proposons. Enfin, dans le temps qui nous est imparti, nous tenterons de proposer quelques pistes pour imaginer une formation professionnelle des enseignants leur permettant de se sentir davantage légitimes dans leurs postures et leurs désirs de transformer leurs institutions.

I. Le sentiment d'imposture ; définition et comportements

Le syndrome, ou l'expérience, de l'imposteur est construit à partir d'une accumulation de symptômes, c'est-à-dire de comportements ouverts ou couverts pour soi comme pour autrui. Il décrit des personnes qui présentent généralement des signes extérieurs de réussite et de succès, mais qui semblent ne pas être capable d'intégrer cette réussite, et donc de satisfaction envers cette dernière (Kolligian & Sternberg, 1991). Au contraire, ils font signes d'un fort sentiment d'inauthenticité, d'une importante autodépréciation, d'une anxiété sociale élevée et surtout d'une peur panique de voir leur incompétence présumée mise à jour, reconnue et dénoncée (Chassange & Callahan, 2017, p. 98). En un mot, ces personnes ont le sentiment de tromper leur entourage professionnel et vivent dans la peur d'être démasqué.

Ce que révèlent les études cliniques de ce syndrome, c'est d'abord un phénomène très répandu (entre 62% et 70% des individus disent avoir déjà ressenti ce sentiment d'imposture) mais également complexe (difficile à évaluer sur une échelle précise en raison de la diversité des symptômes en question) (Clance, 1985; Gail & Clance, 1985). Quels sont ces symptômes ? Introversion, difficulté d'accepter les compliments, surestimation des compétences d'autrui, valorisation excessive de l'intelligence (conçue comme un don),

anxiété quotidienne, peur de l'évaluation, anticipation de l'échec, culpabilité quant au succès, etc. Evidemment, ce syndrome existe également à des degrés bénins et ordinaires mais peut s'avérer pathologique, c'est-à-dire altérer significativement la vie personnelle et professionnelle des individus, et mener à développer des troubles anxio-dépressifs, burn-out et autres comportements à risques (Villwock et al., 2016).

De plus, au-delà de cette définition clinique, il est possible de repérer ce syndrome à partir de deux stratégies adoptées par les individus qui en souffrent. Ces deux stratégies sont désormais identifiées par « le cycle de l'imposteur » (Clance, 1985; Sakulku, 2011) qui montrent que, face à une tâche ou une activité à réaliser, l'individu anxieux peut réagir de deux manières différentes. La première est l'*underdoing*, c'est-à-dire la procrastination, qui fait en sorte qu'en cas de réussite, la personne en question se dira qu'elle n'a eu aucun mérite mais seulement de la chance, ou, qu'en cas d'échec, elle pensera que son échec est normal et mérité au vu du peu d'efforts fournis. La seconde est l'*overdoing*, c'est-à-dire la sur-préparation, où en cas de réussite, l'individu ne reconnaîtra pas son mérite mais pensera que seul son sur-investissement à payer, et, en cas d'échec, il se dira que de toute manière son échec était inévitable malgré tous ses efforts. Ainsi, quel que soit la stratégie utilisée, l'individu va entretenir son auto-dénigrement, rejeter les *feed-backs* positifs et persistera dans son faible sentiment d'efficacité personnelle.

Ainsi, l'imposteur a autant peur de réussir que d'échouer. Et cette double peur le stimule dans sa recherche d'une reconnaissance de ses pairs à n'importe quel prix, même à celui d'un comportement conformiste, paradoxalement exigeant et éternellement insatisfait (Kolligian & Sternberg, 1991). Sur le plan professionnel, son idéal sera à la fois élevé grâce à des standards sans cesse repoussés, tout en cherchant, en même temps, à rester « dans la norme », ordinaire et semblable à ses collègues (Ferrari & Thompson, 2006). C'est pourquoi ce syndrome de l'imposteur, pour la psychologie sociale et la psychologie clinique, est si difficile à diagnostiquer au regard de sa complexité (pluralité de symptômes, diversité d'expression du syndrome), de sa discrétion (syndromes vécus de manière très secrète) et de son caractère ordinaire (à la fois courant chez les uns mais également pathologique chez les autres)[2]. Le syndrome de l'imposteur représente donc un véritable défi pour la psychologie, mais aussi

[2] Il est cependant étonnant que, à notre connaissance, les études sur le syndrome de l'imposteur n'aient pas été croisées avec les théories intersectionnelles de la domination. En effet, il semble assez évident qu'une personne subissant une domination de sexe, de race ou encore de classe va davantage être prédisposée à ce genre de syndrome. Cependant, aucune étude ne nous apporte à ce jour d'éléments satisfaisants pour l'instant pour étayer cette hypothèse.

pour la philosophie de l'éducation, et ce particulièrement, pour au niveau de l'enseignement supérieur.

II. L'université et ses imposteurs : une question d'autorité et de légitimité

Maintenant que nous avons rapidement brossé le portrait psychologique de l'imposteur, précisons la relation qu'entretiennent ces derniers avec l'institution, et plus particulièrement l'institution universitaire. Notre hypothèse ici est qu'il existe un lien entre l'autorité institutionnelle et le sentiment de légitimité des jeunes enseignants débutants, et que certaines universités n'ont pas réellement intérêt à lutter contre le sentiment d'illégitimité de leurs membres pour ne pas voir leur autorité remise en question.

Tout d'abord, au vu des symptômes décrits précédemment, l'intérêt de certaines institutions pour les personnes touchés par le syndrome de l'imposteur est relativement évident. Une institution ayant une organisation hiérarchique, autoritaire ou encore traditionnelle a tout intérêt d'accueillir en son sein des personnes qui ne remettront pas en cause son autorité institutionnelle (même s'il s'agit d'une autorité entre pairs). Le repli vers le conformisme, l'acceptation d'une autorité supérieure et le fort taux d'investissement personnel de l'imposteur en font un élément à la fois performant et docile pour l'institution.

De plus, cette accointance de l'imposteur pour certaines institutions s'observe particulièrement dans certains partage des responsabilités entre l'individu et l'institution. Par exemple, lorsqu'au sein d'une université, un choix s'avère nécessaire entre une expérimentation pédagogique quelconque (une sortie à l'extérieur, la participation d'un intervenant, l'usage d'un nouveau matériel, etc.) et le respect du fonctionnement de l'institution (règlement des études, gestion des salles, délibération budgétaire, etc.), nous sommes face à une confrontation entre deux types d'autorités différentes. La première est d'ordre éducative, est identifiée comme propre à l'enseignant lui-même, et ne possède souvent aucune autre légitimité que celle du gain probable de son expérimentation pédagogique (Rey, 2014). La seconde, d'ordre institutionnelle, appartient à l'inverse à l'ensemble non personnalisé de la structure institutionnelle, et repose sur l'autorité de la tradition, de la loi ou encore du bon sens de l'opinion commune (Bégin, 2015). Entre ces deux autorités, en cas de conflit, on comprendra aisément que l'imposteur ne se risquera pas du côté de l'autorité éducative.

Cette soumission de l'imposteur à son institution se redouble par ailleurs dans son traitement psychologique actuelle. En effet, les approches de ce syndrome de la psychologie clinique ou de la psychologie sociale sur ce sujet s'orientent principalement, pour l'instant, vers le soin et la perspective thérapeutique individuelle. Or cette orientation est sujette à toutes les critiques que l'on peut faire à l'éthique du *care* lorsque celle-ci est dépolitisée[3]. Cette critique est bien connue, mais elle possède l'intérêt de nous montrer qu'à ce jour l'existence des imposteurs et le soin psychologique qu'on leur apporte n'est pas vraiment un problème pour les institutions autoritaires. Au contraire, l'isolement et l'impuissance des imposteurs sont des atouts pour la pérennisation des institutions conformes aux normes dominantes. Par exemple, le sentiment d'imposture, très fort chez certaines jeunes enseignantes universitaires, est un des effets de la domination de genre qui sévit encore au sein des universités en tant qu'héritage culturel sexiste (Studdard, 2002).

Cette situation pourrait alors ne rester qu'un problème politique, assez éloigné des préoccupations des sciences de l'éducation, s'il n'avait pas de conséquence sur l'innovation pédagogique. En effet, le syndrome de l'imposteur est un obstacle aux innovations pédagogiques, car elles supposent une prise de risque, un pas de côté à assumer, pour être créatif. Or, plus l'institution « favorise » le sentiment d'imposture[4], et moins elle rend possible cette démarche créative. En effet, l'imposteur n'a pas l'autorité éducative nécessaire pour assurer sa légitimité et l'emporter contre l'autorité institutionnelle dans ce genre de confrontation. Ainsi, ce qui favorise paradoxalement la création individuelle est également ce qui, dans les institutions les plus « raides », est le plus fragile et susceptible d'être taxé d'imposture. C'est-à-dire que l'institution va identifier, et parfois à raison[5], comme relevant de l'imposture, ce qui vient remettre en cause ses normes. Aussi, nous pouvons donner trois exemples de ce problème entre innovation, institution et imposture.

---

[3] C'est-à-dire : 1/ soigner des individus sans questionner la remise en cause permanente de leur légitimité par les institutions que subissent ces derniers (donc sans doter l'individu de moyen d'interroger l'institution existante). 2/ ce qui entraine une tendance à « réparer » l'individuel sans proposer de reconstruction institutionnelle (ce qui ne permet d'engager le patient vers un travail collectif cherchant à imaginer de nouvelles institutions salutaires). 3/ *In fine*, cette perspective traduit des problèmes de domination politique en des problèmes psychologiques personnels.

[4] Par cette expression, nous voulons signifier que certaines institutions sont plus poreuses à l'émergence, l'entretien ou le développement du sentiment d'imposture chez ses membres, soit par son inaction inavouée ou délibérée face à ce phénomène, soit de manière directe par des actions ou décisions délibérées (Centeno et Bégin, 2015). On peut alors faire l'hypothèse qu'il serait possible d'étudier cette culture institutionnelle de l'imposture à partir des modèles utilisés pour étudier les cultures entrepreneuriales rendant possible les comportements à risques liés au sexisme ou à la corruption par exemple (Boisvert et Bégin, 1019).

[5] En effet, sur ce point, une recherche serait nécessaire pour distinguer l'imposteur du charlatan. Or, nous ne pouvons constater que, pour l'instant, et à titre individuel, que les sciences de l'éducation nous laissent démuni face à cette question.

Premièrement, la pluridisciplinarité, en tant que pratique d'enseignement ou de recherche, est à la fois fertile pour la création de nouvelles innovations pédagogiques, mais elle est également une pratique régulièrement taxée d'imposture (ou, en tout cas, une pratique qui rassemble des individus où le sentiment d'imposture est très fort). Par exemple, les sciences de l'éducation, pluridisciplinaires, hébergées au sein de l'ensemble hétéroclite universitaire des sciences humaines et sociales, présentent souvent des chercheurs se sentant peu légitimes face à leurs collègues appartenant à des disciplines universitaires comme la médecine ou la philosophie dont l'histoire, la culture et la position universitaire sont plus affirmées (Brems et al., 1994).

Deuxièmement, la polyvalence, comme conséquence d'une formation pluridisciplinaire, peut être conçue comme un déploiement des compétences d'un individu au sein d'une pluralité de champ d'activité ou de connaissance. Cette polyvalence est particulièrement poussée au sein de certaines professions du secteur de l'éducation, du social ou du paramédical. Celle-ci permet à ces professionnels de réagir efficacement dans des situations difficiles, mais également d'innover en croisant leurs différentes compétences. Néanmoins, cette polyvalence apparente également leur activité à un « bricolage » (Meunier et al., 2013) régulièrement dénigré par leurs collègues (où le champ de compétence est historiquement ou traditionnellement meiux défini). Ici, l'exemple du dénigrement, voire du mépris, que vivent les orthophonistes, en tant que professionnels où la polyvalence théorique et pratique sont une évidence, de la part de différents spécialistes du secteur médical ou éducatif, mieux placés au sein des institutions, est sans équivoque.

Troisièmement, l'empathie envers les personnes les plus vulnérables, est un savoir-faire (et souvent un signe d'une polyvalence étendue) qui permet une meilleure compréhension des problèmes complexes. Mais elle est régulièrement identifiée comme une imposture au sein de certaines professions éducatives ou sociales. Par exemple, cette empathie rend possible, le tact, en tant que compétence professorale préservant l'estime de soi des étudiants (Prairat, 2017, p. 91). En effet, si l'empathie permet d'innover dans son enquête grâce à la considération d'autres points de vue que le sien sur une situation, elle reste un savoir-faire qui suscite une grande méfiance de la part de certains professionnels prônant une approche plus rationnelle et plus « froide » émotionnellement. Ici, nous pouvons prendre l'exemple des conseillers principaux d'éducation (CPE) qui développent actuellement des trésors d'acrobaties entre, d'un côté, la remarquable intelligence émotionnelle déployée lors de leur

travail quotidien, et, d'autre part, les injonctions de leur hiérarchie et de l'administratif à un fonctionnement plus rapide, systématique, en un mot plus « carré » (Bouvier, 2007).

Ainsi, la pluridisciplinarité, la polyvalence, l'empathie sont trois manières, ou trois outils professionnels, permettant d'innover au sein des situations complexes, mais qui sont rejetées par les professionnels qui souffrent du syndrome de l'imposteur. Or, ce rejet de l'innovation s'explique par la présence d'institutions tellement fragiles dans leur légitimité qu'elles oppressent leurs membres par une autorité institutionnelle écrasante.

III. Sortir de l'imposture, devenir un bâtard ?

Face à cette articulation défaillante entre innovation, institution et imposture, il nous semble urgent de repenser le syndrome de l'imposteur en dehors de l'approche clinique individuelle et thérapeutique. En effet, si cette approche ne permet pas de prendre en compte l'aspect institutionnel, collectif et créatif de ce problème, il faut nous y prendre différemment pour penser l'imposture en sciences de l'éducation. C'est dans cet objectif que, pour ce dernier temps, nous mobilisons la philosophie de l'éducation pour résoudre ce problème : Comment reconstruire une autorité éducative pour que les enseignants qui, se sentant illégitimes, redeviennent capables d'interroger l'autorité institutionnelle ? L'objectif ici est de « challenger » l'émergence du syndrome de l'imposteur au sein des institutions universitaires par la construction théorique d'une sorte de nouveau syndrome, plus propice à l'innovation pédagogique ; le syndrome du bâtard.

Pour expliquer ce syndrome, revenons sur la définition même du bâtard. Celui-ci est tout d'abord discriminé sémantiquement par un réseau complexe de significations. Le bâtard est celui qui est né hors mariage, illégitime à la succession patrimoniale. Il n'est pas de race pure, il n'est pas reconnu à la naissance par son père aux yeux des institutions, il est l'hybride, le métisse, le sans-rang, le produit d'un mélange de race ou de classe. Bref, il est celui qui, par sa naissance, est illégitime aux yeux de tous. Son sentiment d'illégitimité le rapproche donc de l'imposteur, si ce n'est que le bâtard ne peut pas cacher cette imposture. Le bâtard se sait démasqué avant même que la pièce commence.

De plus, son besoin de reconnaissance est avoué, connu de tous, et en même temps impossible à combler. Il sait que le chemin droit de la légitimité lui est interdit. Il ne peut alors exceller qu'en se créant un nouveau chemin de vie, une nouvelle voie de reconnaissance là où

l'autorité institutionnelle ne l'attend pas. Le bâtard est fondamentalement celui qui doit créer sa place sociale, celui qui doit innover institutionnellement, pour être légitime là où l'imposteur ne peut prendre le risque de changer de posture. On notera que le bâtard, comme l'imposteur, ne peut se passer d'une autorité institutionnelle à cause de leur besoin de reconnaissance. Mais l'imposteur a un rapport *figé* envers celle-ci (c'est-à-dire que la charge du changement est tout entière de son côté) alors que le bâtard a un rapport *dynamique* envers elle (il équilibre la charge du changement entre lui et l'institution, et ainsi, rend créative la dialectique entre ces deux éléments). Si l'autorité institutionnelle refuse, ou méconnait, le bâtard *a priori*, alors il cherchera à prouver sa valeur en transformant l'institution en même temps qu'il se transformera.

Ainsi, cette figure du bâtard, distincte de celle de l'imposteur, peut prendre forme en sciences de l'éducation pour décrire ces nouveaux enseignants, qui, animés d'un fort sentiment d'imposture, vont s'épanouir dans des dispositifs, des méthodes ou encore des projets pédagogiques inhabituels ou contraires à la tradition fermée de l'académisme universitaire. Il peut s'agir de jeunes chercheurs montant un laboratoire junior pluridisciplinaire au lieu de se conformer à l'identité disciplinaire de leurs directeurs de recherche. Ou bien, on peut identifier cette jeune enseignante qui affectionnera et excellera dans les multiples responsabilités pédagogiques de son département grâce à une polyvalence travaillée et affutée. Enfin, l'empathie dont fera preuve ce nouvel enseignant lors de ces visites de stage ou du suivi de ses étudiants fera de lui un « prof à part », apprécié de ses étudiants, mais toujours un peu honteux de cette proximité face à ces collègues plus âgés. Face à ces différentes situations, les outils de l'innovation pédagogique mentionnés auparavant (pluridisciplinarité, polyvalence et empathie) nous semblent être autant de signes que de ressources pour ces enseignants « bâtards ».

A bien des égards, l'innovation pédagogique peut être conçue d'abord, mais pas uniquement, comme une pratique créative et subversive. Elle émerge souvent au moment où l'autorité institutionnelle ne suffit plus, où un manque se fait sentir, et qu'une réponse autoritaire, traditionnelle ou hiérarchique ne satisfait pas. Si l'innovation pédagogique permet alors de ressourcer les traditions éducatives, elle oblige les innovateurs de faire un pas de côté par rapport à la légitimité confortable qu'apporte l'autorité institutionnelle. Ce pas de côté, à la fois risqué mais vital, nous semble nécessaire à la pédagogie universitaire, tant les universités sont obligées, par leurs publics et leur place au sein de la société, de rester à l'écoute des évolutions de leur époque. L'épisode du COVID-19 en France et l'obligation institutionnelle

de la continuité pédagogique pour les universités ne sont que le dernier exemple de ces évolutions à la fois subies et nécessaires auxquelles doivent faire face les universités françaises.

Cette perspective philosophique est donc corrélée à une proposition normative forte pour la formation pédagogique propre à l'enseignement au niveau supérieur. Elle prône une formation résolument combative envers les automatismes, les routines et les traditions pédagogiques au sein des universités. Les jeunes enseignants doivent se sentir légitimes aux yeux de l'institutions pour innover, proposer, créer de nouvelles formules pédagogiques, de nouveaux rapports éducatifs, ou encore de nouveaux dispositifs d'études. Cela n'interdit évidemment pas le dialogue entre pairs, l'expertise didactique ou encore la vigilance du faillibilisme nécessaire à toute expérimentation, cependant l'importance de ce nouveau « design institutionnel » nous semble primordial (Goodin, 1998; McKenney & Reeves, 2014). Là où la tradition universitaire favorise encore trop souvent l'émergence du syndrome de l'imposteur chez ses nouveaux membres, il nous semble nécessaire de faire de la pédagogie universitaire une dynamique prônant à l'inverse une place pour tous ceux qui, se sentant bâtards, ont besoin d'espace pour s'épanouir et créer.

Conclusion

Être sereinement « l'autre dans l'autre »[6] n'est pas un petit problème. Nombreux sont les universitaires, et particulièrement les jeunes enseignants, qui souffrent au quotidien de ce sentiment d'imposture. L'université française, en tant qu'institution millénaire, n'est pas toujours très hospitalière envers ses membres et le poids de la tradition, des « recettes » et des conventions peut souvent être étouffant. C'est pourquoi, notre première hypothèse consiste à corréler l'émergence du syndrome de l'imposteur chez les universitaires en fonction du design institutionnel autoritaire ou traditionnel des universités. En somme, il s'agit de se demander si ce syndrome n'est pas une conséquence d'une logique de domination inavouée et impensée au sein des universités. Des enquêtes et des études empiriques seraient évidemment nécessaires pour étayer cette hypothèse, néanmoins, elle permet déjà de formuler l'esquisse d'une approche normative pour la formation à la pédagogie universitaire.

[6] « Le bâtard a un avantage, une technique. N'appartenant à aucun club, il ne peut se faire accepter dans un club qu'en prétendant appartenir à deux club. Être « l'autre dans l'autre ». Par exemple, à des colloques de philosophie, vous parlez éducation, et à des colloques d'éducation, vous parlez philosophie. Vous paraitrez alors crédibles dans les deux « clubs » tout en vous sachant vous-même étranger aux deux» (Rorty, 2019, p. 479).

En effet, à partir de la description clinique du syndrome de l'imposteur, nous nous sommes attachés à relever les effets de ce dernier sur les pratiques d'innovation pédagogique. Il nous est alors vite apparu que la peur d'être démasqué interdisait à l'imposteur d'innover, et ainsi de s'emparer des outils même de ces innovations pédagogiques, c'est-à-dire la pluridisciplinarité, la polyvalence et l'empathie. Là aussi, des études empiriques seraient nécessaires pour appuyer ce point, cependant, le fait d'être frileux envers l'usage de ces outils consiste bien un des freins les plus importants à l'expansion de la pédagogie universitaire en France. Par conséquent, et pour lutter contre cet obstacle à la fois psychologique et institutionnel, nous avons proposé normativement d'orienter la formation en pédagogie universitaire vers plus d'hospitalité envers les pratiques hybrides, les bricolages empiriques, les expérimentations en marge des habitudes, etc. En un mot, nous souhaitons user des armes de la pédagogie à l'université, dans l'objectif de transformer les imposteurs en bâtards.

C'est pourquoi, pour conclure, nous souhaitons finalement rappeler qu'au XIXème siècle, avant notre époque de renfermement normatif où ce qui s'écarte des normes devient l'insulte, les bâtards étaient définis comme « des enfants de l'amour », conçus d'un désir présent et têtu malgré toutes les interdictions. De plus, cette origine métisse et interdite est également partagée par la pédagogie[7], qui reste, comme le souligne Olivier Reboul, « un mot bâtard » (Reboul, 1984). Ainsi, il s'agit de faire en sorte que les innovateurs sortent enfin du silence (Viaud, 2015) pour créer et expérimenter au plein jour, et que les jeunes enseignants se forgent une autorité éducative qui prévaut à l'autorité institutionnelle. En un mot, nous souhaitons qu'un jour l'université devienne une institution où l'on ose s'abâtardir, et par la pédagogie inventer du nouveau.

Bibliographie

Bégin, L. (2015). Design institutionnel et intervention éthique. In E. Rude-Antoine (Ed.), *Un état des lieux de la recherche et de l'enseignement en éthique*. Paris. L'Harmattan. 89–101.

[7] « Je me demande d'ailleurs si le complexe des sciences de l'éducation vis-à-vis des autres sections universitaires […] que l'on pourrait considérer comme le complexe de l'enfant naturel (ou du bâtard) face à la famille légitime (et à sa noblesse), ne se retrouve pas dans le titre de ce second colloque : la comparaison / justification de la recherche en sciences de l'éducation au regard des « disciplines éponymes », c'est-à-dire des disciplines qui donnent leur nom aux sciences de l'éducation... » (Houssaye, 2016, p. 166).

Boisvert, Yves, and Luc Bégin (2019). Le service public face à la corruption systémique : faiblesse morale et vulnérabilité organisationnelle. *Revue francaise d'administration publique* N° 171, no. 3. 767–80.

Bouvier, A. (2007). Le CPE, moteur de changements organisationnels. *Recherches et Educations*, 15.

Brems, C., Baldwin, M. R., Davis, L., & Namyniuk, L. (1994). The imposter syndrome as related to teaching evaluations and advising relationships of university faculty members. *Journal of Higher Education*, *65*, 183–193.

Centeno, Jennifer, et Luc Bégin. (2015). *Les loyautés multiples: mal-être au travail et enjeux éthiques*. Montréal. Éditions Nota bene, Collection Bleue.

Chassange, K., & Callahan, S. (2017). « J'ai réussi, j'ai de la chance. . . Je serai démasqué »: Revue de littérature du syndrome de l'imposteur. *Pratiques Psychologiques*, *23*, 97–110.

Chrisman, S. M., Pieper, W. A., Clance, P. R., Holland, C. L., & Glickauf-Hughes, C. (1995). Validation of the Clance Imposter Phenomenon Scale. *Journal of Personality Assessment*, *65*(3), 456–467.

Clance, P. R. (1985). *The Imposter Phenomenon: Overcoming the Fear That Haunts Your Success*. Atlanta. Ed Peachtree Pub Ltd.

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.

Gail, M., & Clance, P. R. (1985). Treatment of the Impostor Phenomenon in Psychotherapy Clients. *Psychotherapy in Private Practice*, *3*(1), 71–81.

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.

Goodin, R. E. (1998). *The Theory of Institutional Design*. Cambridge. Cambridge University Press.

Haag, P. (2018). *L'expérience doctorale: Stress, santé, relation d'encadrement*. Thèse de doctorat, Paris 10.

Houssaye, J. (2016). De la naissance des philosophes de l'éducation en France. In A. Vergnioux (Ed.), *40 ans des sciences de l'éducation: L'âge de la maturité? Questions vives*. Caen. Presses universitaires de Caen. 165–178.

Kolligian, J., & Sternberg, R. J. (1991). Perceived fraudulence in young adults: Is there an 'impostor syndrome'? *Journal of Personality Assessment*, *56*(2), 308–326.

McKenney, S., & Reeves, T. C. (2014). Educational Design Research. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. New-York. Springer New York. 131–140.

Meunier, D., Lambotte, F., & Choukah, S. (2013). Du bricolage au rhizome: Comment rendre compte de l'hétérogénéité de la pratique de recherche scientifique en sciences sociales ? *Questions de communication*, *23*, 345–366.

Prairat, E. (2017). Une éthique professorale au service de l'estime de soi. *Éthique en éducation et en formation: Les Dossiers du GREE*, *3*, 84–96.

Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation: Analyse du discours pédagogique*. Paris. Presses universitaires de France.

Rey, C. (2014). *Quelle autorité pour nos enfants?* Toulouse. Éd. Erès.

Rorty, R. (2019). Autobiographie intellectuelle. *Archives de Philosophie*, *Tome 82*(3), 463–488.

Sakulku, J. (2011). The Impostor Phenomenon. *The Journal of Behavioral Science*, *6*(1), 75–97.

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.

Studdard, S. S. (2002). Adult women students in the academy: Impostors or members? *Journal of Continuing Higher Education*, *54*, 24–37.

Viaud, M.-L. (2015). *Les innovateurs silencieux: Histoire des pratiques d'enseignement à l'université, des années 1950 à 2010*. Grenoble. Presses universitaires de Grenoble.

Villwock, J. A., Sobin, L. B., Koester, L. A., & Harris, T. M. (2016). Impostor syndrome and burnout among American medical students: A pilot study. *International Journal of Medical Education*, *7*, 364–369.

Wisker, G. (2016). Toil and Trouble. In J. Smith, J. Rattray, T. Peseta, & D. Loads (Eds.), *Identity Work in the Contemporary University: Exploring an Uneasy Profession*. Rotterdam. Sense Publishers. 143–154.