



HAL
open science

Comment expliquer le dépôt différé du mémoire de fin d'études.

Serge Dupont, Gaëlle Meert, Benoît Galand, Frédéric Nils

► **To cite this version:**

Serge Dupont, Gaëlle Meert, Benoît Galand, Frédéric Nils. Comment expliquer le dépôt différé du mémoire de fin d'études.: Les cahiers de recherche du Girsef.. 2014. hal-00976884

HAL Id: hal-00976884

<https://hal.science/hal-00976884>

Preprint submitted on 10 Apr 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les Cahiers de recherche du Girsef

COMMENT EXPLIQUER LE DÉPÔT DIFFÉRÉ DU MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDE ?

Serge Dupont, Gaëlle Meert, Benoît Galand, Frédéric Nils

N°85 ▪ OCTOBRE 2011 ▪



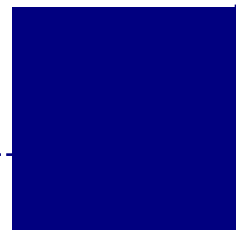
Le **Girsef** (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation) est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 au sein de l'Université catholique de Louvain. L'objectif central du groupe est de développer des recherches fondamentales et appliquées dans le domaine de l'éducation et de la formation. Les priorités de recherche du Girsef se déclinent aujourd'hui autour de trois axes, assumés par trois cellules :

- Politiques éducatives et transformations des systèmes d'enseignement
- Dispositifs, motivation et apprentissage
- Parcours de vie, formation et profession

Les **Cahiers de recherche du Girsef** sont une collection de documents de travail dont l'objectif est de diffuser des travaux menés au sein du Girsef et de la Chaire de pédagogie universitaire (CPU) ou auxquels sont associés des membres du Girsef ou de la CPU. Leur statut est celui d'une prépublication (*working paper*). En tant que tels, bien que chaque Cahier fasse l'objet d'une relecture par le responsable de la publication et par un membre du Girsef, la responsabilité finale de leur publication revient à ses auteurs. De plus, les Cahiers restent la propriété de leurs auteurs qui autorisent par leur mise en ligne leur reproduction et leur citation, sous réserve que la source soit mentionnée.

Les Cahiers de recherche du Girsef sont téléchargeables gratuitement sur notre site www.uclouvain.be/girsef ainsi que sur le site <http://hal.archives-ouvertes.fr/> et sur le site www.i6doc.com, où il est également possible de commander sous format papier le recueil des Cahiers parus dans l'année.

Responsable de la publication : Hugues Draelants
Secrétariat de rédaction : Dominique Demey
Contact : Dominique.Demey@uclouvain.be



COMMENT EXPLIQUER LE DÉPÔT DIFFÉRÉ DU MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDE ?

Serge Dupont, Gaëlle Meert, Benoît Galand, Frédéric Nils *

Le présent article propose une analyse d'un phénomène peu étudié dans la littérature jusqu'à présent : le dépôt différé du mémoire de fin d'étude. Dans une première partie, nous tentons de comprendre ce qu'est le mémoire ; plus précisément, nous répondons aux questions : d'où vient-il ? Quels sont les objectifs pédagogiques sous-jacents d'un tel travail ? Dans une deuxième étape, nous analysons l'ampleur du dépôt différé du mémoire à travers des données récoltées par le service d'étude de l'Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve. Nous analysons également l'effet de variables sociodémographiques sur ce phénomène. Dans une troisième étape, nous évaluons, sur base de deux études — l'une quantitative et l'autre qualitative — réalisées dans le courant de l'année 2009-2010, les déterminants du dépôt différé du mémoire. Enfin, nous proposons des pistes d'intervention afin de diminuer l'ampleur de ce phénomène.

Mots-clés : mémoire de fin d'étude, ampleur, échec, motivation, engagement, relation au superviseur

* Université Catholique de Louvain (Belgique)
Facultés universitaires Saint-Louis (Belgique)

Note d'auteurs

Cette recherche a été facilitée par un fond de recherche provenant du Fond de la Recherche scientifique (F.R.S.-FNRS). Les deux premiers auteurs ont contribué de manière égale à la présente recherche. Ce texte est une version remaniée d'une contribution présentée lors des XIIe Rencontres internationales du réseau REF (Réseau de recherche en éducation et en formation), les 12-13 septembre 2011 à Louvain-la-Neuve. Nous remercions les participants au symposium "l'accompagnement des thèses et mémoires" pour leurs commentaires.

La correspondance de cet article doit être adressée à Serge Dupont, Université catholique de Louvain, Place du Cardinal Mercier, 10, B-1348 Louvain-la-Neuve, Belgium.

E-mail: s.dupont@uclouvain.be

Introduction

Depuis de nombreuses années, des chercheurs se sont intéressés à la thématique de la réussite dans l'enseignement supérieur. De façon manifeste, cet intérêt s'est surtout porté sur les prédicteurs de la réussite en première année d'étude. Cette focalisation est probablement due à l'ampleur de l'échec à l'issue de cette année : il touche entre 55 et 60 % des étudiants universitaires en Communauté française (Galand, Neuville & Frenay, 2005 ; Nils & Lambert, 2011). Pourtant, certains d'entre eux échouent aussi au cours des années ultérieures. Comme l'a souligné Romainville (2000), il est important de ne pas se limiter à l'étude de l'échec durant le premier cycle mais bien de l'envisager tout au long du cursus. Dans cette perspective, le présent article résulte d'une analyse de l'échec des étudiants en dernière année. Plus précisément, nous explorons ici les facteurs qui prédisent l'échec à réaliser, dans les délais impartis, le travail le plus représentatif de cette dernière année : le mémoire.

De fait, dans la majorité des programmes universitaires, l'étudiant, pour réussir sa dernière année, doit réaliser un mémoire. Ce dernier cristallise une partie importante des objectifs fixés par l'université moderne en termes de formation. Par la réalisation de celui-ci, l'étudiant développe, de manière relativement autonome et responsable, différentes compétences inhérentes à la recherche académique : capacité de synthèse et de rédaction, mise en œuvre d'une méthodologie, élaboration d'hypothèses, planification, analyse, etc. Si l'étudiant

échoue à remettre le mémoire dans les délais prévus, il est ajourné et doit s'inscrire à nouveau en dernière année à l'université. Le dépôt différé consiste, donc, pour l'étudiant, à ne pas remettre le mémoire dans les délais fixés par le règlement universitaire (vers la fin du mois d'août). Celui-ci a des conséquences à la fois psychologiques et économiques. Certains étudiants abandonnent leurs études à cause du mémoire et n'obtiennent donc jamais leur diplôme. Par exemple, au Royaume-Unis, Garcia, Malott, & Brethower, (1998) ont montré que 25 pourcent des étudiants qui abandonnent leurs études le font à cause du mémoire (aucune donnée n'est disponible sur ce pourcentage en Belgique). En outre, il représente un coût pour les promoteurs, dans l'encadrement des étudiants réalisant le mémoire, et pour la société, dans le financement d'une année d'étude supplémentaire. Il est important de mentionner que l'échec que nous analysons dans le présent article diffère, de par ses conséquences, de celui qui touche les étudiants de première année à l'université. En effet, si le premier conduit généralement à l'obtention du diplôme avec une année de retard, le deuxième génère chez les étudiants des risques importants de réorientation dans d'autres programmes ou encore d'abandon des études.

L'objectif de cet article consiste à proposer une vision globale de ce qu'est le mémoire et des facteurs prédisant son dépôt différé. Nous subdivisons notre apport en quatre parties. Dans la première d'entre elles,

nous définissons ce qu'est le mémoire. Par une démarche historique, nous essayons de comprendre à quels objectifs de formation il correspond pour l'étudiant, quelle est la nature de ce travail et enfin quelle est sa spécificité par rapport aux autres méthodes d'évaluation. Dans une deuxième étape, nous analysons l'ampleur du dépôt différé du mémoire à travers des données récoltées par le service d'étude de l'Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve (Belgique). Ces données, collectées auprès d'une cohorte complète d'étudiants de dernière année, comprennent notamment

les informations suivantes : réussite/échec en dernière année, programme d'étude, note au mémoire et données sociodémographiques. Nous analysons également les liens entre ces variables et le dépôt différé du mémoire. Dans une troisième étape, nous chercherons à identifier, sur base de deux études (l'une qualitative, l'autre quantitative) réalisées dans le courant de l'année 2009-2010, les principaux prédicteurs du dépôt différé du mémoire. Enfin, nous proposons des pistes d'intervention afin de diminuer l'ampleur de ce phénomène.

1. La nature et la spécificité du mémoire

L'étude d'un phénomène peut-elle se faire indépendamment d'une compréhension du contexte de son émergence ? Nous pensons qu'avant d'étudier le dépôt différé du mémoire, il est important de bien connaître ce qu'est le mémoire. Quelle est son origine ? A quels objectifs de formation correspond-t-il ? Afin de répondre à ces différentes questions, nous avons examiné des recherches réalisées par des historiens de l'université.

Entre le 17^{ème} et le 18^{ème} siècle, le mémoire était une communication scientifique qu'un savant présentait devant une académie scientifique. A cette époque, la science était principalement le fait de savants isolés qui n'appartenaient pas à des institutions universitaires (Verger, 1994). L'université avait pour objectif la transmission et la gestion du savoir (Renaut, 2002). Dans cette perspective, l'enseignement était caractérisé par la lecture des textes – lectio –

des auteurs classiques importants (Ruegg, 2003). A la fin des études, l'étudiant devait présenter et discuter une thèse devant un jury qui ensuite lui octroyait le diplôme. L'historien des universités Ruegg (2003) affirme que cette thèse ne représentait que quelques pages imprimées et n'avait pas de réelle valeur scientifique. Il faut attendre le début du 19^{ème} siècle pour voir se dessiner une nouvelle image de l'université qui se traduira par l'apparition d'un mémoire scientifique que l'étudiant devra réaliser pour clôturer son cursus. L'initiateur principal de ce mouvement est Humboldt qui – en collaboration avec les idéalistes allemands (Schleiermacher, Fichte et Schelling) – fonda l'université de Berlin en 1810 avec l'objectif principal de réformer l'université moyenâgeuse.

L'université humboldtienne s'axe autour de trois principes qui s'articulent les uns aux autres ; ils se reflèteront dans les objectifs

pédagogiques sous-jacents à la réalisation du mémoire. Premièrement, la science devient l'objet principal de l'université. La conception de la science universitaire est organique : bien qu'elle se spécialise en différentes disciplines, elle doit systématiquement se rattacher au tout, à un idéal métaphysique (Berner, 2009). Selon Schelling (1803) : « Celui qui s'adonne à une science déterminée doit apprendre la place qu'elle occupe au sein du tout et l'esprit particulier qui l'anime, de même que son mode de développement — ce par quoi elle se rattache à la construction harmonieuse de la totalité ». Cette place de la science au sein de l'université se caractérisera au début du 19^{ème} siècle par l'émergence de séminaires, de laboratoires, de revues scientifiques et d'échanges entre les professeurs et les universités (Charle, 2003).

Deuxièmement, la science est autonome. Elle devient la recherche pure du vrai indépendamment de son utilité sociale ou politique. Cette recherche universitaire se veut désintéressée et sans ingérence venant de l'extérieur : c'est la liberté académique (Ruegg, 2003).

Le troisième principe est celui de la formation par la science. Contre le système moyenâgeux impliquant un maître et des étudiants qui reçoivent passivement le savoir, l'université moderne définit un étudiant autonome, responsable et participant lui-même à « l'art du savoir » selon l'expression de Fichte (Ruegg, 2003). Par conséquent, l'étudiant doit avoir la possibilité de choi-

sir ses cours (qui ne sont pas obligatoires) et de participer aux séminaires selon ses propres intérêts. En outre, il n'est plus soumis aux examens constants : ceux-ci sont dorénavant repoussés à la fin de l'année ou du cursus afin de permettre à l'étudiant d'apprendre le plus librement possible (Ruegg, 2003). Les professeurs enseignent une culture générale — *Bildung* — qui préside à la formation de l'esprit et prépare à la liberté. Progressivement, ils enseignent leur spécialité scientifique en reproduisant le processus par lequel ils effectuent de la recherche : la méthode du questionnement scientifique (Lipovetsky, 1979 ; Renault, 2009). L'étudiant s'initie à la science par cette observation de l'intelligence produisant de la connaissance. Il est important de noter que désormais le professeur devait être docteur, c'est-à-dire accepté par la communauté scientifique (Klinge, 2003). Selon Schelling (1803), la formation universitaire consiste en une règle essentielle : « Apprends seulement afin de créer toi-même. Seul ce pouvoir divin de production rend véritablement homme, sans lui l'on est qu'une machine assez intelligemment agencée ». Tout l'apprentissage était destiné à cette étape de production qui marquait l'entrée de l'étudiant dans la communauté scientifique. Cela se traduisait par la réalisation d'une « Masterpiece » — le mémoire — en fin de cursus, qui attestait de l'esprit scientifique de l'étudiant (Ruegg, 2003). L'individu diplômé, c'est-à-dire formé par la science libre et autonome, était destiné à participer au développement moral et spirituel de la nation.

Cet aperçu historique sur le mémoire permet de clarifier sa spécificité et sa nature. L'idée pédagogique qu'il sous-tend est la production de connaissance et l'initiation à l'esprit scientifique. Sa réalisation implique pour l'étudiant une autonomie, une démarche personnelle et scientifique ainsi qu'une collaboration régulière avec un professeur qui encadre sa recherche. C'est un travail long qui s'étale durant une année voire même deux années ; le nombre de

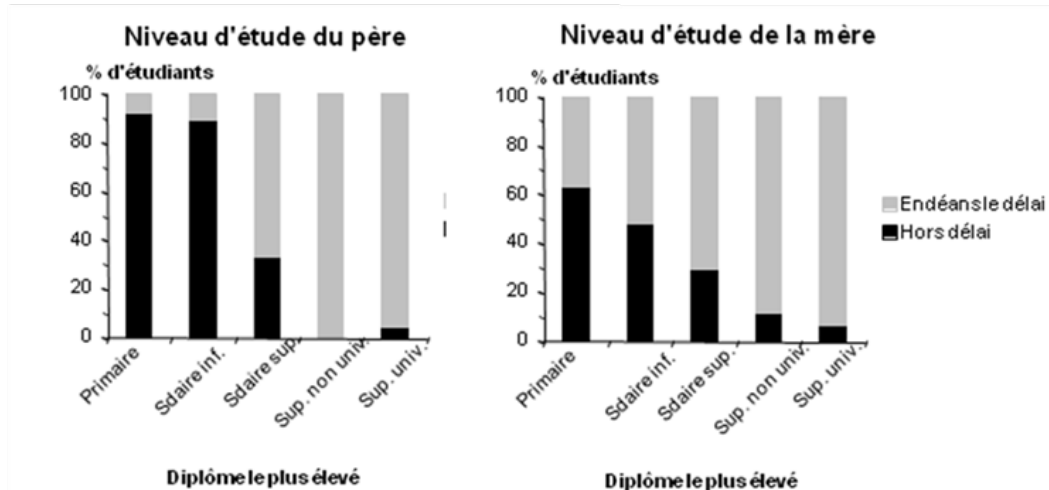
crédits qu'il représente - entre 15 et 30 ECTS à l'Université catholique de Louvain - lui confère une place importante dans l'évaluation globale de la dernière année. Ces caractéristiques le distinguent des autres méthodes d'évaluation qui sont en quelque sorte une préparation au mémoire, l'étudiant apprenant progressivement la démarche scientifique qu'il appliquera finalement lui-même dans le mémoire.

2. L'ampleur du dépôt différé du mémoire

Notre second objectif est d'une part d'étudier l'ampleur du dépôt différé du mémoire et d'autre part de l'analyser en fonction du contexte académique et de variables socio-démographiques (Kerckhof, Nils & Galand, 2010a). A cette fin, nous avons eu accès aux données récoltées par le service d'étude (SET) de l'Université catholique de Louvain. Pour tous les étudiants inscrits en dernière année lors de l'année académique 2009-2010, la base de données comprenait les informations suivantes: la réussite/échec en dernière année, le programme d'étude, la note au mémoire ainsi que des données sociodémographiques pour chaque étudiant telles que le genre, l'âge, la nationalité et le diplôme des parents. Nous avons conservé les données des étudiants inscrits aux programmes comprenant au moins 10 inscrits. La base de données qui a été analysée comprenait les données de 2907 étudiants inscrits dans 47 programmes d'études différents. Le taux global de dépôt différé est de 17%.

2.1. Liens avec les variables socio-démographiques

L'achèvement dans les délais du mémoire est lié significativement au genre des étudiants, $\chi^2(1) = 4.43, p = .03$. La fréquence de dépôt différé du mémoire est de 19% chez les étudiants de sexe masculin et de 16% chez les étudiants de sexe féminin. Le rapport de probabilité indique que les étudiants ont 1.26 fois plus de chance de différer la remise de leur mémoire s'ils sont de sexe masculin. Par ailleurs, une corrélation négative et significative ($r = -.26, p < .01$) est observée entre l'achèvement du mémoire et l'âge de l'étudiant. Les étudiants qui diffèrent la remise de leur mémoire ($M = 28.50, SD = 7.6, Min - Max = 22 - 65$) sont en moyenne plus âgés que les étudiants qui le rendent dans les délais ($M = 24.9, SD = 4.3, Min - Max = 21 - 59$).



Note concernant le nombre d'étudiants pour chaque catégorie. Pour le diplôme du père : primaire: N = 60 ; secondaire inférieur N = 167 ; secondaire sup: N = 356 ; supérieur non universitaire: N = 556 ; supérieur universitaire: N = 913. Pour le diplôme de la mère : primaire: N = 54 ; secondaire inférieur N = 164 ; secondaire supérieur: N = 411 ; supérieur non universitaire: N = 875 ; supérieur universitaire: N = 556.

Graphique 1. Pourcentage d'étudiants ayant remis leur mémoire dans les délais (en gris) et n'ayant pas remis leur mémoire dans les délais (en noir) en fonction du niveau d'étude du père (à gauche) et de la mère (à droite)

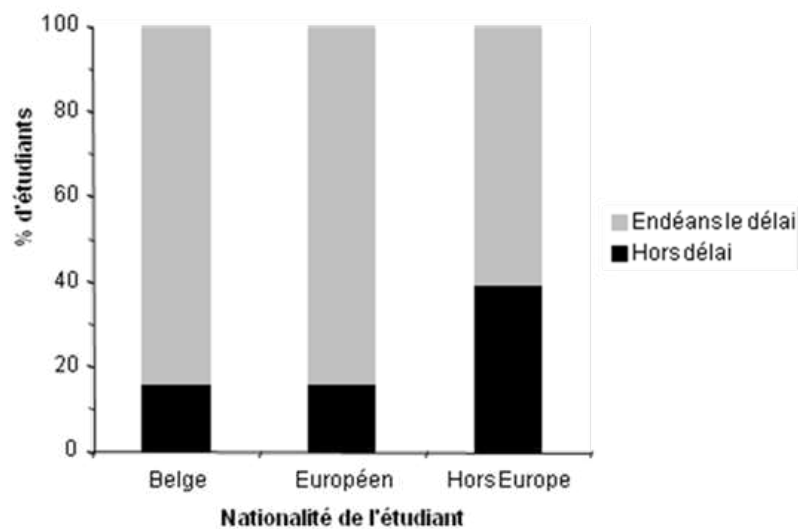
L'achèvement du mémoire dans le temps imparti est également lié au niveau d'étude du père, $\chi^2(4) = 1109.05, p < .01$, et de la mère, $\chi^2(4) = 295.24, p < .01$. Le nombre d'étudiants qui postposent la remise de leur mémoire est plus important quand le niveau d'étude des parents est bas (voir Graphique 1). Des analyses croisées montrent que c'est surtout le niveau du diplôme du père qui joue un rôle important. En effet, le taux de dépôt différé est très important (de 75 à 100%) si le niveau de diplôme du père est faible (i.e., primaire ou secondaire inférieur), quel que soit le niveau de diplôme de la mère. L'effet du diplôme des parents a également été examiné en fonction de l'âge des étudiants (étudiants de moins de 28 ans vs. étudiants de 28 ans et plus).

Il est significatif pour les deux groupes d'âge, avec un effet qui semble moins marqué pour le groupe des étudiants de 28 ans et plus (adultes en reprise d'étude). Enfin, la nationalité (belge, européenne, hors européenne) semble également associée à la remise du mémoire dans les délais. Les étudiants provenant de pays non-européens sont 3.4 fois plus susceptibles de différer la remise de leur mémoire que les étudiants belges, $\chi^2(1) = 49.55, p < .01$, et que les étudiants provenant d'un autre pays européen, $\chi^2(1) = 29.10, p < .01$ (voir Graphique 2). La fréquence de dépôt différé du mémoire ne varie pas entre les étudiants belges et les étudiants provenant d'un autre pays européen, $\chi^2(1) = 0.00, p > .10$. Il est à noter que les étudiants non-européens sont en

Dépôt différé du mémoire de fin d'étude

moyenne plus âgés ($M = 31.5, SD = 6.5$) que les étudiants belges ($M = 25.1, SD = 5.0$) et les étudiants européens ($M = 26.1, SD = 4.4$). Cependant, l'effet de la nationalité ne semble pas entièrement expliqué par cette caractéristique. En effet, les résultats décrits ci-dessus sont répliqués chez les étudiants de moins de 28 ans. Par contre, le profil des résultats diffère chez les étudiants de 28 ans et plus. Chez ces derniers, le taux de dépôt différé est tout aussi important chez les étudiants belges (42%) que chez

les étudiants non-européens (42%), $\chi^2(1) = 0.01, p > .10$. Ce taux est par contre moins élevé chez les étudiants provenant d'un autre pays européen (26%) que chez les étudiants belges, $\chi^2(1) = 5.71, p = .02$, et les étudiants non-européens, $\chi^2(1) = 4.11, p = .04$. Ces résultats devraient être davantage explorés en prenant en compte la situation spécifique des adultes en reprise d'étude en fonction de leur nationalité (occupation professionnelle, source de financement des études, ...)



Graphique 2. Pourcentage d'étudiants ayant remis leur mémoire dans les délais (en gris) et n'ayant pas remis leur mémoire dans les délais (en noir) en fonction de la nationalité de l'étudiant.

Ces analyses permettent de dresser un profil sociodémographique des étudiants qui diffèrent la remise de leur mémoire dans un contexte universitaire. La fréquence de dépôt différé est plus importante chez les étudiants de sexe masculin, chez les

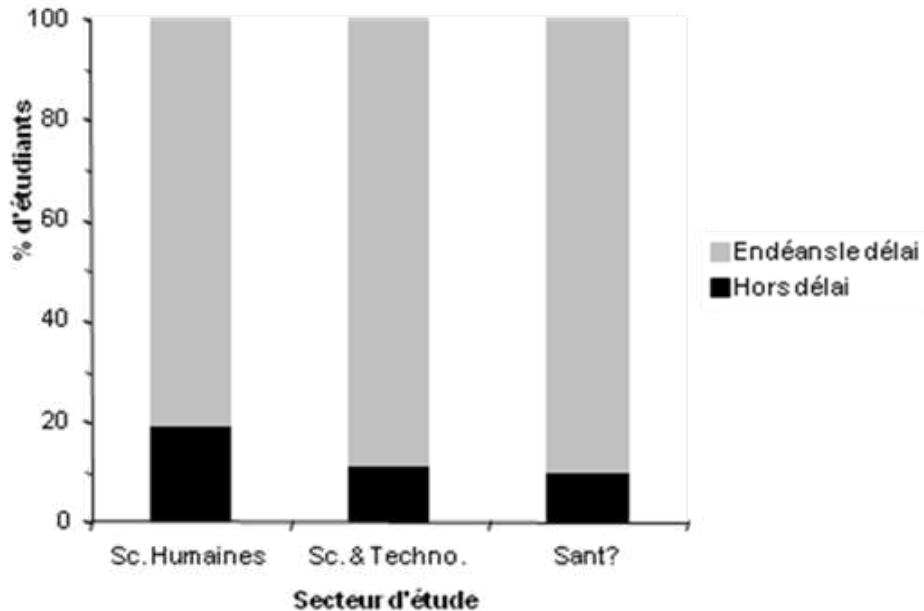
étudiants relativement âgés, chez les étudiants dont le niveau d'étude des parents (essentiellement du père) est faible et chez les étudiants de nationalité hors-européenne.

2.2. Effet du contexte académique

Nous avons ensuite examiné la fréquence de dépôt différé en fonction du contexte académique, et plus précisément en fonction du secteur d'étude et du programme d'étude.

L'achèvement du mémoire dans les délais est significativement lié au secteur dans lequel le programme d'étude de l'étudiant s'inscrit (sciences humaines, sciences et technologies, et santé). La fréquence du dépôt différé est plus importante dans le secteur des sciences humaines que dans le secteur de la santé, $\chi^2 (1) = 22.54, p <$

.01, et dans le secteur des sciences et technologies, $\chi^2 (1) = 11.47, p < .01$ (voir Graphique 3). La probabilité de ne pas remettre le mémoire dans les délais est 2.18 fois plus importante chez un étudiant du secteur de sciences humaines que chez un étudiant du secteur de la santé et est 1.85 fois plus importante chez un étudiant du secteur de sciences humaines que chez un étudiant du secteur des sciences et technologies. La fréquence de dépôt différé du mémoire ne diffère par contre pas dans le secteur de la santé et celui des sciences et technologies, $\chi^2 (1) = 0.29, p > .10$.



Graphique 3. Pourcentage d'étudiants ayant remis leur mémoire dans les délais (en gris) et n'ayant pas remis leur mémoire dans les délais (en noir) en fonction du secteur d'étude.

Dépôt différé du mémoire de fin d'étude

Un examen du taux de dépôt différé au sein du secteur des sciences humaines montre une grande variabilité de ce taux entre les différents programmes. Le taux moyen est de 23% avec un écart-type de 15%. Le taux le plus faible et le plus élevé sont respectivement 4% et 57%.

Cette variabilité du taux de dépôt différé en fonction du programme d'étude est moins importante dans le secteur de la santé et dans le secteur des sciences et technologies. Dans le secteur de la santé, le taux moyen est égal à 10% avec un écart-type de 11%, l'étendue des taux allant de 0 à 31%. Dans le secteur sciences et technologies, le taux moyen est de 10%, avec un écart-type de 6.5% et une étendue allant de 0 à 22%.

Par ailleurs, l'achèvement du mémoire n'est pas significativement lié au type de master poursuivi, à savoir un master en un an (60 crédits), un master en deux ans (120 crédits) ou un master complémentaire (60 crédits), $\chi^2(2) = 3.23, p > .10$. Au sein des masters en deux ans, l'étudiant choisit une finalité (approfondie, didactique ou spécialisée). Cette variable n'est pas non plus significativement liée au dépôt du mémoire, $\chi^2(2) = 2.91, p > .10$. Parmi les données relatives au contexte académique dont nous disposons, nous avons pu mettre en évidence l'importance du secteur d'étude. La fréquence du dépôt différé du mémoire est plus importante dans le secteur des sciences humaines que dans le secteur de la santé et dans le secteur des sciences et technologies. Ce résultat pourrait être lié à l'ampleur du travail de recherche à effectuer pour les

mémoires en science humaine - les thèses étant plus longues à terminer en sciences humaines que dans le secteur des sciences. Notons également l'importante variabilité de ce phénomène entre les différents programmes d'étude au sein du secteur des sciences humaines, qui mériterait sans doute une étude plus approfondie.

2.3. Synthèse

Nous avons vu que le pourcentage de dépôt différé du mémoire de fin d'étude était de 17% au sein d'une université de la communauté française. Cette ampleur n'est pas négligeable. Elle montre l'importance de considérer ce phénomène et d'identifier les potentiels facteurs de risque afin d'envisager des pistes de prévention. Par ailleurs, l'échec à remettre le mémoire dans les temps impartis était associé à des variables démographiques telles que l'âge, le diplôme des parents et le sexe. Cette réalité pose des questions quant à un possible effet de l'enseignement supérieur sur les inégalités sociales initiales entre les étudiants. En effet, malgré que les étudiants aient réussi les années précédant la réalisation du mémoire, le diplôme des parents influence toujours l'échec en dernière année. Plus précisément, c'est surtout le diplôme du père qui influence la remise différée du mémoire. Ce résultat est surprenant car, en première année à l'université, c'est le diplôme de la mère qui est associé à l'échec des étudiants (Galand et al., 2005). Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'une troisième variable expliquerait cette relation comme par exemple les ressources économiques

familiales. En effet, celles-ci, dans le cas où elles sont faibles, pourraient, par exemple, obliger l'étudiant à travailler lors de sa dernière année d'étude. En conséquence, il aurait plus de difficulté à clôturer le mémoire dans les délais. De futures recherches sont nécessaires pour comprendre cette relation entre le diplôme du père et le dépôt différé du mémoire de fin d'étude. Nous avons également vu que le taux de remise différée du

mémoire variait en fonction du secteur d'étude et des programmes d'étude. Alors qu'à l'intérieur du secteur des sciences et technologies et du secteur de la santé, le taux est relativement homogène; dans le secteur des sciences humaines il varie entre 4% et 57%. Ceci démontre l'intérêt d'étudier le phénomène du dépôt différé du mémoire de fin d'étude en tenant compte du contexte de chaque programme plutôt qu'au niveau des secteurs.

3. Les prédicteurs du dépôt différé du mémoire

Quels sont les facteurs qui expliquent la remise différée du mémoire ? Pour le moment, très peu d'études se sont intéressées à cette thématique. De plus, les rares études existantes utilisent uniquement des méthodes qualitatives comprenant un échantillon fort restreint; n'analysent qu'un seul facteur à la fois ; et se concentrent sur le ressenti de l'étudiant réalisant le mémoire plutôt que sur l'analyse de l'échec de ce dernier à remettre le mémoire dans les délais. Par exemple, Todd, Bannister et Cluegg (2004) ont analysé le ressenti des étudiants lorsqu'ils réalisent le mémoire de baccalauréat (le système anglais prévoit un mémoire en troisième année d'étude dans l'enseignement supérieur). Ils ont montré que ceux-ci sont, en général, motivés et intéressés à réaliser ce travail car il leur permet d'apprendre par eux-mêmes et de développer de nouvelles compétences. Par contre, ils rencontrent certaines difficultés pratiques dans la récolte et l'analyse des données. Silen (2003) a constaté que les étudiants, lorsqu'ils réalisent le mémoire,

vivent des périodes de frustration et de stimulation et que dans la mesure où ils ressentent de la solitude, ils réussissent moins bien. D'autres études empiriques ont montré l'influence négative d'une tendance personnelle à la procrastination et de mauvaises stratégies de *coping* face aux difficultés rencontrées lors de la réalisation du mémoire (Collins, & Onwuegbuzie, 2003 ; Muszynski, & Akamatsu, 1991).

Donc, les variables étudiées sont peu nombreuses et n'analysent pas directement le dépôt différé du mémoire. Pour répondre à ce manque dans la littérature, nous avons réalisé deux études (une quantitative et une qualitative) dans le courant de l'année 2009-2010. Elles adoptent une approche intégrative et exploratoire (Kerckhof, Nils & Galand, 2010b). En effet, nous considérons que le dépôt différé du mémoire — tout comme la réussite en première année de l'enseignement supérieur (Galand, De Clercq, Frenay & Dupont, 2011 ; Tinto, 1997) — ne peut pas être exclusivement

expliqué par un seul facteur ; au contraire, une pluralité d'entre eux, représentant différentes facettes de la vie de l'étudiant, participent à l'explication de ce phénomène. Nous présentons de manière résumée les deux études dans le point ci-dessous. Dans une mise en perspective, nous approfondirons les résultats principaux.

Certaines questions plus précises ont également accompagné le développement de notre étude du dépôt différé du mémoire. Les recherches basées sur les théories sociocognitives postulent que la performance passée est un prédicteur important de la réussite à une tâche. Ce lien est médiatisé par les croyances que les étudiants développent sur leur capacité à pouvoir réaliser la tâche en question (Bandura, 1997 ; Galand & Bourgeois, 2006). En d'autres termes, le fait qu'un étudiant inscrit en dernière année à l'université ait réussi les années précédentes devrait augmenter sa confiance en ses propres capacités à réussir la dernière année ; ce qui expliquerait la remise dans les délais de son mémoire. Donc, selon cette théorie, il est difficilement explicable que des étudiants diffèrent la remise de leur mémoire au-delà des délais. Notre hypothèse est que le mémoire est perçu par les étudiants comme une tâche fondamentalement différente de ce qu'ils ont réalisé au cours de leur parcours universitaire antérieur. Par conséquent, la performance passée n'aurait pas d'impact sur les croyances d'efficacité personnelle envers le mémoire. En outre, la théorie de l'autodétermination postule qu'une personne sera motivée à réussir une tâche si celle-ci rencontre ses intérêts

personnels (Deci & Ryan, 2008 ; Deci & Ryan, 2000). En l'occurrence, les étudiants qui réalisent leur mémoire ont choisi d'une part les études dans lesquelles ils se sont déjà investis durant quatre années et d'autre part le sujet du mémoire sur lequel ils travaillent. Ils devraient en conséquence être très motivés à le terminer dans les délais. Comment expliquer que certains d'entre eux diffèrent la remise de leur mémoire au-delà des délais ?

3.1. Etude quantitative

Cadre conceptuel. La littérature concernant le dépôt différé du mémoire étant très restreinte, deux champs de recherche ont été principalement sollicités dans le cadre de cette étude : la réussite des étudiants en première année dans l'enseignement supérieur et la persistance des étudiants réalisant un doctorat (Galand, Nils & Dupont, 2011). Les variables analysées ont été sélectionnées en fonction de leur pertinence a priori pour l'étude du dépôt différé du mémoire. Elles représentaient le background socioculturel (l'âge, le genre et le diplôme des parents), l'environnement académique (la performance passée, la préparation (au niveau méthodologique et théorique) que l'étudiant perçoit avoir reçue de l'institution et le sentiment d'identification à l'institution), le support perçu (de la part des proches, des pairs et du promoteur), la motivation à réaliser le mémoire (les buts poursuivis, la perception de la valeur du mémoire et les croyances d'efficacité personnelle pour la réalisation du mémoire) et l'engagement dans le mémoire (au niveau émotionnel, cognitif et comportemental).

Objectifs. L'objectif de cette étude était d'offrir une première perspective intégrative des facteurs pouvant affecter le dépôt différé du mémoire. Plus précisément, nous avons réalisé une étude prospective afin d'identifier les prédicteurs les plus puissants de ce phénomène lorsque les variables relatives au background socio-culturel, à l'environnement académique, au support perçu, à la motivation à réaliser le mémoire et à l'engagement dans le mémoire sont étudiées ensemble.

Echantillon. 341 étudiants (entre 22 et 54 ans) en dernière année à l'université ont participé à l'étude. Ceux-ci provenaient de différentes facultés en sciences humaines et en sciences de la santé. L'échantillon comprenait 39 adultes en reprise d'étude (plus de 28 ans), assistant aux cours avec un horaire adapté.

Méthode. Des questionnaires auto-rapportés mesurant les différentes variables ont été administrés durant les cours réguliers au Printemps 2010. La participation était volontaire et respectait les règles déontologiques. En septembre 2010, les facultés participant à la recherche ont été contactées afin d'obtenir la liste des étudiants qui avaient remis leur mémoire dans les délais. Le nombre de variables étant important, les analyses ont été effectuées en deux étapes afin d'éviter des problèmes de multicollinéarité. Premièrement, des modèles multivariés comprenant différentes variables regroupées selon des critères théoriques ont été testées. Ensuite, les variables significatives de l'étape précédente ont été regroupées dans un modèle multivarié final.

Résultats. Les résultats ont montré que trois variables étaient principalement associées au dépôt différé du mémoire chez les étudiants de moins de 28 ans (échantillon excluant les adultes en reprise d'étude): les croyances d'autoefficacité (Bandura, 1997), le soutien des pairs (Fass et Tubman, 2002) et le conflit de rôle (Westman, 2001). En résumé, les étudiants qui diffèrent la remise de leur mémoire ont un faible sentiment d'efficacité personnelle pour la réalisation de leur mémoire, perçoivent peu de support de la part des autres étudiants et éprouvent des difficultés à concilier la réalisation de leur mémoire avec les autres aspects de la vie. Les analyses de médiations suggèrent que l'engagement comportemental (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004) explique l'impact des croyances d'autoefficacité personnelle et du conflit de rôle sur le dépôt différé du mémoire de fin d'étude. Les étudiants ayant des difficultés à gérer les différents aspects de leur vie et ayant un faible sentiment d'efficacité personnelle pour la réalisation de leur mémoire seraient moins engagés dans sa réalisation. En outre, les résultats des analyses portant sur l'ensemble de l'échantillon (incluant les adultes en reprise d'étude) ont montré que les adultes en reprise d'étude postposaient plus la remise de leur mémoire. Les études futures devraient explorer les raisons pour lesquelles les adultes en reprise d'étude éprouvent plus de difficultés à remettre dans les délais leur mémoire, en tenant compte de leurs caractéristiques spécifiques.

3.2. Etude qualitative

Cadre conceptuel. Dans cette étude, nous nous sommes inspirés d'études qualitatives effectuées sur des étudiants qui réalisent un doctorat. Celles-ci soulignent l'importance capitale de la relation avec le promoteur (Lovitts, 2001). En outre, elles mettent en évidence l'importance pour les étudiants doctorants d'être guidés, d'être au clair quant aux objectifs qu'ils doivent atteindre et d'identifier les attentes à la fois implicites et explicites afin de persister dans la réalisation de la thèse (Gardner, 2007).

Objectifs. L'objectif premier était d'analyser comment les étudiants qui ont postposé la remise de leur mémoire vivent la réalisation de ce dernier. L'objectif second était d'obtenir des contenus nouveaux permettant de générer de nouvelles hypothèses testables dans un cadre empirique.

Echantillon. L'échantillon était composé de dix étudiants en sciences humaines ayant postposé le dépôt de leur mémoire. Nous avons également interviewé cinq psychologues du service d'aide aux étudiants qui assistent ces derniers dans les difficultés qu'ils rencontrent lors de la réalisation du mémoire.

Méthode. Les interviews étaient ouvertes et respectaient la technique dite de Funel (Nils & Rimé, 2003). Celle-ci consiste à poser des questions générales qui sont ensuite approfondies de manière plus précise en fonction des réponses des participants.

Cette technique est particulièrement à propos pour la démarche exploratoire et prospective que nous avons adoptée car elle permet de faire émerger des contenus qui n'étaient pas initialement pris en compte dans le guide de questions. Plus précisément, les questions générales s'articulaient autour de cinq facettes : la relation au promoteur, la relation avec les autres étudiants, la réalisation du mémoire, les difficultés opérationnelles (d'ordre méthodologique et au niveau de l'écriture) et les émotions que les étudiants ressentaient durant la réalisation du mémoire. Le contenu des interviews a été enregistré avec l'accord des participants. Ensuite, une analyse des prises de note et des transcriptions a permis de générer des tendances générales qui ont été regroupées en différentes thématiques.

Résultats. Différentes thématiques émergent du contenu des interviews ouvertes. La première thématique récurrente est relative à l'importance de la relation entre le promoteur et l'étudiant dans le dépôt différé du mémoire. Les étudiants ont mentionné des problèmes de communication : ils avaient peur de prendre contact avec le promoteur ; ils ne recevaient pas de feedbacks constructifs ou même pas de feedback du tout. Ces problèmes se traduisaient par un sentiment de solitude et un manque de repères concernant la direction que leur travail devait prendre. Une autre thématique qui a émergé des interviews concernait un blocage à commencer à travailler ou encore à clôturer le mémoire. Enfin un dernier aspect du dépôt différé du mémoire était

relatif à la perception d'énormité qui caractérise, chez les étudiants, le mémoire. Cette perception se traduisait par un stress constant dans la réalisation du mémoire ainsi que par un manque de confiance à pouvoir le réaliser.

3.3. Mise en perspective

Dans le point présent, nous détaillons les principaux résultats des deux études brièvement présentées ci-dessus. Ils sont reportés à travers ces quatre questions : (1) Le dépôt différé est-il lié à l'engagement comportemental dans la tâche ? (2) Le dépôt différé est-il lié à la motivation des étudiants ? (3) Le dépôt différé du mémoire est-il lié au soutien perçu ? (4) Le dépôt différé du mémoire est-il lié aux affects négatifs ? Dans chacune des réponses, nous soulignons certaines limites de notre approche et nous proposons de nouvelles questions de recherche. En outre, nous illustrons nos propos par des citations issues des interviews qualitatives réalisées avec des étudiants ayant différé la remise de leur mémoire.

Le dépôt différé est-il lié à l'engagement comportemental dans la tâche ?

Une première hypothèse que nous pourrions formuler est que le dépôt différé est dû essentiellement au manque d'implication de l'étudiant dans le mémoire : celui-ci ne travaille pas assez. L'engagement comportemental concerne les efforts entrepris par un étudiant vis-à-vis d'une tâche. Un des résultats les plus

consistants dans la littérature est que moins un étudiant est engagé dans les activités scolaires, plus il les abandonne (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008 ; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004 ; Skinner, Furrer, Marchand, & Kinderman, 2008). Les interviews n'ont pas confirmé un manque d'engagement de la part des étudiants ayant postposé la remise de leur mémoire. Mais il convient d'interpréter le discours de ces étudiants avec nuance ; en effet, déclarer pour un étudiant ne pas s'engager sur son mémoire n'est peut-être pas le discours le plus socialement désirable. Par contre, les données quantitatives que nous avons récoltées appuient cette hypothèse : l'engagement comportemental est le prédicteur le plus puissant du dépôt différé du mémoire. Plus un étudiant s'investit et fait des efforts dans la réalisation de son mémoire, moins il diffère sa remise.

Une autre hypothèse que nous pourrions développer vis-à-vis du dépôt différé est relative à une incapacité à commencer à faire des efforts sur le mémoire. En d'autres mots, est-ce que la procrastination, qui est un trait de personnalité consistant à différer le commencement d'une action tout en sachant que le résultat sera pire après (Steel, 2007), est associée au dépôt différé du mémoire ? Les résultats de notre étude quantitative qui comportait une mesure de procrastination ne soutiennent pas cette hypothèse. Ce qui serait en jeu dans le dépôt différé ne serait donc pas relatif à un trait de personnalité de l'étudiant mais bien à un manque d'engagement de sa part dans la tâche du mémoire en tant que telle.

Le dépôt différé est-il lié à la motivation des étudiants ?

On peut se demander aussi si le dépôt différé du mémoire de fin d'étude n'est pas en relation avec le niveau ou le type de motivation de l'étudiant vis-à-vis du mémoire. Peut-être que les étudiants qui diffèrent la remise de leur mémoire ne se croient pas capables de le réussir, ou encore qu'ils n'éprouvent aucun intérêt personnel dans cette tâche ? De nombreux résultats dans la littérature scientifique montrent que si un étudiant s'estime capable de réussir une tâche, il persistera et s'engagera davantage dans celle-ci. En conséquence, il la réussira mieux (Bandura, 1997 ; Lane, Lane, & Kyprianou, 2004 ; Robbins et al. 2004 ; Schunk et al. 2008). Les interviews confirment qu'un manque de confiance dans la capacité à réussir le mémoire caractérise les étudiants qui en ont différé sa remise: « Je n'y arriverai jamais, je ne me sens pas capable » (Participant 3) ; « Je suis incapable d'écrire correctement, de bien mettre les idées en place » (Participant 1). Des sentiments similaires accompagnaient la majorité des participants. L'importance de ces croyances est confirmée par les données de notre étude quantitative : pour un travail tel que le mémoire qui est perçu comme éprouvant et parsemé de difficultés, la confiance qu'un étudiant développe en sa capacité à le réussir prédit sa remise dans les délais.

Une autre explication de cet échec pourrait être relative au faible intérêt de l'étudiant dans le mémoire ou encore à la perception

négative que l'étudiant a de cette tâche. De nombreuses recherches ont montré que la motivation intrinsèque — c'est-à-dire le fait pour une personne d'éprouver de l'intérêt et du contrôle interne pour une tâche (Ryan & Deci, 2008) — et la valeur que l'on attribue à une tâche (Eccles & Wigfield 2002) sont associées à de la persistance, de l'effort et à un meilleur niveau de performance vis-à-vis de cette tâche (Komarraju, Karau, & Scmeck 2009; Lane, Lane, & Kyprianou, 2004; Sheldon, Ryan, Rawsthorne, & Ilardi, 1997). Cependant, les résultats de notre étude quantitative ne soutiennent pas cette proposition. En d'autres mots, avoir de l'intérêt pour le sujet du mémoire ou percevoir le mémoire comme étant important pour soi-même ne différencierait pas les étudiants qui en diffèrent la remise et les étudiants qui ne la diffèrent pas

Le dépôt différé du mémoire est-il lié au soutien perçu ?

Un autre élément qui pourrait expliquer le dépôt différé concerne le manque de soutien que les étudiants reçoivent durant la réalisation du mémoire qui s'étale sur une année, voire deux années. De par cette dimension temporelle et le travail que le mémoire requiert, le rôle de l'environnement social a probablement une importance capitale. De nombreuses études dans le contexte scolaire ont montré que le soutien des pairs, des parents et du professeur était associé à la motivation, l'engagement et la réussite des étudiants (Appelton, Christensen, &

Furlong, 2008 ; Furrer & Skinner, 2003). Le soutien des pairs et des parents est aussi connu comme étant un prédicteur de la réussite en première année à l'université (Fass & Tubman, 2002).

Au niveau de la relation avec le promoteur, chacune des interviews avec les étudiants a révélé des problèmes relationnels et de compréhension de la part de l'étudiant envers les attentes relatives au mémoire : « Quand j'envoyais un mail à mon promoteur, j'avais une réponse trois semaines plus tard, je fais mon mémoire toute seule » (participant 2) ; « Je n'ai jamais eu de feedback de mon promoteur, je ne savais jamais si j'étais dans la bonne direction ou pas » (participant 4). Les étudiants ressentaient de la solitude et manquaient de repères dans la réalisation du mémoire. La relation au promoteur explique-t-elle pour autant le dépôt différé du mémoire de fin d'étude ? Notre étude quantitative ne confirme pas le lien entre le soutien du promoteur et le dépôt différé. Nous devons préciser que nous avons essentiellement mesuré le degré avec lequel l'étudiant percevait son promoteur comme étant accessible, intéressé par la thématique du mémoire, supportant l'étudiant dans les différentes étapes inhérentes à la réalisation du mémoire (écriture, méthodologie, etc.) et lui donnant des feedbacks constructifs (Ducette, 1990; Golde, 1994; Lovitts 2001). Nous pouvons émettre l'hypothèse que d'autres facettes de la relation entre l'étudiant et le promoteur auraient une influence sur le dépôt différé du mémoire: la peur du jugement et du contact avec le promoteur ou encore un manque de

compréhension par l'étudiant des attentes explicites et implicites du promoteur.

Par ailleurs, le soutien perçu des pairs a été également mentionné comme étant important par les étudiants lors des interviews. Certains ont affirmé qu'ils n'avaient eu que peu de contacts avec les autres étudiants et/ou qu'ils ne sollicitaient pas d'aide lors de difficultés rencontrées : « Je n'osais pas trop en parler aux autres étudiants, cela me gênait ; et puis je sentais du stress à entendre les autres pour qui tout avait l'air de bien se passer » (Participant 2). Les données quantitatives confirment que le soutien perçu des pairs est associé à la remise dans les délais du mémoire. Ce résultat pourrait expliquer aussi pourquoi les étudiants étrangers ont plus de difficultés à remettre leur mémoire dans les délais (voir ci-dessus). En effet, une hypothèse que nous pourrions formuler est que les étudiants étrangers perçoivent recevoir moins de soutien de la part des pairs. En conséquence, ils différeraient plus la réalisation de leur mémoire. Il est important de souligner que le soutien des pairs est un prédicteur significatif de la réussite des étudiants en première année (Fass & Tubman, 2002). Cette collaboration entre les étudiants semble utile lorsque ceux-ci sont confrontés à de nouvelles tâches à l'université comme, par exemple, les examens en première année et la réalisation du mémoire en dernière année.

Le dépôt différé du mémoire est-il lié aux affects négatifs ?

La dernière explication du dépôt différé du mémoire que nous abordons concerne

le rôle des émotions. Récemment, des chercheurs ont mis en évidence l'importance des émotions dans le contexte d'apprentissage. Ils ont montré que les émotions influencent les stratégies d'apprentissage, la motivation et la réussite à l'école (Carver & Scheier, 1998 ; Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). Les étudiants ayant différé la remise du mémoire ont exprimé beaucoup d'émotions négatives vis-à-vis du mémoire ; par exemple : « Si je devais résumer en un mot le mémoire, ce serait stress » (Participant 1) ; « C'est une espèce de boulet que je traîne, je suis hyper stressée tout le temps » (Participant 2) ; « J'en ai ras le bol, c'est frustrant » (Participant 7). Ce stress constant pourrait expliquer le dépôt différé du mémoire. Cependant, les résultats issus de l'étude quantitative n'ont pas montré un effet significatif des émotions négatives sur la remise différée du mémoire. Bien qu'en général, les étudiants ressentent des émotions d'anxiété durant la réalisation du mémoire (sur une échelle de 1 à 5, la

moyenne est de 3.9), cette variable ne différencie pas ceux qui le diffèrent et ceux qui ne le diffèrent pas. Une limite de notre étude est que nous n'avons mesuré que l'anxiété relative à la réalisation du mémoire. Comme Pekrun et ses collègues l'ont souligné (2002), il est important d'étudier la diversité des émotions, comme par exemple l'ennui, la tristesse ou encore la colère, dans le contexte de la réussite académique. Il est également possible que le rôle des émotions négatives soit mis en évidence par l'étude qualitative parce que cette étude porte sur des étudiants ayant déjà postposé la remise de leur mémoire. Dans cette perspective, les émotions négatives pourraient être la conséquence d'un échec à avoir remis dans les délais le mémoire. Vu l'importance des émotions dans les interviews des étudiants ayant différé la remise de leur mémoire, de futures études pourraient analyser plus profondément le rôle de celles-ci sur le dépôt différé du mémoire.

4. Interventions afin de diminuer l'ampleur du phénomène

Certaines pistes d'intervention peuvent être dégagées des résultats que nous avons présentés ci-dessus. Il faut les considérer comme des suggestions et non comme des techniques établies dans la mesure où nous n'avons pas testé empiriquement leur potentielle efficacité chez les étudiants réalisant leur mémoire. En outre, les résultats que nous avons obtenus dans les deux études doivent être consolidés par de nouvelles études, dans d'autres institutions universitaires et non-universitaires.

En premier lieu, il s'agit d'identifier quels sont les acteurs qui sont susceptibles d'intervenir en première ligne auprès des étudiants qui réalisent le mémoire. Nous en identifions deux au niveau académique: le promoteur et l'institution à travers le séminaire d'accompagnement au mémoire — pour les programmes d'études qui disposent d'un tel dispositif. A quel niveau peuvent-ils intervenir ? En ce qui concerne l'engagement, le promoteur et le responsable du séminaire

d'accompagnement peuvent suggérer aux étudiants de commencer à travailler relativement tôt sur le mémoire en se fixant par exemple des objectifs précis chaque semaine, et ceci dès le début de la réalisation du mémoire. Mais il faut rappeler que le mémoire est un travail autonome et indépendant. Les recommandations ne doivent donc pas être des injonctions mais des conseils sur la manière dont les étudiants peuvent s'organiser.

Une autre ligne d'intervention s'articule autour des croyances d'efficacité personnelle (Galand & Vanlede, 2004). Les acteurs peuvent intervenir sur les quatre sources à la base des croyances d'efficacité personnelle (Bandura, 1997) : les expériences actives de maîtrise ; les expériences vicariantes ; la persuasion verbale ; et les états physiologiques et émotionnels.

Le promoteur a la possibilité de faire des feedbacks clairs et précis vis-à-vis de la compétence de l'étudiant et de ses capacités à réussir les différentes parties qui composent le mémoire. Par ces feedbacks, le promoteur s'attachera à encourager l'expertise de l'étudiant ainsi que ses habilités par rapport au mémoire (Pintrich, 2003). Le responsable du séminaire d'accompagnement peut, par son discours, créer une norme de collaboration entre les étudiants participant au séminaire. D'une part, cette stratégie augmentera le soutien perçu de chaque étudiant réalisant le mémoire, ce qui pourrait diminuer l'ampleur du dépôt différé du mémoire.

D'autre part, un esprit collaboratif au sein du groupe réalisant le mémoire entraînera des comparaisons sociales qui permettront à l'étudiant d'améliorer ses croyances d'efficacité personnelle. En d'autres mots, pour un étudiant doutant de ses capacités, le fait d'observer un autre étudiant du même niveau dont les difficultés sont moindres, pourrait augmenter ses croyances d'efficacité personnelle vis-à-vis de sa capacité à réaliser le mémoire. Pour que de telles comparaisons soient possibles, il est nécessaire de créer une atmosphère collaborative entre les étudiants plutôt que compétitive (Schunk, 1999). Enfin, pour les deux dernières sources des croyances d'efficacité personnelle, une première stratégie consisterait à dédramatiser la perception que les étudiants ont du mémoire. Trop souvent, lors des interviews qualitatives, les étudiants ayant différé la remise de mémoire, se représentaient le mémoire comme une œuvre exceptionnelle qui était l'aboutissement des cinq années d'études. Un discours qui rappellerait les objectifs du mémoire, les acquis antérieurs qui peuvent être mobilisés pour sa réalisation et les ressources disponibles (humaines et matérielles), d'une part diminuerait le stress engendré par la réalisation du mémoire et d'autre part les persuaderait de leur capacité à réussir ce le mémoire. En outre, le promoteur peut aussi élaborer un planning avec l'étudiant qui viserait à « décomposer » le mémoire en différentes sous-parties. Cette stratégie permettrait aux étudiants de se défaire d'une représentation trop « gigantesque » du mémoire et d'avancer étape par étape.

5. Conclusions

Dans l'introduction historique du mémoire, nous avons vu que le rôle du mémoire était de former les étudiants par la science. Par cette formation, l'étudiant — selon l'idéal humboldtien — affermissait également son sens moral : il devenait capable grâce au développement de son esprit scientifique de questionner la réalité environnante dans une perspective de progrès. Dès le début de l'université moderne, le mémoire a eu une place particulière ; aujourd'hui, il reste le travail le plus représentatif de la dernière année comme l'atteste le nombre de crédits qu'il représente.

Dans une deuxième étape, nous avons montré que le taux du dépôt différé du mémoire était de 17% dans l'université étudiée. Cette ampleur variait en fonction de différentes variables telles que le sexe, l'âge, le diplôme de parents ou encore le programme d'étude. La place importante qu'occupe le mémoire dans la formation ainsi que l'ampleur de l'échec à le remettre dans les délais fixés par l'institution méritent l'attention de la part des chercheurs en psychologie de l'éducation, d'autant plus qu'un tel échec engendre des coûts pour l'étudiant et pour l'institution.

Dans une troisième étape, nous avons analysé à travers une étude quantitative et une étude qualitative, les prédicteurs du dépôt différé du mémoire. Nous avons montré que différentes variables telles que le soutien des pairs, les croyances d'efficacité personnelle, les conflits de

rôle et l'engagement comportemental prédisaient le fait de rendre le mémoire dans les délais impartis ou non. Ces résultats constituent des premiers pas dans l'étude du dépôt différé du mémoire. Plusieurs pistes de recherches futures sont à explorer ; nous en suggérons quatre. En premier lieu, il s'agit de consolider les premiers résultats exploratoires que nous avons présentés dans cet article. Dans la mise en perspective nous avons également suggéré d'examiner d'autres variables qui pourraient hypothétiquement influencer le dépôt différé du mémoire : le perfectionnisme, la diversité des émotions ou encore d'autres facettes de la relation au promoteur comme par exemple la peur du jugement et du contact. Dans un deuxième temps, il serait intéressant d'analyser les liens entre les différentes variables et le dépôt différé du mémoire. Par exemple, nous avons vu que le promoteur n'avait pas un impact direct sur le dépôt différé. Une hypothèse que nous pouvons formuler est que le promoteur a un rôle indirect sur le dépôt différé à travers son influence sur d'autres variables telles que les croyances d'auto-efficacité personnelle ou encore l'engagement. Dans une troisième étape, il serait opportun d'utiliser des méthodes longitudinales : plusieurs temps de mesure permettent d'avoir une évaluation plus fiable de la réalité des étudiants qui réalisent le mémoire. Enfin, nous avons proposé différentes pistes d'intervention en vue de réduire la fréquence de dépôt différé du mémoire de fin d'étude. Il serait

Serge Dupont, Gaëlle Meert, Benoît Galand, Frédéric Nils

utile de tester l'effet de telles méthodes d'ouvrir des pistes permettant de diminuer
sur le dépôt différé du mémoire afin l'ampleur du phénomène.

Références bibliographiques

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*, 369–386. doi:10.1002/pits.20303
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New-York: Freeman.
- Berner (2009): « Schleiermacher et la question de l'université dans le contexte de l'idéalisme allemand » . Retrieved from http://philolarge.hypotheses.org/619#footnote_0_619
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*, New York: Cambridge University Press.
- Charle, C. (2003). *Patterns*. In Ruegg, C. (Eds). *A History of the University in Europe – Vol. 3: Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)*. Cambridge: University Press. Pp. 33-40
- Collins, K. M. T., & Onwuegbuzie, A. J. (2003). Study coping and examination-taking coping strategies: the role of learning modalities among female graduate students. *Personality and Individual Differences, 35*, 1021-1032.
- Ducette, M.O. (1990). *Variables Influencing Doctoral Student Graduation: A Path Analytic Test of Tinto's Process Model*. Doctoral dissertation, State University of New York at Buffalo, Dissertation Abstracts International 52(06A).
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-132.
- Fass, M. E., & Tubman, J. G. (2002). The influence of parental and peer attachment on college students' academic achievement. *Psychology in the Schools, 39*(5), 561.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*, 59–109.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*, 148-162.
- Galand, B & Bourgeois, E. (2006). *(Se) Motiver à apprendre*. Paris : PUF.
- Galand, B., Neuville, S. & Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en Communauté française de Belgique: Comprendre pour mieux prévenir? *Cahiers de Recherche en Education et Formation, 39*, 5-17.
- Galand, B., De Clercq, M., Dupont, S., & Frenay, M. (2011). Achievement among first-year university students: an integrative and contextualized approach. *Manuscript submitted for publication*.
- Galand, B., Nils, F. & Dupont, S. (janvier 2011). *Quels profils d'étudiants sont-ils (dé)favorisés par le travail de fin d'études comme dispositif d'évaluation, et à quelles*

- conditions ? Communication orale au 23ème colloque de l'ADMEE-Europe, Paris, France.
- Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans la formation: Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs – Revue Internationale de Recherches en Education et Formation des Adultes*, Hors-série « Autour de l'oeuvre d'Albert Bandura », 91-116.
- Garcia, M.E., Malott, R. W., & Brethower, D. (1988). A system of thesis and dissertation supervision: helping graduate student succeed. *Teaching of Psychology*, 15, 186-191.
- Gardner, S. K. (2007). "I heard it through the grapevine": doctoral student socialization in chemistry and history. *Higher Education*, 54, 723–740.
- Golde, C.M. (1994). *Student descriptions of the doctoral student attrition process*. Paper presented at the annual meeting of the Association for the Study of Higher Education (ASHE). Tucson.
- Kerckhof, F., Vanlede, M., Nils, F. & Galand, B. (2010a). Dépôt différé du travail de fin d'études supérieures : ampleur du phénomène et déterminants individuels institutionnels et sociaux. *Actes du 26ème congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire* (pp. 61). Université Mohamet V, Rabat, Maroc.
- Kerckhof, F., Vanlede, M., Nils, F. & Galand, B. (2010b). Les déterminants du dépôt différé du travail de fin d'études supérieures. *Actes du Congrès International 'Actualité de la Recherche en Education et en Formation 2010*. Université de Genève, Suisse.
- Kinge, M. (2003). *Teachers*. In Ruegg, M. (Eds.) *A History of the University in Europe – Vol. 3: Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)*. Cambridge: University Press. Pp. 123-140
- Komarraju, M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 47-52
- Lane, J., Lane, A. M., & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem, and their impact on academic performance. *Social Behavior Perspectives*, 32, 247–256.
- Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the Ivory Tower: The Causes and Consequences of Departure from Doctoral Study*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Muszynski, S. Y., & Akamatsu, T. J. (1991). Delay in completion of the doctoral dissertations in clinical psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 22, 119-123.
- Nils, F., & Lambert, J.-P. (2011). Quelle est l'ampleur de l'échec en première année à l'université? Tout est-il joué d'avance? In

- Ph. Parmentier (Dir.) *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire*. Bruxelles: CIUF. (1800-1945). Cambridge: University Press. pp. 3-25
- Nils, F., & Rimé, B. (2003). *L'interview*. Dans S. Moscovici & F. Buschini (Eds.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 165-186). Paris : Presses universitaires de France.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-106.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Renaut, A. (2002). *Que faire des universités?* Paris : Bayard.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris: L'Harmattan.
- Ruegg, W (2003). *A History of the University in Europe – Vol. 3: Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries* (1800-1945). Cambridge: University Press. pp. 3-25
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). A self-determination theory approach to psychotherapy: the motivational basis for effective change. *Canadian Psychology*, 49, 186-193.
- Schelling, F. (1803/1979). Leçons sur la méthode des études académiques, in *Philosophies de l'Université. Textes de Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Hegel*. Paris : Payot
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Pentrice Hall
- Shunk, D. H. (1999). Social Self-interaction and achievement behavior. *Educational psychology*, 34, 219-22.
- Sheldon K.M., Ryan R.M., Rawsthorne L.J. & Ilardi B. (1997). Trait self and true self: cross-role variation in the Big-Five personality traits and its relations with psychological authenticity and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology* 73, 1380-1393.

- Silén, C. (2003). Responsibility and independence: what is the role of the educators and the framework of the educational programme? Paper presented at the 11th Improving Student Learning Conference, Hinckley, UK, 1-3 September.
- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? . *Journal of Educational Psychology*, 100, 765-781.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Todd, M. J., Smith, K., & Bannister, P. (2006). Supervising a social science undergraduate dissertation: staff experiences and perceptions. *Teaching in Higher Education*, 11(2) 161-173.
- Verger, J. (1994). *Histoire des universités*. PUF, Paris
- Westman, M. (2001). Stress and strain crossover. *Human Relations*, 54(6), 717-751.